TEACHING AND LEARNING VALUATION

DOCÊNCIA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Leandro Ferreira Melo¹; Elza Viana dos Santos²; Lina Maria Herrera Nunez³; Denise De Micheli⁴

1. Professor da rede pública de educação do município de São Paulo. Doutorando no Programa de Pós-Graduação: Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Ligado ao grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência. Orientado pela Profa. Dra. Denise de Micheli

E-mail: melo.leo75@gmail.com

2. Mestre em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes na área de políticas culturais: diversidade e cidadania. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

E-mail: elzaviana2003@yahoo.com.br

3. Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação: Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Ligada ao grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência. Orientadora: Profa. Dra. Denise De Micheli

E-mail: linamh0118@gmail.com

4. Professora Adjunta do Departamento de Psicobiologia - UNIFESP. Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociências, Saúde e Educação na Adolescência (CIENSEA) - Diretório de Pesquisa do CNPq. Consultora do Setor Adolescência e Juventude da OMS/OPAS. Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência - Universidade Federal de São Paulo

E-mail: demicheli.unifesp@gmail.com

*Pesquisa desenvolvida quando o autor exercia a função de Coordenador Pedagógico do Ensino Médio em uma escola pública de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo levantar dados que subsidiassem a construção do capítulo sobre avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola. Neste período o autor já estava cursando o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na infância e na Adolescência: problemas crônicos e perspectivas atuais, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Como citar:

MELO, Leandro Ferreira et al. Teaching and learning valuation. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ADOLESCENCE(S) & FÓRUM (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO, 3, 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unifesp, 2017. p. .

DOI: <http://dx.doi.org/10.22388/2525-5894.2017.09>

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo entender as percepções de 30 docentes do EF II e Médio sobre avaliação da aprendizagem. Os levantamentos de dados foram feitos a partir da aplicação de um questionário composto por três questões abertas. As análises dos dados foram feitas a partir de referências bibliográficas críticas. Os resultados demonstraram que os docentes entendem que a função da avaliação é de “diagnosticar e sinalizar caminhos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem”, todavia, é timidamente praticada, principalmente por conta do: Excesso de aulas e de turmas para avaliar; Tempo escasso para reflexão e planejamento da prática; O acúmulo de cargos foi destacado como um fator que atrapalha todo processo educativo, inclusive a saúde docente. Os professores manifestaram ainda que para iniciar o processo de superação dos paradigmas avaliativos tradicionais, são necessárias algumas ações primordiais, como: 1. Otimizar o número de alunos em sala de aula; 2. Expandir o tempo de estudos e reflexões sobre a prática avaliativa; 3. Dispor de tempo remunerado na escola para analisar as avaliações aplicadas, planejar ações e colocá-las em prática; 4. Além da necessidade da efetivação de políticas de valorização docente, para que tenham condições de se dedicarem exclusivamente a uma única Unidade Escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Docentes-Discentes.

Abstract: This study aimed to understand how perceptions of 30 teachers of EF II and Middle on learning evaluation. Data collection is done through the application of a questionnaire composed of three open questions. The analyzes of the data are made from critical bibliographical references. The results are shown as “diagnostic documents and flags for the improvement of the teaching-learning process”, however, and timidly practiced, mainly because: Excess of classes and classes to evaluate; Scarce time for reflection and practice planning. The accumulation of positions was highlighted as a factor that hinders the entire educational process, including a teaching doctor. Teachers also stated that to begin the process of overcoming the paradigms, such as: 1. Optimize the number of students in the classroom; 2. Expand the time of studies and reflections on the evaluation practice; 3. Provide paid time for analysis as applied evaluation, plan actions and put them into practice; 4. In addition to the need to implement teacher valorization policies, so that we can dedicate ourselves exclusively to a single School Unit.

Keywords: Evaluation. Teaching-Learning. Teachers-Students.

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas demonstram que há duas grandes visões predominantes nas tendências pedagógicas avaliativas, quais sejam: a concepção de avaliação com base nos princípios das “Escolas Pedagógicas Liberais”, que se divide em Pedagogia Tradicional; Renovadora Progressista; Renovadora não Diretiva (Escola Nova); e Tecnicista (LIBÂNEO, 1989), (SAVIANI 1997). Estas concebem a avaliação como instrumento examinador, medidor do conteúdo trabalhado, tem como fim classificar, hierarquizar e regular a aprendizagem (CALDEIRA, 1997), (CHUEIRI, 2008).

A segunda tem fundamento nas “Tendências Progressistas” (“Pedagogias Críticas”), se divide em Pedagogia Libertadora; Libertária; Crítica-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica. Estas concebem o processo avaliativo de forma qualitativa, entendendo-o como uma forma de inclusão, desenvolvimento e justiça social (CUNHA, 1998). Devendo o processo levar os alunos a superarem dificuldades de aprendizagens de forma que progridam no desenvolvimento da “emancipação intelectual” (VILLAS-BOAS, 1998). Hoffmann (1996) corrobora dizendo que, a avaliação, desse modo, deve ter caráter “problematizador”, bem como “dialógico”.

Muitas pesquisas discutem avaliação – algumas destas, inclusive, fundamentaram esta discussão –, um ponto comum que pôde ser observado é que a avaliação qualitativa parece ser timidamente praticada no contexto educacional público (LUCKESI, 2003),

(ESTEBAN, 2004), (HADJI, 2001). Não exatamente pela falta de competência docente, mas por fatores que atrapalham o processo, como por exemplo: políticas públicas educacionais contraditórias; organização escolar inadequada; grade e carga horária que não favorecem o processo; tempo escasso para planejar, replanejar e refletir sobre o processo; excesso de alunos em sala de aula etc. Vê-se, portanto, que o problema não diz respeito apenas à avaliação *em per si*.

Com o objetivo de entender melhor o que pensam os docentes sobre o processo avaliativo, suas percepções e como a desenvolve, foi realizado levantamentos de dados junto aos mesmos, ouvidos e registrados seus discursos e discutida a questão à luz de autores que estudam avaliação no contexto escolar básico da educação pública.

2. MÉTODO

A presente pesquisa nasceu da necessidade observada pelos coordenadores pedagógicos de uma escola pública do estado de São Paulo, de Ensino Fundamental II e Médio, de fazer levantamentos de dados junto aos professores, com vista a subsidiar a atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da mesma escola. O objetivo não foi de aprofundar teoricamente as discussões sobre o processo avaliativo, mas de compreender as percepções docentes sobre este.

Os dados foram colhidos entre os anos de 2015 e 2016. Assim, esta pesquisa é uma síntese do capítulo sobre avaliação do PPP de uma escola pública paulista, à luz das percepções de 30 docentes.

A pergunta problema da pesquisa foi: Quais são as percepções docentes sobre a prática avaliativa do processo de ensino-aprendizagem e como a desenvolvem?

Como hipótese tinha-se que, embora se discuta a importância da avaliação para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, a mesma não é efetivamente praticada, pois há circunstâncias que atrapalham diretamente sua aplicabilidade.

Para realizar o levantamento de dados foram desenvolvidos os seguintes passos metodológicos: Aplicação de um questionário semiestruturado com três perguntas sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem; os questionários foram aplicados em duas reuniões de Grupos Focais na sala da coordenação pedagógica da escola em “Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC), foram utilizadas 4 horas aulas, duas no período da manhã e duas no período da tarde. As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo são reuniões semanais e tem como principais objetivos a formação permanente dos professores e discussões sobre a realidade e necessidades da escola. Cada reunião dura uma hora/aula de 50 minutos. (SÃO PAULO, 2014).

Os professores responderam os questionários, foi dada a oportunidade de comentarem suas respostas, os comentários foram registrados pelo pesquisador, estes registros foram importantes nas análises dos dados dos questionários posteriormente. As respostas registradas nos questionários e os registros feitos a partir dos discursos dos professores foram analisados com base na metodologia de Análise de Conteúdo. (BARDIN, 2009).

Nas análises dos dados focou-se em verificar a frequência do sentido das respostas dos professores em relação às suas percepções sobre avaliação (conceito) e como a desenvolviam (prática/ação).

Foram utilizadas como fundamentação teórica estudos de (ESTEBAN, 2004), (FREIRE, 1996), (HADJI, 2001), (HOFFMANN, 1996) e (LUCKESI, 1989, 1999, 2003).

2.1 COMPOSIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

A primeira questão: Registre de forma objetiva sua compreensão a respeito do desenvolvimento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda questão: Quais são as principais dimensões do processo de aprendizagem que você avalia em sua disciplina?

E a terceira questão: Descreva os principais critérios avaliativos que você utiliza durante o processo de avaliação da aprendizagem.

3. ETIMOLOGIA DA PALAVRA AVALIAÇÃO

A palavra avaliar deriva do latim “*a-valare*”, que significa “dar valor a” ou “emitir julgamento de valor”. Luckesi (1985, p. 196), de certa forma, concorda com esta definição, pois apontou que: “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Nesta perspectiva, avaliação deve ser compreendida como um instrumento do processo de ensino-aprendizagem que tem como principal objetivo diagnosticar, levantar informações, dados, a partir dos objetivos educacionais curriculares pré-estabelecidos, as informações levantadas, devem orientar os docentes na tomada de decisões pedagógicas.

De acordo ainda com Luckesi (2003, p. 16), a tradição dos exames escolares, teve origem “nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do século XVI e primeira metade do século XVII)”, e estão sedimentados como paradigmas pedagógicos consagrados na cultura avaliativa da educação básica brasileira.

Luckesi (2003), apontou que ainda é forte a presença de padrões avaliativos jesuíticos nas práticas avaliativas contemporâneas. Estas práticas foram sendo passadas de

geração para geração no magistério sem muitos questionamentos. Chueiri (2008, p. 61), a esse respeito, declara que infelizmente ainda impera a concepção sobre a avaliação escolar relacionada à “Pedagogia do Exame”, onde a “classificação dos alunos e alunas em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros.” Esteban (2004, p. 86), corrobora dizendo que “[...] embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor ou professora realiza sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante” no âmago do processo educativo. De forma que, esse tipo de concepção avaliativa acaba por fortalecer a pedagogia “bancária”. (FREIRE, 1996).

Luckesi (1999) contribui para a reflexão sobre a importância da prática avaliativa emancipatória dizendo que, na sala de aula deveria predominar o “diagnóstico” como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em detrimento da predominância das avaliações como recurso de classificação e seletividade, que acaba culminando na exclusão.

Por isso, para Perrenoud (1999), a “função nuclear da avaliação” deveria ser de ajudar o aluno a aprender e do professor a ensinar. Entendendo, desse modo, que a avaliação é um processo (caminho) e não um fim em si mesmo. A esse respeito, Hadji (2001), argumenta - corroborando com Luckesi (2003) e Perrenoud (1999) -, que a principal função da avaliação deve ser em contribuir para regulação do processo de ensino-aprendizagem, de modo que favoreça a “emancipação intelectual” dos discentes.

Para Luckesi (1999), o processo avaliativo para ser democrático não deve usar de artifícios autoritários e ameaçadores, necessita ser um instrumento dialético de identificação de novos rumos e avanços, portanto, deve ter, sobretudo, a função “diagnóstica”.

No desenvolvimento do processo avaliativo é de fundamental importância ter fundamentos teóricos e metodológicos sólidos sobre o tipo de educação, ensino-aprendizagem, objetivos educacionais que se está buscando. O processo de ensinar e aprender devem estar alicerçados também em concepções sobre mundo e sujeito. Daí a necessidade da constante reflexão crítica. Nestes termos, o processo educativo desprovido de intencionalidade crítica não tem sentido para a prática da educação significativa, que tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento intelectual do aluno (GRAMSCI, 1995).

Para Villas-Boas (1998, p. 21), sem os princípios e objetivos citados acima a prática avaliativa acaba servindo, pois, apenas à manutenção do *status quo* social dominante. Por isso a “Pedagogia do Exame”, que faz uso da avaliação para hierarquizar, não possibilita desenvolver uma prática avaliativa crítica. Pelo contrário, contribui para o fortalecimento e

manutenção das exclusões socioeducativas, cerceando, desse modo, o direito do aluno de aprender.

De toda forma, vê-se que o processo avaliativo permeia todo caminhar educacional, numa dialética de começo-meio-fim, (ação-reflexão-ação), não devendo acontecer de forma isolada, mas num processo permanente, processual.

3.1 FUNÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO

A LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em seu Art. 24. Parágrafo V, a respeito da avaliação diz que:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com **prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...]**. (Grifos nosso).

Desse modo, pode-se entender que a LDB (BRASIL, 1996), valoriza o processo avaliativo de modo qualitativo, de forma que a avaliação não seja pontual, mas processual.

Importante destacar que a avaliação no âmbito da educação básica apresenta três funções prioritárias: diagnóstica, formativa e somativa. Vejamos abaixo de forma resumida o sentido de cada uma destas funções.

3.1.1 FUNÇÃO DIAGNÓSTICA

Objetiva realizar sondagens dos conhecimentos e experiências presentes no aluno, também os pré-requisitos necessários para a aquisição de novos saberes. Permite ainda identificar e entender o percurso, progressos e dificuldades de alunos e professores diante dos objetivos educacionais.

3.1.2 FUNÇÃO SOMATIVA

Tem o propósito de oferecer subsídios para o registro das informações relativas ao desempenho do aluno. Considerando que a função somativa da avaliação visa proporcionar uma medida poderá ser expressa em uma nota ou conceito sobre o desempenho do aluno, a mesma pode ser muito útil ao final de cada unidade de ensino, de cada bimestre ou ainda ao final do ano letivo, isto, principalmente por ocasião dos Conselhos de Classes, visto que esta avaliação é que proporcionará um diálogo mais objetivo entre os professores.

3.1.3 FUNÇÃO FORMATIVA

Tem por finalidade proporcionar ao professor condições de intervir e direcionar o aluno, durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Dá condições de corrigir falhas, esclarecer dúvidas e colocar em prática estratégias com vista a alcançar os objetivos educacionais. Proporciona também aos docentes informações elucidativas e críticas sobre o desenvolvimento da prática pedagógicas em geral, possibilitando assim realizar adequações de métodos e materiais.

As diferentes etapas da avaliação, quando planejadas e sistematizadas permitem que o professor interprete os resultados e desenvolva intervenções com mais autonomia e propriedade.

De acordo com Jussara Hoffman (2014)¹, apenas fazer correções não significa que se está avaliando, pois é fundamental usar os dados para realizar interpretações dos resultados, pois: “Um número (nota) não me permite interpretar e compreender a aprendizagem”. Por isso se entende que há a necessidade da constante interpretação-planejamento-reinterpretação e ações diante dos resultados levantados.

Durante o planejando de uma avaliação é imprescindível *a priori* que sejam estabelecidos os objetivos que serão avaliados; os critérios e os instrumentos mais adequados para a aplicação da avaliação; selecionar as técnicas e instrumentos de correção. *A posteriori* é necessário interpretar a aferição dos resultados pelos alunos e assim replanejar o processo, levando em conta as necessidades corretivas e potencializadoras dos sujeitos avaliados.

Ao longo do processo avaliativo é indispensável estabelecer também as dimensões que serão contempladas e quais os critérios mais adequados para avaliar determinado conteúdo (habilidades e competências).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entendermos os resultados faz-se necessário ter em mente os seguintes princípios: quem discursou foram professores de uma escola pública, falaram sobre como entendem e colocam em prática o processo avaliativo. Os mesmos estavam comunicando entre si sobre a prática avaliativa, como fazem, as possibilidades que poderiam ser colocadas em prática e os dificultadores da mesma.

Optou-se por utilizar, com o consentimento dos professores, a primeira e a segunda letra de seus nomes e a disciplina que lecionam. As falas dos professores foram destacadas entre aspas e em *itálico*.

¹ <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/05/21/avaliacao-mediadora-e-desafio-para-aprendizagem>. Acessado em Maio de 2015.

Foram destacadas as frases ditas com maiores frequências sobre o problema estudado, principalmente em relação à concepção de avaliação e os objetivos da prática da mesma, buscou-se comparar se as percepções docentes estavam de acordo com as percepções e definições das bibliografias que fundamentaram a discussão.

A respeito da primeira pergunta do questionário (a compreensão docente a respeito da avaliação do processo de ensino-aprendizagem), o professor V.N. (Biologia) disse entender que *“a avaliação é um processo importante para diagnosticar o conhecimento que o aluno assimilou, bem como para replanejar as estratégias de ensino necessárias”*. A fala do Professor O.V. (Matemática) e da Professora A.P. (Biologia), fortaleceram a fala do Professor V.N., quando afirmaram que: *“[...] É fundamental após a identificação das principais dificuldades que o professor direcione o seu percurso na construção de novas estratégias e proposição de estudos de recuperação”*, e assim desenvolver uma prática realmente “formativa”.

O Professor A.F. (História) disse entender a avaliação como um *“ponto de partida”*. Como apontou a professora A.P. (Matemática), devendo *“mediar”* as demais ações, levando o professor a *“pensar e refletir”* e *“conhecer assim melhor o aluno”* antes de *“agir”*, como colocado pelas Professoras V.L. e R.S. (Matemática).

O Professor M.O. (Arte) e a Professora N.B. (Arte), falaram sobre a importância de se *“refletir”* antes das *“intervenções”*, após a aplicação de avaliações. Para a Professora J.D. (Língua Portuguesa), a avaliação é um importante *“identificador”* das *“competências e habilidades cognitivas (humanas)”* necessárias que os educandos devem adquirir, a partir do conteúdo específico trabalhado. Servindo também, como afirmou a Professora R.M. (Matemática), *“[...] como um termômetro para o professor rever seu percurso”*. E, para o aluno, de acordo ainda com a Professora, avaliação deve atuar de forma a *“leva-lo refletir e estimula-lo sobre sua aprendizagem”*, levando-o a ser incluído no processo de aprendizagem.

Uma característica muito importante que se destacou nas falas dos professores, foi a respeito da necessidade de se desenvolver práticas avaliativas democráticas, de forma que inclua o aluno no processo (HADJI, 2001). Nesse sentido, o Professor A.N. (Filosofia), contribuiu dizendo que é necessário pensar num modelo de avaliação inclusivo: *“que não exclua o estudante”*, apontou que é necessário colocar em prática também *“[...] uma avaliação pensada como [...] meio de promoção de uma justiça social [...]”*, como também defendido por (ESTEBAN, 2004).

Importante citar também a fala da professora I.N. (Língua Inglesa), de que é necessário durante o processo avaliativo ter *“diálogo”* com os alunos para que possa colocar em prática melhores *“direcionamentos”*. Neste mesmo raciocínio a Professora E.M. (Ed.

Física), afirmou que a “clareza” é um ponto essencial, tanto “para o professor quanto para o aluno”, criando assim, como colocou o Professor G.M. (Filosofia), “vínculo de confiança”, haja vista que, numa prática avaliativa “clara”, de acordo com o Professor R.J. (Química), deve está imbricado o “sentido e senso crítico” do processo avaliativo, “não apenas para atribuir notas”, como apontado criticamente por Luckesi (1989, 1999), mas para “levar o aluno a aprender”, como expôs o Professor J.P. (Língua Portuguesa).

O Professor D.N. (Ed. Física) contribuiu apontando que a avaliação bem planejada, propicia aos professores “observar os alunos por ângulos diferentes”, por isso, segundo ele, há a urgente necessidade de “mudar a cultura avaliativa de apenas para dar notas” e classificar os alunos, como criticado por (HADJI, 2001), (ESTEBAN, 2004) e (LUCKESI, 1989, 1999, 2003).

Os apontamentos dos professores evidenciaram que há urgente necessidade de transgredir o modelo tradicional de avaliação. Entretanto, como bem apontou a Professora J.M. (Língua Portuguesa), para que haja mudanças qualitativas no processo de avaliação da aprendizagem, é necessário que a estrutura escolar “arcaica” passe por reformulações que acompanhem as evoluções e desenvolvimentos sociais, como por exemplo, as “tecnológicas”, “práticas curriculares inovadoras”, “objetivos educacionais modernos” e “currículos coerentes” com as habilidades exigidas pelo contexto social contemporâneo.

Os docentes manifestaram também que é necessário haver reflexões críticas que objetivem melhorar às práticas avaliativas, caso contrário, seu sentido mediador não será colocado em prática, tornando assim apenas um instrumento técnico, classificatório, como utilizado por muito tempo pela “Pedagogia do Exame”, conhecida também como “Pedagogia da Exclusão” atuando de forma paradoxal ao seu real sentido no contexto escolar básico.

Os apontamentos feitos pelos professores evidenciou que suas práticas avaliativas apresentam concepções de avaliação enquanto prática “mediadora”, como propõe Jussara Hoffmann (1996), objetivando, desse modo, o desenvolvimento cognitivo crítico e a autonomia dos alunos. Também como mecanismo que auxilie os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas, como defende Luckesi (1999, 2003).

No contexto da escola pesquisada os professores usam o termo “avaliação do processo de ensino-aprendizagem” e não apenas avaliação da aprendizagem, entendendo que o foco é a aprendizagem dos alunos, demonstrando assim ciência da lógica do currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), que tem como objetivo primário a aprendizagem dos alunos, ou seja, o desenvolvimento das “competências e habilidades” que os alunos devem aprender em determinado nível/modalidade, ano/série. Contudo, os docentes manifestaram que é um tanto quanto contraditório a SEE/SP ter como

foco a aprendizagem dos alunos, sendo que não propicia estruturas adequadas e necessárias para que sejam desenvolvidas avaliações qualitativas, menos técnicas. Foi possível entender nos discursos docentes que um grande problema apontado pelos docentes diz respeito ao elevado número de alunos nas salas de aulas, bem como também a falta de espaço e tempo para reflexão sobre o processo avaliativo.

Sobre a questão do tempo para reflexão sobre a prática avaliativa, os professores apontaram que é essencial, como compreende também Esteban (2004), ter disponibilidade de “tempo” para “reflexão” sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Entretanto, de acordo com os docentes, as estruturas atuais das salas de aulas, a organização da rotina escolar, contraditoriamente não favorecem a prática avaliativa qualitativa.

Para os autores que fundamentaram esta pesquisa é importante que os docentes façam uso de diferentes instrumentos avaliativos, para que possam avaliar as diferentes dimensões da aprendizagem. Contudo, em contrapartida, os docentes questionaram: “*como desenvolver práticas avaliativas qualitativas com tantas barreiras e sem o tempo necessário para reflexão da própria prática avaliativa?*” Por essa razão, dizem que o processo se torna quase impraticável, em decorrência disso, acabam caindo na armadilha das avaliações por “atacado”, “massificada”, onde não é possível levar consideração às necessidades e dificuldades individuais dos alunos.

Diante das barreiras apontadas pelos professores, vê-se a necessidade urgente de que o sistema possibilite aos professores uma rotina escolar menos engessada/técnica, onde tenham condições e tempo de refletirem sobre suas práticas e assim melhorar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Para melhor compreensão das respostas dadas na segunda e terceira questões: (Quais são as principais dimensões do processo de aprendizagem que você avalia? E, descreva os principais critérios avaliativos que você utiliza durante o processo avaliativo), foi construída a tabela 01.

Tabela 01: Síntese das questões 02 e 03 da pesquisa realizada junto aos 30 professores.

Sentidos / objetivos, dimensões e critérios avaliativos desenvolvidos pelos docentes.		
Dimensões Avaliativas	Crítérios Avaliativos	Objetivos
<i>Cognitiva (aferição dos conteúdos e o desenvolvimento das competências e habilidades trabalhadas nos mesmos).</i> <i>Ética</i> <i>Afetivas</i> <i>Comportamentais.</i>	<i>Assiduidade.</i> <i>Participação.</i> <i>Pontualidade.</i> <i>Oralidade.</i> <i>Responsabilidade.</i> <i>Organização. Questões</i> <i>Atitudinais e Autônomas:</i>	<i>1. Observar, refletir e agir diante das necessidades e fragilidades dos estudantes ao longo do processo. Bem como, avaliar a prática docente.</i> <i>2. Desenvolver criticamente</i>

<i>Sócio-afetivas</i> <i>Sócio-interativas.</i> <i>Sociabilidade.</i> <i>Respeitabilidade.</i> <i>Competências Motoras</i> <i>(principalmente nas disciplinas</i> <i>de Ed. Física e Arte).</i> <i>Conscientização.</i> <i>Criticidade.</i>	<i>Argumentação.</i> <i>Questionamentos críticos.</i> <i>Inferência. Assimilação e</i> <i>compreensão das atividades,</i> <i>pesquisas, trabalhos</i> <i>desenvolvidos na e fora da sala</i> <i>de aula...</i> <i>Compreensões e interpretações</i> <i>textuais.</i> <i>Raciocínio Lógico (situações</i> <i>problemas)</i>	<i>as competências e</i> <i>habilidades curriculares a</i> <i>partir de conteúdos mínimos</i> <i>necessários que estão nos</i> <i>cronogramas curriculares e</i> <i>que são trabalhados em sala</i> <i>de aula.</i> <i>3. Levar os alunos ao</i> <i>desenvolvimento das</i> <i>dimensões elencadas na</i> <i>primeira coluna desta</i> <i>tabela, relacionando a</i> <i>aprendizagem em sala de</i> <i>aula com seu cotidiano.</i>
---	--	---

A tabela acima é uma síntese as principais dimensões, os critérios e os objetivos que os professores levam em consideração ao longo do processo avaliativo². Uma característica muito importante que se destacou nas falas dos professores foi a respeito da necessidade de se desenvolver práticas avaliativas críticas e significativas.

Um detalhe que pôde ser observado foi que os professores não avaliam apenas os conteúdos ensinados, mas também valores éticos, responsabilidades, interatividades etc. A partir destas observações é possível realizar muitas outras discussões, o que não será possível neste breve espaço, além do mais esta pesquisa não objetivou exaurir as discussões, mas de maneira introdutória contribuir para com as pesquisas realizadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou, a partir dos apontamentos dos professores, que embora compreendam o conceito, as reais funções e objetivos do processo avaliativo, o que impera ainda são práticas avaliativas de forma massificadas. Este paradigma pedagógico fortalece uma educação excludente, principalmente dos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagens. A avaliação na concepção dos docentes deveria ser praticada exatamente para ajudar estes alunos mais vulneráveis. Pois, a prática avaliativa deve ser um meio de inclusão e justiça social, que possa contribuir para o professor enxergar as necessidades pedagógicas e beneficiar os alunos que apresentam maiores dificuldades e potencializar a aprendizagem dos mais avançados.

² Obviamente que há dimensões, critérios e objetivos muito mais amplos que são considerados pelos professores durante as ações avaliativas, por isso esta tabela é apenas um recorte sintético do processo.

Os apontamentos docentes levaram a interpretação de que as maiores dificuldades enfrentadas não dizem respeito à falta de entendimento teórico (competência) do que é (representa) e como colocar em prática a avaliação qualitativa.

Ponto comum observado nos discursos docentes foi sobre as frustrações diante do sistema que não dá as possibilidades adequadas para ensinar e avaliar, com isso, são levados a desenvolverem processos avaliativos para “dar notas”.

Por isso, os docentes manifestaram que é necessário que sejam implementadas políticas públicas educacionais com o objetivo de mudar o quadro caótico das salas de aulas. Sendo, portanto, necessário à efetivação de mudanças radicais na organização escolar, tanto estrutural, quanto de sua rotina (principalmente da vida funcional docente, concebendo este como intelectual do saber) para que, dessa forma, suas práticas no quesito avaliação sejam desenvolvidas com mais tranquilidade e qualidade. Conseguindo colocar em prática as concepções e percepções “progressistas” sobre avaliação enquanto instrumento “mediador” dos objetivos educacionais, da promoção e da justiça social, de um processo de ensino-aprendizagem qualitativo, justo, inclusivo – que valorize e busque a emancipação intelectual e a equidade escolar-social.

Enfim, Os docentes entendem que, para iniciar o processo de superação do que compromete o desenvolvimento da avaliação qualitativa da aprendizagem, fazem-se necessárias ações, tais como: 1. Otimizar o número de alunos em sala de aula; 2. Expandir o tempo de estudos e reflexões sobre a prática docente/avaliativa; 3. Dispor de tempo remunerado na escola para analisar as avaliações aplicadas, planejar ações e colocá-las em prática; 4. Além da necessidade da efetivação de políticas de valorização docente, para que tenham condições de se dedicarem exclusivamente a uma única Unidade Escolar e, assim, desenvolver com mais qualidade a dialética ensino-aprendizagem-avaliação.

6. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à prática Educativa**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. Ed. São Paulo: Loyola, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 31. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. 1. Ed. São Paulo: SE, 2011. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/05/21/avaliacao-mediadora-e-desafio-para-aprendizagem>>. Acesso em: 05 maio de 2015.