Universidade de Brasília
Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

PROVA: avaliar para as aprendizagens

Gilvan José Silva Santos

Profa. Orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva
Tutora Orientadora Profa. Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira

Brasília (DF),19 dezembro de 2015

Gilvan José Silva Santos

PROVA: avaliar para as aprendizagens

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da professora orientadora Dra. Edileuza Fernandes e da professora tutora Orientadora Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira.

TERMO DE APROVAÇÃO

Gilvan José Silva Santos

PROVA: avaliar para as aprendizagens

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Coordenação Pedagógica** pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Sílvia Lúcia Soares – FE/UnB
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva - FE/UNB
(Professora-orientadora)

Profa. Ma. Rose Meire da Silva e Oliveira - SEEDF
(Examinador interno)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores
que exerceram sua profissão por
amor e que passaram
pela minha vida
acadêmica.

A dois professores especiais da escola pública do DF
que me lançaram na Educação, ainda no Ensino
Fundamental, há 23 anos atrás: professor
Aurélio de Geografia e professor
Geraldo de História.

Ao Professor Luckesi, especialista em Avaliação da Aprendizagem, na qual apoiei-me
em minha pesquisa e que foi, através de um documentário, o primeiro
especialista que me emocionou por confirmar o que eu pensava
solitariamente a respeito da prática avaliativa e que me
concedeu o prazer de tirar uma foto ao seu lado
este ano, segurando a sua mais preciosa
obra, talvez a última.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa, pela paciência em discutir assuntos educacionais e ainda ouvir meus desabafos da profissão.

Ao meu filho Pedro Henrique, que cursará ano que vem o 1º ano do Ensino Médio e que foi motivo para minhas inúmeras reflexões sobre a pratica avaliativa atual.

Ao grupo do whatsapp intitulado "Grupo da Boa Convivência" que recebera esse título em substituição a outros, devido aos inúmeros debates calorosos sobre temas polêmicos, incluindo Educação. Mas que colaborou com algumas discussões sobre Avaliação, mesmo antes desta pesquisa tornar-se realidade.

À professora Ma. Rose Meire que com muita paciência e dedicação ajudou na concretização desta pesquisa por meio do seu olhar clínico.

À professora Dra. Edileuza Fernandes pelos encontros de esclarecimentos que proporcionaram o bom andamento do curso.

E não posso esquecer de agradecer aos professores Tutores do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, curso que motivou a produção desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa ancorou-se numa abordagem qualitativa, que por meio de estudo de caso, objetivou investigar se a prova é utilizada para análise das aprendizagens dos estudantes dos sextos anos do Ensino Fundamental, a partir de um olhar diagnóstico. Para tanto, adotou-se um instrumento de coleta de dados aplicado a docentes do 6º ou 7º ano do ensino fundamental de quatro escolas públicas em uma Região Administrativa do DF. Prova, avaliar para as aprendizagens: quê significado os docentes lhe atribuem? Será ela utilizada para de fato diagnosticar as aprendizagens? Para responder estas perguntas dois objetivos foram propostos. O primeiro verificou-se se a prova era utilizada para análise das aprendizagens. Se sim, então ela propiciaria um diagnóstico que pudesse ser satisfatório ou insatisfatório, portanto, o segundo objetivo foi verificar se a nota atribuída à prova se aproximava da análise das aprendizagens diagnosticadas. Notas — que atestam um juízo de qualidade — incoerentes com o diagnóstico levantado, podem comprometer ações interventivas para quem necessita ou frear a evolução do conhecimento de alguns, por estratégias de reforço de aprendizagem desnecessárias. Para a coleta de dados utilizou-se um instrumento, que dentre uma das suas composições, apresentava uma prova fictícia a ser corrigida pelos docentes (sujeitos desta pesquisa investigativa) com a intenção de contemplar os dois objetivos já mencionados. Por se tratar o tema sobre avaliação, um apanhado sobre suas funções foi contemplado para que permitisse compreender os resultados desta investigação. Constatou-se então, que o significado atribuído à prova pelos professores era de mera verificação, sem revelar diagnósticos precisos sobre a aprendizagem.

Palavras-chave: Prova; Nota; Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **8**
1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB OLHAR DE OUTROS PESQUISADORES **12**
2 METODOLOGIA **15**
2.1. O Caminho para a Coleta de Dados 15
2.2 O Instrumento de Coleta de Dados para a Pesquisa 15
2.3 Cruzamento dos Dados Levantados 16
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO **17**
4 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM **18**
4.1 Classificar ou Diagnosticar, Examinar ou Avaliar? 19
4.2 Instrumento de Coleta de Dados: Prova 26
4.3 Significado das Notas 31
4.4 Funções da Avaliação 34
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO **39**
5.1 Perfil do Respondente 39
5.2 Tarefa Prática 39
5.2.1 Sobre o algoritmo 42
5.2.2 Sobre o domínio da tabuada (0 a 8) 42
5.2.3 Interpretação da situação-problema 45
5.2.4 Questionário do instrumento de pesquisa (perguntas direcionadas) 49
5.2.5 Disparidades das notas atribuídas a prova. 53
CONSIDERAÇÕES FINAIS **57**
REFERÊNCIAS **61**
APÊNDICES **63**

INTRODUÇÃO

Quando aluno, no antigo primeiro grau, observava a postura dos meus professores ao ministrar suas aulas. Costumava imaginar como eles poderiam explicar melhor o conteúdo de tal forma que eu os aprendesse com mais facilidade.

Nessa época, eu sentia profundo descontentamento com meu rendimento escolar, pois não conseguia tirar notas boas. Mas o ensino baseava-se muito em decorar respostas de questionários para a realização de provas. Quem tivesse boa memória se dava bem. Eu pelo contrário, tinha péssima memória. Lembro-me muito bem de resmungar por passar alguns finais de semana, sem me divertir, tentando decorar respostas para fazer uma boa prova.

Hoje, ainda recordo-me de uma resposta decorada. Foi na 7ª série (correspondente ao oitavo ano), onde num dos questionários de História, preparação para prova, havia uma pergunta: "O que é uma República Federativa?" Eu, então, havia memorizado**:** "*É uma República formada por unidades federadas, no caso brasileiro, os estados que tem certa autonomia para enfrentar e resolver seus problemas de acordo com a constituição federal"*. Aqui, parece pequena a resposta, mas na folha do meu caderno eram terríveis 5 linhas que para mim foram uma tortura memorizá-las.

Um dia, já na 8ª série (nono ano) não me recordo a data, comecei a repetir inconscientemente a tal resposta memorizada e despertei-me a questionar sobre o que de fato ela significaria — Isso graças a um professor que, para mim, ensinava muito bem e que acabou me inspirando (por ironia do destino ele era professor de História).

Esse professor ao qual me referi como fonte inspiradora sempre começava suas explicações a partir dos títulos dos textos, explicando frase por frase, palavra por palavra. As vezes era tão minucioso que dividia uma palavra em diversas partes para explicar uma a uma, como em *politeísta* (do grego: polis, muitos; Théos, deus: muitos deuses).

Foi quando decidi fazer o mesmo com a tal resposta que eu havia decorado na 7ª série. Procurei compreender palavra por palavra: *República Federativa* = Brasil; *unidades federadas* = cada estado do Brasil; *autonomia* = capacidade de, por conta própria, executar algo ou governar sozinho; *Constituição Federal* = um livro contendo leis.

Compondo todos os significados para definir o que seria República Federativa, conclui com minhas palavras que seria o Brasil formado por seus estados, que em nosso caso específico, os mesmos tinham capacidade de se autogovernarem para resolver seus problemas, desde que, de acordo com as leis brasileiras.

Todas essas situações acabaram contribuindo para que eu valorizasse o aprender. Foi então que no mesmo ano, um professor de Geografia chamado Aurélio, por perceber minha desenvoltura para apresentar trabalhos escolares, devido a minha preocupação em fazer os alunos entenderem o assunto, me sugeriu fazer o curso técnico de Magistério. Segui suas orientações e no Magistério aprendi, nas aulas de Didática, a ter um olhar mais sensível e diferenciado ao ato de avaliar a aprendizagem.

Até que, muitos anos depois, quando estava me graduando em Matemática, já nos anos iniciais, assisti na faculdade um documentário do especialista em Avaliação da Aprendizagem, Luckesi. Naquele dia meus olhos lacrimejaram de satisfação, pois tudo que ele questionava sobre o ato de avaliar coincidia com o que eu questionava também e eu não imaginava que havia grandes discussões em torno do tema avaliação.

Não me esqueço da frase em que Luckesi disse em seu documentário: *quando um aluno devolve a prova ao professor e quase saindo da sala de aula, volta atrás e pede para refazer uma questão que lembrou ter feito errado, é negado a ele refazê-la, pois para o professor o conhecimento é pontual e só vale no instante em que o aluno o registra na prova.*

Foi diante de todo esse contexto que me interessei por Avaliação e pretendo ser um agente de transformação, a despertar em meus colegas educadores a compreensão de que avaliamos para promover a aprendizagem. E, para seguir nessa caminhada, decidi investigar a postura dos professores diante das provas ou testes que utilizam para avaliar, por se tratar de serem uns dos instrumentos avaliativos mais árduos — Ai daquele que se atreva interferir nos julgamentos realizados por eles!

Provas, testes, são eles que dão as ordens! Nem mesmo o professor, possivelmente, interfere nos seus resultados. Era assim que se percebia a prática avaliativa na maioria das escolas quando ainda éramos estudantes da Educação Básica.

Embora, tenhamos tido profundas mudanças na educação, com atenção também na Avaliação das Aprendizagens, acredita-se que mesmo diante de tantas discussões acerca do tema, no dia a dia acadêmico, ainda são poucos os professores que, de fato,

compreendem como utilizar a prova para diagnosticar e mediar a aprendizagem dos estudantes.

Avaliar não é uma tarefa fácil e aplicar provas com intuito de só registrar notas para fins administrativos, tende a não significar preocupação com a aprendizagem, pois nem sempre a nota refletirá o que de fato foi aprendido. Mas se a prova for utilizada para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem ela subsidiará uma avaliação para as aprendizagens. Mas será que este instrumento avaliativo é utilizado pelo professor para avaliar as aprendizagens, com a intenção de diagnosticar o processo de construção do conhecimento? Alguns especialistas em avaliação explicam que, muitas vezes, o professor acaba usando seus instrumentos avaliativos ou de coleta de dados apenas como exames, sem prevalência dos aspectos qualitativos e classificando o conhecimento do aluno por meio de notas que muitas vezes não quantificam verdadeiramente o que foi aprendido. Quando a finalidade desses seriam diagnosticar, qualificar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem. (LUCKESI, 2015; HOFFMANN, 2014; SILVA *et al*., 2013)

Como a avaliação é essencial a todos envolvidos no processo de educação, tomando como responsabilidade a reflexão e a tomada de decisão em prol da construção e da garantia do conhecimento integral, justifica-se a necessidade de investigar o significado atribuído à prova pelos professores e o seu uso para diagnosticar as aprendizagens dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Portanto, o desdobrar dessa pesquisa, objetivou investigar se a prova é utilizada para análise das aprendizagens dos estudantes, a partir de um olhar diagnóstico. E se a **classificação**[1] por desempenho (por meio de notas) valoriza o conhecimento esmiuçado (o processo) e não somente o resultado (o produto final), proporcionando feedback para todos envolvidos, para possíveis intervenções. (LUCKESI, 2015).

Para adentrar no tema em questão, no capítulo 1 será abordado temas sugestivos e polêmicos a partir de pequenos resumos sob o olhar de outros pesquisadores.

No capítulo 2 será apresentada toda a metodologia empregada que esclarecerá como foram conduzidos os procedimentos investigatórios para a conclusão desta pesquisa.

No capítulo 3, um breve contexto histórico sobre "avaliação da aprendizagem", com o intuito de tornar mais lúcido o tema em relação ao contexto educacional atual.

[1] "Classificar é separar objetos, pessoas e idéias em categorias de acordo com características percebidas por meio de semelhanças ou diferenças" (BRASIL ESCOLA, acesso em 06 de out. 2015).

Se provas ou testes são utilizados como instrumentos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, se faz necessário compreender as diferenças conceituais entre o ato de examinar e avaliar e como utilizar instrumentos de coletas de dados para esse fim, sabendo que em um dado momento deverá haver um juízo de valor sobre a aprendizagem. O capitulo 4, portanto, propiciará análises e reflexões sobre esses assuntos.

O capítulo 5, ponto culminante desta pesquisa, trará uma resposta para o significado da prova em relação aos professores, sujeitos investigados. Será a prova bem utilizada por eles para levantar diagnósticos acerca da aprendizagem?

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB OLHAR DE OUTROS PESQUISADORES

Com o intuito de referenciar a importância e o grau de relevância deste objeto de pesquisa, foi realizado um breve levantamento de estudos acerca do tema, entre os anos 2008 a 2014, onde, dentre as bases de dados nacionais para acesso às produções acadêmicas, selecionou-se alguns trabalhos científicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — por se constituírem referência nacional na disponibilidade de teses e dissertações digitais — e o Portal Domínio Público — por disponibilizar um acervo vasto de documentos científicos ao longo dos últimos anos, disponíveis na íntegra.

O quadro elaborado com as produções acadêmicas apresenta os seguintes campos: *título do trabalho acadêmico*; *breve resumo da obra, com fragmentos de textos abstraídos da própria pesquisa do autor*; *os autores*; e *o ano da publicação da obra seguida da sigla correspondente a biblioteca à qual a produção acadêmica pertence — Biblioteca Digital Brasileira* ***(BDB)*** *e Portal Domínio Público* ***(PDP).***

Quadro 1 - Produções acadêmicas produzidas entre os anos de 2008 a 2014

Trabalhos Científicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e do Portal Domínio Público			
Título	**Recortes de trechos do trabalho acadêmico pesquisado consoante ao tema desta pesquisa.**	**Autor**	**Ano**
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONCEITUAL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS	"(...) as discussões sobre a avaliação centraram-se na forma e do momento de avaliar, com pouco ou nenhum espaço para a reflexão sobre o conteúdo que deve ser externalizado pelo estudante como indicador de sua aprendizagem."	Vanize Aparecida Misael de Andrade Vieira	2008 (PDP)
A AVALIAÇÃO NA ESCOLA: UM OLHAR ALÉM DA SALA DE AULA	"(...) a avaliação na escola não tinha como meta central a aprendizagem."	Letícia de Almeida Araújo	2009 (PDP)
A AVALIAÇÃO SOB A ÓTICA DO ALUNO	"Os resultados obtidos revelaram a existência de uma avaliação classificatória cuja função se resumia na aprovação ou reprovação. Por este motivo; a maior preocupação dos alunos desde o início consistia em passar de ano. O que os movia não era a aprendizagem e sim; a	Marilene Pinheiro Marinho	2009 (PDP)

	nota; pois era esta que definia se eles seriam aprovados ou não. Como a nota era atribuída pela prova; esta também era motivo de preocupação constante."		
A PROVA POSTA À PROVA: UMA ANÁLISE DO GÊNERO PROVA NA ESFERA ESCOLAR.	"Ao ser entendida como um gênero do discurso e não, apenas, como um instrumento de medida classificatório, a prova pode favorecer o ensino e aprendizagem da linguagem e, ao mesmo tempo, ser tomada como ponto de partida para (re)orientar o trabalho docente, no projeto de uma concepção de avaliação mais processual e formativa."	Edson Florentino José	2010 (PDP)
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES : TEORIA E PRÁTICA EM QUESTÃO	"Constitui-se de uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de investigar a concepção e prática a respeito do processo de avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores em cursos de licenciatura, tendo como foco principal a preparação do licenciado para avaliar."	Flávia Renata Pinto Barbosa	2011 (BDB)
CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO	"Foi constatado que os docentes viam a prática avaliativa como um processo, porém não acreditavam na adequação do sistema de registro avaliativo da sua escola"	Gonçalves, Juliana Almeida	2012 (BDB)
EDUCAÇÃO - ESTUDO E ENSINO, ESTUDANTES - AVALIAÇÃO, APRENDIZAGEM, PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL	"Avaliação da aprendizagem é um tema a suscitar inquietação, principalmente quando parecem persistir concepções geradoras de classificação e exclusão, quando o desejável é que propiciassem superações e aprendizagem"	Cláudia Fátima de Melo Favarão	2012 (BDB)
O ERRO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM : CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	"A maneira como se avalia, como se entende o erro e como se promove o feedback são decorrentes da compreensão a respeito do que é ensinar e aprender, elementos que devem ser reconhecidos como em permanente construção"	Miriam Cristina Cavenagui Sibila	2012 (BDB)
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DIVULGADA NO PERIÓDICO ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (1990-2010)	"Pesquisas realizadas sobre avaliação na educação básica apontam a revista Estudos em Avaliação Educacional como o periódico que possui maior concentração de artigos na área da Avaliação da educação básica."	Heloísa Poltronieri	2012 (BDB)
ANÁLISE DO MODELO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	"A proposta de estabelecimento de uma prática pautada pela avaliação formativa vem ocupando espaço cada vez maior na educação básica."	Araujo, André Wangles de Rabelo, Mauro Luiz	2014 (PDP)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e do Portal Domínio Público

Numa análise ampla sobre os trabalhos acadêmicos citados anteriormente, percebe-se uma preocupação dos pesquisadores em definir o verdadeiro papel do ato de avaliar centrado nas aprendizagens, bem como expor as concepções avaliativas excludentes que ainda vigoram nas instituições de ensino.

Dos temas elencados, implicitamente, subtemas são explorados com a intenção de elucidar os leitores sobre a prática avaliativa, como: avaliação centrada na aprendizagem; mecanismos para que ocorra a avaliação mediante reflexão e análise; insistência da permanência da avaliação na concepção classificatória; instrumentos de medida que não reorientam o processo ensino-aprendizagem para uma avaliação mais processual e formativa ou que guardam registros incoerentes que nada trazem de informação sobre a qualidade da aprendizagem ou do ensino; e a formação dos docentes que deveriam prepará-los para a avaliação da sua prática.

O penúltimo estudo do quadro realizado em 2012, destaca-se entre os demais por abranger produções científicas publicadas entre os anos de 1990 a 2010, sobre artigos relacionados à avaliação da educação básica, apontando a revista *Estudos em Avaliação Educacional* como o periódico que mais acumulou artigos sobre o assunto.

Embora, o tema central deste trabalho, seja *a prova como instrumento que avalie para as aprendizagens*, não podemos desvinculá-lo de aspectos que também se associam à avaliação para as aprendizagens, por isso considerou-se conveniente o estado da arte apresentado.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa ancorada numa abordagem qualitativa, buscou por meio de estudo de caso e após análise de dados coletados, compreender como a prova é analisada para promover as aprendizagens dos estudantes.

2.1 O Caminho para a Coleta de Dados

Os procedimentos e instrumentos, adotados na pesquisa, buscaram verificar se a prova era utilizada para análise das aprendizagens e se a nota revelava proximidade com o nível de conhecimento absorvido pelo aluno. Para tanto, foi utilizado um instrumento de pesquisa que incorporou uma prova hipotética a ser corrigida pelo professor (o sujeito) com algumas perguntas direcionadas (questionário) à coerência entre a correção da prova e a nota como registro da qualidade da aprendizagem.

O instrumento de coleta de dados para a pesquisa foi aplicado a 8 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos em 4 escolas públicas da Região Administrativa de Ceilândia-DF (2 professores por instituição), preferencialmente a professores do 6º ano e que lecionam para o componente curricular de Matemática.

2.2 O Instrumento de Coleta de Dados para a Pesquisa

O instrumento aplicado foi elaborado, contendo questões aberta e fechadas, sendo que nas questões abertas (onde ele corrigiu a prova à sua maneira) o respondente responderá livremente, com sua linguagem própria e de acordo com suas percepções.

Em relação às questões fechadas, optou-se por facilitar a tabulação dos dados, já que foram perguntas de estimação ou avaliação que "consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 206) evitando-se respostas extremas como, por exemplo, o sim e o não ou o concordo e o discordo.

Basicamente, o instrumento de coleta de dados para a pesquisa foi dividido em três partes: perfil do respondente, tarefa prática e questionário.

No perfil do respondente foram realizadas algumas perguntas sobre a formação do docente, seu tempo de atuação, qualificação profissional, tempo de atuação no 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental.

Na segunda parte (a prática) buscou-se evidências da concepção de avaliação do professor, mesmo que superficialmente, por meio da correção de quatro operações de multiplicação e uma situação problema, respondida hipoteticamente por um aluno fictício, com a intenção de simular uma prova, real, do 6º ano do Ensino Fundamental.

Na terceira parte (baseada na teoria e relacionada à parte prática) foram apresentadas 5 questões direcionadas à avaliação da aprendizagem constatada na perspectiva do docente.

2.3 Cruzamento dos Dados Levantados

De posse das informações coletadas (percepção teórica e percepção prática sobre a avaliação da aprendizagem do aluno fictício), foi realizado um confronto entre elas, buscando identificar como os professores lidavam com os erros dos alunos por meio do instrumento avaliativo prova; se consideraram o desenvolvimento do raciocínio ou se focaram apenas nos resultados finais.

E, por fim, se qualificaram a aprendizagem constatada com uma nota próxima ao conhecimento assimilado e apontado por tal instrumento, conforme orienta o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF, tendo em vista o artigo 17 que afirma que a escrituração escolar deve assegurar o "registro sistemático dos fatos relativos à vida escolar do estudante, de forma a assegurar, a qualquer tempo, a **verificação da identidad**e de sua vida escolar e da regularidade de seus estudos [...]".(SEDF, 2015, p. 19, grifo nosso)

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Na Pedagogia Tradicional os estudos eram orientados para provas e exames cuja função era classificar o já dado, o já acontecido, considerando o educando como um ser pronto (LUCKESI, 2015). Segundo o mesmo autor, as escolas brasileiras, hoje, nos diversos níveis, ainda praticam exames, porém, Hoffmann (2015) cita que grupos cada vez mais numerosos de professores vem se reunindo para discutir o tema avaliação nas escolas e universidades com a preocupação de não repetir mais os métodos tradicionais e classificatórios, sendo este descontentamento visto como um primeiro passo em direção a uma investigação séria sobre uma perspectiva mediadora da avaliação.

É sabido que vivemos em tempos de profundas mudanças marcados por buscas de novos sentidos e de novas práticas. Esse atual cenário exige cidadãos que atuem ativa e criticamente sobre o meio social e tenta ressignificar a educação com práticas diversificadas e significativas. Nesse contexto a "intervenção docente [...] precisa ser subsidiada com informações sobre as maneiras que os estudantes estão aprendendo" (SILVA *et al.*, 2013). Logo, se faz necessário que haja uma avaliação que colete informações, interprete-as, julgue-as, e, por fim intervenha para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas.

4 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Silva *et al.* (2013) afirmam que a avaliação centrada nas aprendizagens significativas "é concebida como processo/instrumento de coleta de informações, julgamento de valor do objeto avaliado por meio das informações tratadas e decifradas, e, por fim, tomada de decisão".

Avalia-se a aprendizagem para ajustar o processo de ensino e aprendizagem que é dinâmico. Professor e aluno são avaliados: o professor, para verificar se está atingindo seus objetivos, e se necessário, rever sua prática; para decidir se um aluno necessitará ou não de suporte; para decidir se volta ou avança com os conteúdos; o aluno, para verificar se está aprendendo e poder ter a oportunidade de se corrigir como buscar novas estratégias de estudos, corrigir seus erros, pontos fracos e fortes. Em resumo avaliamos para tomada de decisões.

Libâneo (1994), referente à avaliação da aprendizagem, afirma que

> [...] a avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada [...] e deve explicitar conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compreensão, assimilação e aplicação, por meio de métodos adequados, devem manifesta-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação didática, trabalhos independentes etc.(LIBÂNEO, 1994, p. 200)

Por ser o processo de ensino e aprendizagem dinâmico é necessário que constantemente se faça uma avaliação do processo antes que seja tarde demais. Pois aí, não haveria tempo para as intervenções.

Porém, constata-se que avaliação vem sendo praticada com outras funções, como simplesmente para dar notas, "mas precisamos reconhecer que a avaliação dos alunos é uma tradição escolar com significados arraigados para todos: para os professores, para os alunos, para os pais, para as autoridades" (FAIRSTEIN; GYSSELS, 2005, p. 86).

Mesmo reconhecendo toda essa amplitude de sujeitos envolvidos no processo educativo dos estudantes, tanto estes, como os professores e toda comunidade educativa são sujeitos centrais no envolvimento direto para concretizar os objetivos estipulados pela escola (SEDF, 2011).

Se a avaliação da aprendizagem interessa a muitos, então que a instituição escolar, responsável pela formação pedagógica, pelo ensino formal, seja um espaço determinante para que se concretize a ação educativa, não com o objetivo de classificar

alunos em bons, medianos e ruins, pois esperam-se das escolas uma educação transformadora, "uma educação que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade". (SEDF, 2011, p. 18).

Porém, a educação não mudará se a avaliação não mudar. Quem afirma é a autora Neus Sanmartí Puig da obra "Avaliar para Aprender" (REVISTA PÁTIO, 2015). Para a referida autora não há dúvida de que a avaliação condiciona o que ensinar. Além disso, ainda reforça que já é comprovado que as mudanças no currículo não implicam em mudanças práticas, se as avaliações continuarem as mesmas.

Avaliar as aprendizagens dos alunos não se limita em apenas examinar respostas pontuais exteriorizadas em testes, provas, exames etc. A aprendizagem é um processo interno, ao qual deve-se considerar, também, o ponto de partida de cada aluno, os sucessos e o tipo de erro.

4.1 Classificar ou Diagnosticar, Examinar ou Avaliar?

As Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (2014-2016, p. 10) mencionam que "avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida". De fato, houve uma época em que provas ou testes eram aplicados como se fossem o único recurso avaliativo, conforme relato de um conferencista citado por Luckesi (2015, p. 333) que dizia "ter vivido experiências de provas escritas e provas orais, comuns e obrigatórias no passado educacional do Brasil". No entanto, Hoffman (2014) afirma que professores estão por demais preocupados com suas metodologias de ensino e seguidamente solicitam "receitas de avaliação". Então, acredita-se que, a priori, não seria mais uma preocupação, os professores não diversificarem seus instrumentos avaliativos, até porque documentos oficiais da educação, atualizados ou produzidos recentemente, já trazem tais exigências.

O Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF (2015, p. 69), no artigo 184, parágrafo terceiro prevê: "no caso de serem adotados testes/provas como instrumento de avaliação, o valor a eles atribuído não poderá ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada componente curricular, por bimestre", ou seja, os outros 50%, conforme o próprio Regimento, no artigo 183, poderão incluir: portfólios, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos em pequenos grupos, autoavaliação, dentre outros.

Se professores já sabem que devem diversificar as formas de avaliação e estão contribuindo para isso, então porque discussões em torno da avaliação da aprendizagem ainda sãos necessários segundo especialistas e órgãos da educação? Porque o problema não estaria em diversificar, mas na qualidade em coletar dados significativos para realização da avaliação, que segundo Luckesi (2015), dados coletados inadequadamente não revelam a preocupação do docente no seu investimento na atividade de educar e quando os instrumentos são mal elaborados não revelam a qualidade do que os educandos aprenderam ou deixaram de aprender.

Luckesi (2015, p. 180) reconhece que "nos últimos 70 anos [...], vagarosamente, fomos transitando do uso da expressão examinar a aprendizagem para o uso de avaliar a aprendizagem dos estudantes", porém ele cita que na prática ainda continuamos a realizar exames, ou seja, não mudamos nossa prática.

Então, tem-se um leque variado de instrumentos para coleta de dados, mas não se tem um profissional qualificado para saber lidar com tais informações em prol da aprendizagem.

Para Luckesi (2015, p. 305) deve-se observar "se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias [...] para a prática da avaliação da aprendizagem".

Portanto, diversificar, a priori, não seria mais o problema. O problema seria como utilizar os diversos instrumentos a disposição para de fato avaliar para as aprendizagens.

Concluí-se, então, que o leque de instrumentos disponíveis para examinar ou avaliar variam em relação a qualidade e a finalidade que lhes são atribuídos. Nos exames, por exemplo, segundo Luckesi (2015), o estudante manifesta aquilo que já aprendeu, para ser classificado sobre seu desempenho até aquele instante, não importa se depois venha aprender, pois, no cotidiano escolar, realizada a classificação dificilmente esta será modificada após seu registro sobre forma de nota.

Categoricamente Hoffmann (2004) reafirma:

> Sob forma de explicações, sugestão de novas leituras, outros exercícios (avaliação formativa), o registro dos erros e acertos nas tarefas permanece inalterável, chegando ao absurdo das "médias" de aprendizagem [...] porque o aprender não é levado em conta depois do resultado atribuído. (HOFFMANN, 2004, p. 66).

Porém, quando se fala em avaliar, a qualidade dada aos instrumentos assume outro papel. Avalia-se o agora, preocupando-se, também, com o depois. Ao educador que avalia interessa-se coletar os dados e, dependendo do diagnóstico, intervir para que se alcance resultados mais satisfatórios possíveis. (LUCKESI, 2015).

É importante esclarecer que Luckesi (p. 184, grifo nosso) afirma que "Quando se pratica algum tipo de avaliação, não se busca a **classificação** de alguma coisa, mas sim o seu diagnóstico [...]" e ainda esclarece que "na escola, infelizmente, por obra do senso comum impregnado em nosso inconsciente, praticamos exames, **classificando** nossos educandos, fato que não subsidia gerir a melhoria do seu desempenho".

Recorreu-se ao grifo da palavra *classificação* no parágrafo anterior, intencionalmente, com o propósito de chamar atenção ao seu constante emprego com conotação negativa.

Percebem-se que alguns especialistas e profissionais da educação, como veremos em uma grande parte das citações desta investigação e em alguns trechos selecionados logo abaixo, atribuem a essa palavra (classificação) o sinônimo de rotular, que no dicionário informal, na internet, significa desqualificar uma pessoa, e no dicionário Aurélio, definir uma característica.

Vejamos, então, algumas citações selecionadas ao caso, seguidas de comentários em conformidade com a definição de classificação no seu emprego contextual em relação aos conceitos de exame e avaliação.

1ª Citação: *"Esqueça a história de usar provas e trabalhos só para **classificar** a turma". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009).*

A partir dos exames classificam-se os alunos, porém se não houver intervenção em decorrência da análise dos dados organizados (classificados) em nada isso subsidiará na melhoria do rendimento do estudante, caso necessário.

2ª Citação: *"Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para **classificar** e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito." (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009).*

Hoje, a partir do momento em que utilizamos notas ou conceitos, ainda classificamos nossos alunos de acordo com rendimentos apresentados. É uma forma de organizar as informações acerca da aprendizagem. Porém, conforme Antunes (2012):

> Tempos atrás por propiciar a alguns professores um caráter autoritário (...) centralizado na mãos arrogantes deste ou daquele que fazia de sua nota seu instrumento de sadismo [...] de selecionar os bons e os maus, esse sistema, altamente injusto para o aluno, era incontestavelmente bastante confortável para o professor [...]. (ANTUNES, 2012, p. 13)

Ou seja, simplesmente classificar e não intervir para que o aluno alcançasse o sucesso era, em tempos atrás, bem mais cômodo que acompanhar o estudante nas suas dificuldades.

3ª Citação: *"Tradicionalmente, a escola enaltece os procedimentos competitivos e* ***classificatórios*** *com base no certo/errado". (HOFFMANN, 2007, p. 94).*

Entende-se que a classificação que auxilia o docente é aquela que informa os níveis de aprendizagem dos estudantes com reorientação de algumas aprendizagens que venham a ser diagnosticadas como insatisfatória.

Classificar com intuito de ranquear só tende a gerar competitividade. Em analogia, quando as Instituições escolares é que são avaliadas, por seguinte classificadas e em seguida ranqueadas, Luckesi (2015, p. 431) afirma "[...] que só faz atrapalhar, à medida que as escolas que obtém os primeiros lugares se consideram as melhores [...]".

Realizadas as avaliações, bastaria dar a conhecer a cada escola o índice de qualidade por ela obtido, o que indicaria sua satisfatoriedade ou não, da mesma forma, aos estudantes (LUCKESI, 2015).

4ª Citação: *"Nenhum empresário faz avaliação da sua empresa em funcionamento, exclusivamente para* ***classificá-la*** *em boa, média, ou ruim" (LUCKESI, 2015, p. 184, grifo nosso).*

Perceba que o termo <u>exclusivamente</u>, no contexto, traz a compreensão de que avaliamos e classificamos, mas não apenas com a intenção dos rótulos: boa, média ou ruim, e sim com os aspectos qualitativos que os determinaram. Aqui, o termo exclusivamente tem o significado de "apenas".

Será então que avaliação relaciona-se com dados classificados? Ou classificar só cabe aos exames?

Anteriormente, em nota de rodapé, definiu-se o conceito de *classificar* que seria separar objetos, pessoas, de acordo com características percebidas por meio de semelhanças ou diferenças. Dahlberg (1979 *apud* Revista do Instituto de Ciências

Humanas e da Informação, p. 31-42, jul./dez. 2012) diz que "o ato de classificar é tão antigo quanto à humanidade". A revista citada completa:

> A classificação se origina da necessidade do ser enquanto indivíduo tornar acessível o conhecimento, e para que essa acessibilidade se realize é necessário que tenhamos a informação organizada para possível recuperação da mesma. Desse modo, entendemos a classificação como um ato de ordenação, agrupamento ou distribuição em classes ou categorias na perspectiva de uma ordem e método. (Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação)[2].

Segundo o dicionário Aurélio, classificar significa pôr em ordem, já o dicionário Michaelis defini classificar por arrumar.

Reforça-se diante desses significados que classificar assume a função de organizar, ordenar informações, a fim de tornar acessível o conhecimento sobre algo.

Em Estatística, por exemplo, a classificação é um procedimento necessário e fundamental para a escolha do tipo de procedimento estatísticos a aplicar na análise dos dados, segundo o blogger (ANALISE-ESTATISTICA, acesso em 26 out. 2015)

Voltemos a pergunta: Será que avaliação relaciona-se com dados classificados?

Silva *et al.* (2013, p. 106) diz que "Toda resposta, certa ou errada, é simultaneamente um ponto de chegada aceitável por mostrar os conhecimentos já elaborados, e um novo ponto de partida, por possibilitar novos questionamentos".

Atribuir um valor de certo ou errado torna-se um ato de classificar dados com o propósito de ordenar informações, conforme definição de classificação.

Silva ainda esclarece que "Avaliar é um processo no qual realizar provas, testes, atribuir notas ou conceitos consiste apenas em uma parte do processo". Sendo que Hoffmann (2009), por sua vez, afirma que "quantificação" não chega a ser indispensável, consistindo em uma ferramenta útil se for entendida suas limitações e esclarece que simplesmente constatar resultados para expressá-los em graus numéricos, contribuem fortemente para a concepção de avaliação classificatória.

Então, classificar para avaliar será bem-vindo quando puder auxiliar na organização de informações e dados a respeito das aprendizagens para, se necessário, por em ação uma prática interventiva.

---

[2] Edição de jul/dez de 2012, p. 31.

Portanto, infere-se que, a interação do sujeito com o ato de examinar a partir dos dados classificados é que irá traduzir a prática pedagógica em classificatória ou mediadora.

Hoffmann (2007) distingue essas duas práticas:

> **Postura classificatória:** corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certa e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação (...)
> **Postura mediadora:** analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (...) Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outros níveis de ensino. (HOFFMANN, 2007, p. 94)

Quando os resultados do desempenho dos alunos são classificados (colocam-se em ordem, arrumam-se), procura-se facilitar a organização das informações para futuras intervenções. Agora, se a classificação servir apenas para dispor os alunos em uma escala, aí sim, a avaliação assumirá caráter classificatório da aprendizagem, onde os instrumentos de coletas de dados terão um único fim: o de examinar, apenas.

Luckesi (2015, p. 184) afirma que "quando se pratica algum tipo de avaliação, não se busca a classificação de alguma coisa, mas sim o seu diagnóstico que pode apontar para a necessidade de novos cuidados com uma ação em andamento".

Numa concepção de avaliação formativa, não se avalia com o intuito de classificar informações da aprendizagem para dispô-las futuramente em tabelas de ranqueamento, por exemplo. Avalia-se com a finalidade de buscar diagnósticos que possam revelar como está a aprendizagem e, se for o caso, intervir para que se consolide o conhecimento.

De fato, quando as ações permeiam o constatar para apenas atribuir um juízo de qualidade (classificação) por meio dos exames, testes ou provas, estamos atribuindo uma função classificatória à avaliação da aprendizagem.

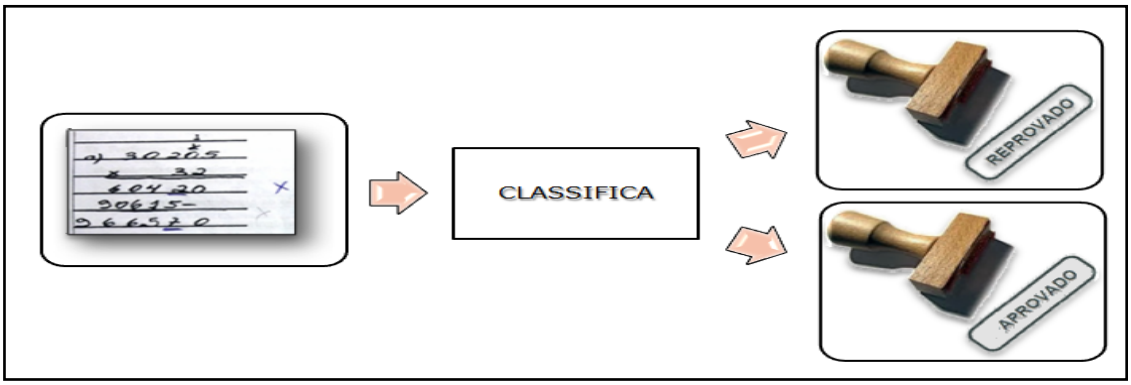
Em um trecho do seu livro "Avaliação da Aprendizagem", Luckesi (2015, p. 198) cita: "Classificar um objeto avaliado é uma escolha do avaliador, o que implica que não é ***constitutiva*** da avaliação. Um objeto avaliado pode até ser classificado, porém não pertence à avaliação essa característica." Vejamos, agora, os significados que remetem a palavra constitutiva (em negrito acima) em alguns dicionários da internet:

- ***Dicionário online de Português:*** "fazer parte da essência de; ser essencial para a criação de;
- ***Dicionário informal:*** "formar a parte essencial";
- ***Dicionário Michaelis:*** "ser a base ou a parte essencial de"

Diante dos significados citados e do conceito da palavra classificar, reforça-se os levantamentos já evidenciados de que classificar não constitui mesmo parte essencial da avaliação e como bem Luckesi afirmou no parágrafo anterior, de fato um objeto avaliado pode até ser classificado, mas não faz parte da avaliação essa característica ser tomada como fundamental, pois a avaliação é um processo dinâmico e contínuo. É quase impossível classificar algo que está em constante análise. Mas um objeto já avaliado pode sim ser classificado, mas fora do processo de avaliação.

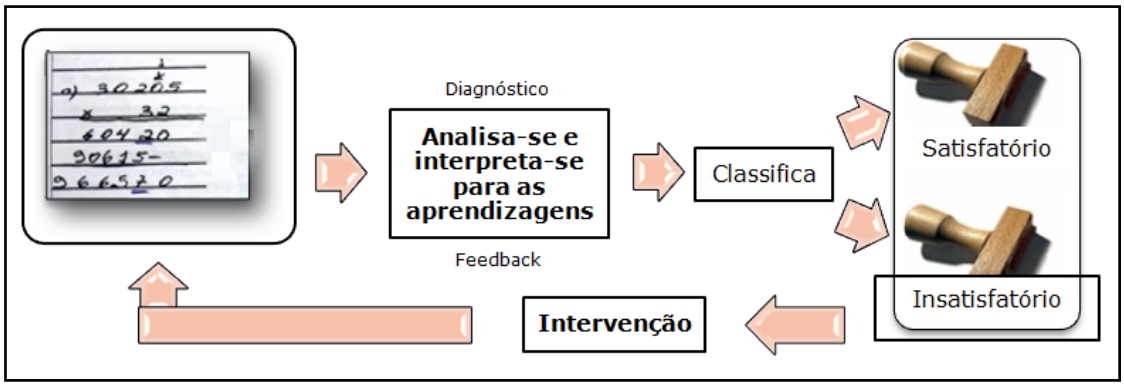
Para elucidar bem a diferença entre EXAMINAR e AVALIAR e as consequências da ação de CLASSIFICAR para o ato de examinar ou avaliar o processo de ensino-aprendizagem, observemos o infográfico abaixo representados nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - O ato de examinar



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Figura 2 - O ato de avaliar



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

No ato de examinar, a função educativa encerra-se na classificação definitiva: aprovado ou reprovado. Esses dois termos antagônicos e classificatórios, podem não designar, necessariamente, um juízo final de curso. Mas, mesmo no decorrer de provas ou testes parciais, como por exemplo, dos bimestres, configuram-se em qualificações incontestáveis e taxativas da aprendizagem, numa concepção classificatória da avaliação da aprendizagem.

Já no ato de avaliar para as aprendizagens, a coleta de dados por meio de exames, para a classificação das informações, ocorre após análise e interpretação das aprendizagens evidenciadas. Se na classificação o estudante for diagnosticado com rendimento insatisfatório, buscar-se-á novas estratégias que visem "coletar e interpretar dados com mais critério e julgar com mais aguda propriedade" até que se alcance um resultado mais satisfatório. (ANTUNES, 2012, p. 11).

Percebam que o ato de avaliar, no infográfico, é dinâmico e só finda-se quando o juízo de qualidade é atestado como satisfatório. Em analogia, um médico só deixa de avaliar seu paciente, quando este se encontra curado. Então, o único produto pós avaliação que poderá ser classificado é aquele em que por força maior não poderá mais prosseguir-se com intervenções ou por torna-se satisfatório. Por isso Luckesi (2015) até com certo desdenho diz que a avaliação pode até ser classificada. Ora! Se a avaliação da aprendizagem esgotou-se quando tornou-se satisfatória, para quê classificá-la?

Porém é importante compreender pela figura 2 que no processo de avaliação, classificações podem ocorrer, já que implicam organizações de dados, de informações. Entretanto, o que se questiona é a desnecessidade de classificar o ato avaliativo.

4.2 Instrumento de Coleta de Dados: Prova

Primeiramente, provas, fichas de observação, redações, simulados são considerados por Luckesi (2015) como **instrumentos de coleta de dados** para a avaliação e não como comumente empregado: **instrumentos de avaliação.**

É fato que docentes, seja das redes particulares ou públicas, seja do ensino básico ou superior, utilizam-se de provas na sua rotina pedagógica. As Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014) até dão uma atenção especial a esse instrumento avaliativo por ser mais conhecido e utilizado no contexto educacional. É fato, também, como vimos anteriormente, que estamos

vivendo profundas mudanças no Sistema Educacional e que o tema Avaliação da Aprendizagem está sendo bastante discutido e abordado entre professores.

Entretanto, no ímpeto de buscar transformações no sistema educacional, alguns profissionais da educação, infelizmente, estão equivocando-se em relação ao uso do instrumento de coleta de dados, em especial, provas e testes. "Diz-se, por exemplo, que questionários com perguntas abertas e fechadas, assim como os testes, já não são instrumentos admissíveis numa escola que tenha, entre seus modos de agir pedagogicamente, a prática da avaliação da aprendizagem" (LUCKESI, 2015, p. 296).

Tais depoimentos são equivocados, pois não são os instrumentos que distorcem a prática avaliativa, o erro não está na utilização desses instrumentos, mas na forma como lidamos com eles. Esses instrumentos de coletas de dados são úteis para o exercício da prática avaliativa da aprendizagem na escola. (LUCKESI, 2015).

Para o início de uma prática avaliativa, faz-se necessário coletar dados, e para obtê-los, necessitam-se de instrumentos adequados a necessidade e a realidade da rotina escolar, sempre em conformidade com os objetivos avaliativos. Por exemplo, para avaliar se os alunos de uma determinada classe desenvolvem bem resolução de expressões numéricas, à primeira vista, não há outra possibilidade se não a coleta de dados expressos em manuscritos. Na expressão numérica abaixo, Hoffmann (2004) nos faz observar, por exemplo, que o aluno domina as **quatro operações**, **os números inteiros** e a **técnica de solução**, além de observar que o que levou o aluno ao resultado incorreto fora apenas uma distração na transposição do número 20 (segunda linha) para a terceira linha, onde ele escreve 2.

Figura 3 - Teste de matemática — Ensino Fundamental

$$+60-(-10+17-3)-[+5-(-4+20-30)-15]=$$
$$+60+10-17+3-[+5+4-20+30-15]=$$
$$+60+10-17+3-5-4+2-30+15=$$
$$+90-56=$$
$$+34$$

Fonte: Livro Avaliação Mediadora — Jussara Hoffmann

Portanto, faz-se necessário a utilização dos instrumentos de coleta de dados para ampliarmos nossa capacidade de observação e análise das aprendizagens, desde é claro

que estejam adequados aos objetivos do plano de ensino. Luckesi (2015, p. 298) orienta: "os objetivos determinam a escolha e à elaboração dos instrumentos".

É importante compreender, também, que os instrumentos de coletas de dados como a prova ou testes não podem ser usados apenas para constatar e mensurar, eles devem ser utilizados para investigar numa possível tomada de decisão acerca dos resultados.

No mesmo exemplo anterior, um professor com concepção de avaliação equivocada, classificatória, simplesmente corrigiria a questão em certo ou errado por conter um resultado incorreto, e provavelmente levantaria esforços para que tal aluno participasse de aulas de reforço, até realizar, novamente, uma nova prova de verificação de aprendizagem. Percebam que, por não investigar, o docente possivelmente perderá tempo elaborando uma nova prova, planejando aulas extras e quem sabe sacrificará dias letivos que poderiam ser utilizados para dar continuidade ao seu trabalho de ensino. Sem levar em conta que poderá fornecer levantamentos estatísticos errôneos acerca da aprendizagem do aluno ou de uma turma de alunos para efeito de acompanhamento de rendimento, por parte da Secretaria Escolar, Diretorias Regionais de Ensino e até mesmo ao pai ou responsáveis pela vida acadêmica desse estudante.

Portanto, a prova, os testes e qualquer outro instrumento de coleta de dados, deve valorizar o processo de resolução e o desenvolvimento do raciocínio, oportunizando feedback a todos envolvidos com o intuito de uma possível tomada de decisão favorável ao avanço do conhecimento a ser construído.

Hoffmann (2015) esclarece que

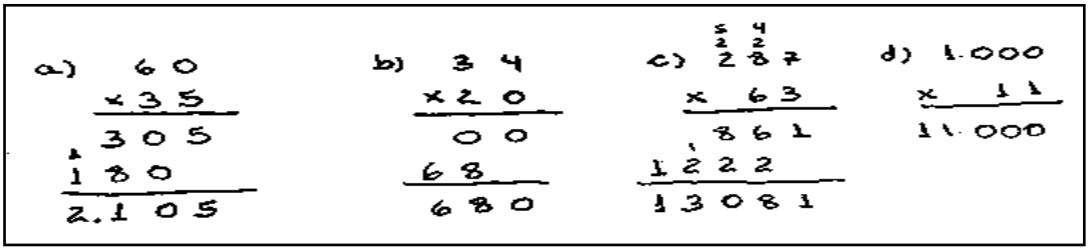
> As tarefas realizadas pelos alunos exigem uma análise globalizante por parte do professor. Dificilmente, as questões propostas (e assim deveria ser) apresentam-se desvinculadas uma das outras. Se analisarmos o conjunto das respostas de um teste ou tarefa, perceberemos essas relações, mas se corrigirmos item por item, isoladamente, poderemos contar acertos e erros sem levar em conta sua aprendizagem global. (HOFFMANN, 2015, p. 76)

Há casos quando se analisa determinadas questões examinadas em provas em que um determinado erro cometido pode não implicar déficit de aprendizagem, pois em outras questões subsequentes ao mesmo instrumento, torna-se possível averiguar de fato a qualidade da aprendizagem como positiva, ora considerada como insuficiente. Vejamos um exemplo retirado do nosso próprio instrumento de pesquisa de campo.

Trata-se de quatro operações de multiplicação elaboradas para verificar, dentre

outros objetivos, se o aluno domina a multiplicação envolvendo alguns algarismos de 0 a 8.

Figura 4 - Questão hipotética número um.



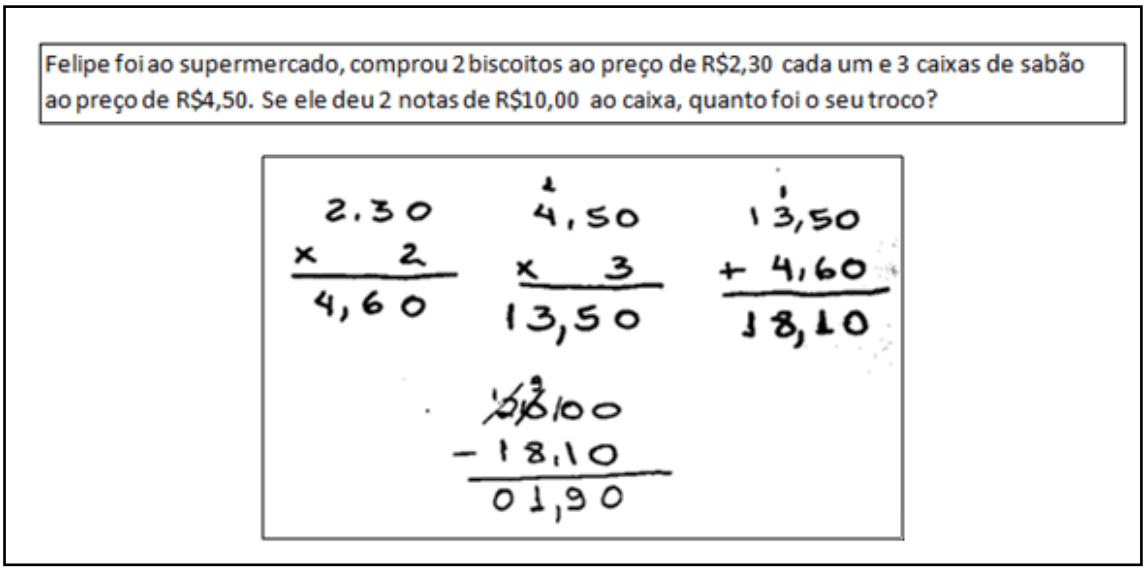
Fonte: instrumento da pesquisa de campo.

Logo na primeira operação verifica-se que o resultado informado não é o esperado (2.100). Ao buscar um diagnóstico a respeito do que gerou tal resposta, verifica-se que ao multiplicar 5 por 0 o aluno escreve 5 ao invés de 0 (zero) o que gerou um resposta inesperada. A princípio poder-se-ia pensar numa possível deficiência do aluno em não compreender que ao multiplicar qualquer número por 0 (zero) tem-se 0 (zero). Porém, percebe-se que ao multiplicar 3 por 0, na mesma operação o aluno fornece a resposta esperada. Ainda, na operação seguinte, o aluno multiplica corretamente o algarismo 0 por todos os outros algarismos.

Como se não bastasse, numa outra questão em que o objetivo era constatar se o aluno possuía habilidades para interpretar situações-problemas, percebe-se que o mesmo responde todas as três operações satisfatoriamente (figura 5) , que solucionavam o problema e que ao mesmo tempo confirmou sua habilidade na operação de multiplicação, incluindo multiplicações por 0 (zero).

Ou seja, das 6 (seis) possibilidades de multiplicações por zero (5x0; 3x0; 0x4; 0x3; 2x0; 3x0) , em toda a prova o aluno errou apenas uma, o que de fato infere-se que ele tenha errado um delas por falta de atenção.

Figura 5 - Questão hipotética número dois.



Fonte: instrumento da pesquisa de campo.

Hoffmann (2004, p. 65) sinaliza que "Investigar tarefas avaliativas exige a interpretação das respostas dos alunos em termos da natureza dos erros cometidos para o planejamento de intervenções coerentes". Da mesma forma, Vergnad (1988) pontua a importância do educador interrogar-se sobre o significado dos erros para poder repensar sua didática. Hadji (2001) destaca também que uma avaliação formativa deve possibilitar a "compreensão" da situação do aluno, de modo a imaginar ações corretivas eficazes.

Em relação aos estudantes, "Muitas vezes, as respostas que eles dão em sequência confirmam ou negam hipóteses que formulamos a respeito de algumas dificuldades" (HOFFMANN, 2015, p. 76). Mas o inverso pode acontecer: muitas vezes nos deparamos com um aluno impressionando ao fornecer uma ótima resposta a uma dada questão, mas que em questões posteriores sua resposta não se adéqua em termos de qualidade quando comparada a primeira.

Todas essas análises, inferências e conclusões só poderão ser realizadas se houver uma elaboração bem planejada e adequada do instrumento, considerando aspectos metodológicos pertinentes. Uma vez que os instrumentos de coleta de dados podem, conforme Luckesi (2015), distorcer a realidade afirmando qualidades positivas não existentes quanto negando qualidades positivas que existem.

A prova enquanto instrumento de coleta de dados também é importante para o professor direcionar o foco para a aprendizagem que se pretende averiguar. "Para tanto,

ele deve ter definido previamente o que deseja observar; caso contrário, poderá observar e registrar condutas que não têm interesse para o seu objetivo" (LUCKESI, 2015, p. 302).

Adequar os instrumentos de coletas de dados às finalidades dos objetivos de ensino é uma das variáveis necessárias de um instrumento coerente para a prática da avaliação da aprendizagem, afirma (LUCKESI, 2015). Para as Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014-2016) a prova, também, deve levar em conta os objetivos de aprendizagens, além dos seus resultados permitirem o mais breve, ações interventivas necessárias para a evolução do conhecimento.

Segundo as mesmas Diretrizes de Avaliação, a prova cumprirá com seu caráter formativo quando todo seu processo (elaboração, aplicação, correção, feedback e uso dos resultados) estiver organizado coletivamente nos momentos de coordenação pedagógica e segundo Libâneo (1994) deve ser em acordo

> [...] com os objetivos e conteúdos adequados às exigências da matéria (atualmente, componente curricular) e às condições externas e internas de aprendizagem dos alunos e se o professor demonstrar um verdadeiro propósito educativo.(LIBÂNEO, 1994, p. 200)

Portanto, qualquer instrumento de coleta de dados para avaliação da aprendizagem dos alunos será visto, pelos mesmos, como uma efetiva ajuda ao seu desenvolvimento intelectual, pois os resultados verificados serão apreciados qualitativamente.

4.3 Significado das Notas

Para Luckesi (2015, p. 406) "O termo nota tem vínculo com anotação e com registro de dados e informações oficiais [...]".

O referido autor compreende a necessidade e a importância de registrar resultados da aprendizagem, alegando que nossa memória é insuficiente para manter ativos tantos dados relativos à aprendizagem de muitos alunos e por anos a fio.

Ainda elucida que o registro será o testemunho dados aos pais, às instituições sociais e à sociedade sobre a qualidade da aprendizagem e que, portanto, o histórico escolar do estudante garantirá o registro da informação acerca da qualidade do seu desempenho, na instituição escolar pela qual foi educado.

Diante dessa necessidade de registrar o desempenho dos estudantes alguns normativos foram instituídos. No Regimento Escolar da Rede Pública do DF (2015), por exemplo, há um capítulo que trata sobre a **escrituração[3] escolar**.

O Regimento Escolar da rede pública do DF esclarece que resultados parciais e finais de avaliação e de estudos de recuperação no âmbito escolar são registrados em instrumentos como: Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, diário de classe, atas, históricos escolares etc. E que há um prazo estipulado para o lançamento desses resultados dos estudantes no período letivo que não pode ultrapassar dez dias úteis.

Menciona-se também, no referido documento, que os resultados bimestrais e finais da avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental deverão ser expressos por meio de notas, que variam entre 0 a 10 pontos e que será considerado aprovado o estudante que obtiver média final igual ou superior a 5,0 em cada componente curricular e somente a Média Final e a nota da Recuperação Final serão arredondadas, e, de acordo com critérios de arredondamentos, exemplificados no próprio Regimento.

Nos casos em que for necessário recuperação dos alunos de menor rendimento deverá ser ofertado a "recuperação de estudos" prevista na Lei nº 9.394/96, artigo 12, inciso V, que de acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014) terá a intenção de obtenção de nota que possibilite ao estudante ser promovido de ano/série a outro(a).

Quando as Diretrizes (2014, p. 39, grifo nosso) cita: **"A recuperação de estudos [...] assim concebida, destina-se à obtenção de nota que possibilite ao estudante ser promovido [...]"** percebe-se uma certa audácia do autor, pois leitores pouco informados podem pensar que as Diretrizes se preocupam literalmente com a recuperação de nota. Porém não há porque distorcer tal afirmação (ela é verdadeira e coerente), pois nosso Sistema Educacional utiliza-se de nota como parâmetro de qualidade das aprendizagens, conforme citações nos parágrafos anteriores. Então não é um erro, nem fere os princípios da Pedagogia dizer: "recuperar a nota", pois entende-se e espera-se que a recuperação de nota implique na recuperação da aprendizagem. "Recuperar a nota" seria apenas uma maneira abreviada de expressar: recuperar a aprendizagem.

---

[3] "Art. 17. A escrituração escolar é o registro sistemático dos fatos relativos à vida escolar do estudante, de forma a assegurar, a qualquer tempo, a verificação da identidade, da autenticidade de sua vida escolar e da regularidade de seus estudos, bem como do funcionamento da unidade escolar. (SEEDF, 2015, p. 19)

É até compreensivo que os estudantes, seus pais/responsáveis atribuam um conceito "antipedagógico" para "recuperação de nota" como sendo, literalmente, uma busca incessante ao símbolo numérico que confirme promoção de estudos. Porém o consultor e educador Celso Vasconcelos, aconselha: "enquanto as crianças se perguntam o que fazer para recuperar a nota, os professores devem se questionar como recuperar a aprendizagem." (REVISTA NOVA ESCOLA, 2000).

Quanto essa mistura de conceitos sobre o significado de nota Luckesi (2015) afirma que:

> Com o decurso do tempo e com a sedimentação de hábitos comuns de pensar e agir, as notas, que representavam um meio de registro, passaram a ser confundidas com a própria qualidade da aprendizagem. Essa situação é revelada pelo fato de que, muitas vezes, até de forma inconsciente, nós educadores, propomos aos nossos estudantes uma atividade de estudo para que "melhorem a nota" e não para que "melhorem a aprendizagem. (LUCKESI, 2015, p. 407).

De fato, recuperar nota nem sempre se traduz em recuperar a aprendizagem. Um aluno pode alcançar, por exemplo, nota 8 num dado instrumento simplesmente copiando a resposta de um outro colega ou escolhendo ao acaso possíveis respostas para uma determinada questão de múltipla escolha. Ou o contrário: um aluno atestado com nota inferior a média pode ter apresentado desempenho intelectual notório durante aulas regulares.

Hoffmann (2010) esclarece que os resultados de testes não podem ser considerados infalíveis ou irrefutáveis e devem permanentemente serem questionados quanto ao seu significado e consistência.

Convém retomar que a afirmação realizada pelas Diretrizes de obter nota que possibilite a promoção do aluno não deve ser compreendida equivocadamente, pois em termos de registro, como bem diz o Regimento, só será aprovado o aluno que obter média no mínimo 5 pontos. Como a nota deve traduzir a qualidade da aprendizagem, então ela é compatível com quaisquer formas de avaliação comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, seja a formativa, processual, contínua ou por competência. Todavia, **não deve ser confundida com a própria expressão da aprendizagem** que pode ser positiva ou negativa (LUCKESI, 2015, grifo nosso).

Ainda há de se considerar que as Diretrizes de Avaliação Educacional (2014-2016, p. 45) reforçam que "Notas ou conceitos podem conviver com a avaliação

formativa, desde que não tenham em si, isto é, não sejam o elemento central". E reforçam que o uso das notas não impossibilita o movimento para a construção da avaliação formativa, desde que seja um indicativo a mais das condições de aprendizagens dos estudantes, pois isoladamente, pouco diz ou informa, mas que se anseia que ela consiga evidenciar a trajetória e as diferentes estratégias utilizadas para que se chegue ao símbolo numérico.

4.4 Funções da Avaliação

Basicamente, a avaliação da aprendizagem, pode resumir-se em duas funções: **classificatória** (sem intervenção) ou **formativa** (com intervenção para que o aluno alcance uma aprendizagem satisfatória — o que inclui a função **diagnóstica**). As outras adjetivações para avaliação são termos que se diferem de autor para autor. Luckesi (2015, p. 197), por exemplo, ao invés de formativa, utiliza o termo diagnóstica, pois para o mesmo "se nos aproximarmos desses qualificativos com alguma profundidade, vamos verificar que todos eles, com pequenas nuanças, querem dizer-nos que a avaliação é diagnóstica, ou seja, subsidia uma intervenção construtiva e efetiva".

Em relação aos demais adjetivos para avaliação, no sentido de que se espera como uma ação pedagógica voltada para as aprendizagens, citamos, segundo Luckesi (2015, p. 197), alguns outros de igual valor:

- ✓ Avaliação *mediadora* (empregado por Jussara Hoffmann);
- ✓ Avaliação *formativa* (empregado por Benjamin Bloom e Philippe Perrenoud);
- ✓ Avaliação *dialética* (empregado por Celso Vasconcellos);
- ✓ Avaliação *dialógica* (empregado por José Eustáquio Romão).
- ✓ Avaliação diagnóstica (empregado por Luckesi).

Convém explicitar outras adjetivações, porém deve-se ter atenção, pois todas elas, de alguma forma, podem vir a compor a **formativa** ou **classificatória**. São elas: **qualitativa, processual, de controle, contínua, paralela, normativa, cumulativa, somativa, reguladora etc.**

Entende-se sobre a **avaliação diagnóstica,** de uma maneira geral, como uma ação avaliativa com a função de obter informações sobre as aptidões e conhecimentos dos estudantes, vista a reorientá-los a uma aprendizagem satisfatória. Ou seja, para ser

diagnóstica a avaliação deve permitir identificar progressos e dificuldades dos alunos, bem com a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. (LIBÂNEO, 1994).

Já, utilizando-se a designação formativa:

> Avaliar não se resume à aplicação de testes ou exames. Também não se confunde com medida. Medir é apenas uma pequena parte do processo avaliativo, correspondendo à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo; por isso, as afirmativas de que, enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens, são válidas tanto por parte do docente quanto do estudante. Esse processo é conhecido como **avaliação formativa**, ou seja, avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2013 *apud* DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL GDF, grifo nosso).

Percebe-se, então, que a avaliação formativa compreende a avaliação diagnóstica, possivelmente abrangem mesmos conceitos, se diferenciam em termos de nomenclatura, correspondente as concepções de seus estudiosos. Até mesmo a Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), compreende também que a função diagnóstica compõe a avaliação formativa.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF "entende que, na **avaliação formativa**, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende", embora adote também a avaliação somativa como balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo. (SEEDF, 2014, p. 12, grifo nosso)

Convém esclarecer que a avaliação diagnóstica não se dá somente no início de um plano de curso, ou mais precisamente, de um bimestre. Como bem esclarecido o diagnóstico será realizado tendo em vista obter informações sobre o que foi ou não aprendido, portanto infere-se que diagnósticos poderão ser realizados quantas forem as necessidades.

Luckesi (2015) cita, por exemplo, quatro momentos em que são coletados dados para diagnosticar na perceptiva de uma avaliação de acompanhamento. São eles: *diagnóstico do ambiente*, onde uma ação qualquer se desenvolverá; *diagnóstico dos recursos necessários a execução da ação*; *diagnóstico do processo de execução da ação*

(que, se necessário, reorienta seu curso) e por último, *diagnóstico do produto obtido ao final da ação* (que diagnostica e testemunha a qualidades dos resultados finais).

Ainda aponta que o ideal para o acompanhamento da aprendizagem do educando seria uma prática de avaliação processual que poderia também ser denominada de "diagnóstica, "formativa", "mediadora" ou ter outra designação". Entretanto, reconhece que inúmeros fatores, como excesso de alunos em sala, material de apoio inadequado, excessiva heterogeneidade dos estudantes, salas com espaços físicos insatisfatórios, dificultam a efetiva avaliação processual nas escolas. Mas que torna-se importante os docentes encontrarem possibilidades de atuar nessa adversidade da melhor forma possível. E, sugere adotar-se um modelo misto, que leve em consideração, de um lado, o processo e, de outro, momentos pontuais de práticas de avaliação. Desta forma a avaliação diária seria a *processual* e a avaliação de final de bimestre, por exemplo, seria a *somativa* (dados e experiências que não puderam ser observadas durante o período do ensino, à vista dos limites que temos para exercer a docência, conforme sinalizado anteriormente).

Luckesi (2015, p. 368) ainda é bem cauteloso ao afirmar que mesmo utilizando-se da avaliação somativa (pontual) "não se pode tomá-la como exame final do bimestre". Infere-se então, que do contrário, a avaliação se reduziria a exame de final de bimestre com o único propósito de classificar. Quando sua intenção, segundo Luckesi, seria a de "levantar um diagnóstico mais complexo sobre a aprendizagem dos educandos [...], detectando a satisfatoriedade ou insatisfatoriedade dos resultados em vista da sua reorientação. Afinal, não são as notas que são importantes, e sim a aprendizagem satisfatória. A nota ou registros, são apenas consequências da aprendizagem que, é claro, deve estar em conformidade o mais próximo possível do desempenho constatado. Além disso, a nota pode ser modificada, porém, requer Luckesi (2015, p. 369) que a "avaliação do final do bimestre não dê no último dia do período letivo, pois poderá haver necessidade de reorientação de algumas aprendizagens que venham a ser diagnosticadas como insatisfatórias".

Ainda para o referido autor, caso os resultados sejam insatisfatórios, torna-se preciso verificar quais os fatores condicionaram esse nível de aprendizagem, como por exemplo, disfunção emocional do educando, carências de pré-requisitos, qualidades das atividades docentes, fatores físicos e administrativos da escola em que o educando está matriculado etc.

Luckesi (2015, p. 183) ressalta que "(...) a aprendizagem não depende exclusivamente do próprio educando nem, com exclusividade do próprio educador". Mas sim da relação mútua entre ambos. Todavia reconhece que para além dessa relação, existem complexas variáveis que intervém na aprendizagem do educando, positiva ou negativamente. Ele cita, por exemplo, as condições de ensino e outros fatores que transcendem a sala de aula. Infere-se, então, que é quase impossível pensarmos numa prática de avaliação formativa que traga 100% de resultados satisfatórios, pois a garantia da aprendizagem, como bem disse Luckesi, não depende apenas de fatores relativos à escola.

A avaliação diagnóstica busca também verificar a atuação do professor e a perícia do seu plano de ensino, a fim de averiguar se seus métodos pedagógicos foram adequados para permitir aos estudantes exprimir a qualidade da sua aprendizagem. Agora de nada adiantará levantar diagnósticos precisos se não houver lugar para uma verdadeira avaliação que seja acompanhada de uma intervenção diferenciada por meios de ensino, organização de horários e até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. (REVISTA PÁTIO, 2015).

Com uma postura mais tradicional e excludente, tem-se a **função classificatória** da avaliação que se resume a aplicação de exames, que não prioriza o processo pelo qual ocorre a aprendizagem. O que importa para essa concepção de avaliação são somente os resultados obtidos pelas respostas dos alunos em provas, trabalhos, não levando em consideração o desenvolvimento inter-relacionado do conhecimento. Esse tipo de avaliação é excludente, pois se reduz a mera atribuição de notas para reprovação ou aprovação dos alunos, sem preocupação com a assimilação do conhecimento. (HOFFMANN, 2014).

A expressão "avaliação classificatória" é muita utilizada na internet, em documentos importantes como: artigos, entrevistas, monografias etc. Também, vez ou outra, alguns especialistas utilizam-se dessa expressão. Vejamos algumas citações:

1ª Citação: "(...) utilização da avaliação diagnóstica, elemento da avaliação formativa, que pode romper com a lógica autoritária da **avaliação classificatória**." (SEEDF, 2014, p. 26).

2ª Citação: "A **avaliação classificatória** não é opção do professor, mas decorrência das exigências burocráticas." (HOFFMANN, 2014, p. 137).

3ª Citação: "Vasconcelos: (...) Na minha opinião, o pior dos três cavaleiros é a **avaliação classificatória.**" (REVISTA NOVA ESCOLA, acesso em 03 nov. 2015).

Voltando-se aos conceitos sobre avaliar e examinar, já vistos, talvez não seja coerente a expressão *avaliação classificatória*, haja vista que avaliar define-se como algo positivo e classificatório como algo negativo (embora classificar possa vir a ser positivo), de acordo com as concepções de especialistas sobre o ato de examinar com o único propósito de classificar as aprendizagens. *Avaliação classificatória*, talvez seja uma expressão contraditória. Em analogia dir-se-ia o mesmo a avaliação diagnóstica, porém deixando de ser uma contradição para ser um pleonasmo (redundância de termos), conforme bem observado por Luckesi (2015, p. 197) que afirma "Toda avaliação pelo próprio fato de ser avaliação, deve ser diagnóstica."

Sobre as funções da avaliação vistas até aqui, considera-se interessante o modelo misto: *avaliação formativa* e *avaliação somativa*, proposto por Luckesi. Poderia ser uma maneira de adequar-se a avaliação formativa — "que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade" (REVISTA PÁTIO, 2015) — à realidade diária enfrentada pelos professores que ainda utilizam-se de notas (devido a necessidade) para o registro das aprendizagens e que passam por vários obstáculos sociais, institucionais (seja escola ou família) e governamentais para exercerem a sua prática pedagógica com êxito, ressaltando-se a deficiente formação docente pelo ensino superior que não ensina a ensinar, não ensina como ensinar para aprender e não ensina avaliar para aprender.

"O professor tem que aprender a gestão da sala de aula (...) Todas as profissões têm seus métodos de trabalho: o engenheiro aprende a fazer os cálculos, o professor deveria aprender a dar aula bem." (EDUCAÇÃO UOL, 2014).

Em outubro do ano passado, no mesmo site Educação uol, uma pesquisa internacional mostrou que, entre 21 países, o Brasil ficou em penúltimo lugar em relação ao respeito e à valorização dos seus professores.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

O instrumento de pesquisa foi dividido em três partes: perfil do respondente, tarefa prática (composta por quatro operações e uma situação problema) e questionário, a ser aplicado a professores de Matemática do 6º ou 7º ano, de algumas escolas Públicas do DF. A pretensão era aplicá-lo a 8 docentes, porém, coincidentemente, os profissionais do magistério público do Distrito Federal estavam em greve no momento em que esta pesquisa se consolidava. Portanto, 4 escolas da região administrativa de Ceilândia participaram da coleta de dados para esta pesquisa, totalizando-se 7 (sete) docentes investigados.

5.1 Perfil do Respondente

Em relação ao perfil dos professores, todos possuíam pelo menos uma especialização. Dentre elas destacou-se: Metodologia no ensino da Matemática, Orientação Educacional, Gestão escolar, Docência na Educação Superior, Coordenação Pedagógica.

A média de atuação como docente na SEDF foi superior a 12 anos para a maioria.

Sobre o tempo de atuação com os alunos dos 6º's ou 7º's anos do Ensino Fundamental, todos já lecionaram por pelos menos 4 anos.

Ainda sobre o perfil dos professores, referente a possibilidade de realizarem cursos relacionados à avaliação, dos sete, 4 almejaram realizar algum curso relacionado a "dificuldades de aprendizagem e sucesso na escola"; 1 professor não teve interesse em nenhum dos cursos sugeridos; 2 já haviam feito algum curso relacionado a avaliação educacional ou pretendiam fazer.

5.2 Tarefa Prática

Na segunda parte do instrumento de pesquisa, foi proposta uma tarefa prática que simulava uma prova de Matemática do 6º ano, realizada por um aluno fictício. Ao professor-respondente, caberia corrigi-la, buscando avaliar se o aluno dominava algumas habilidades como:

a) Domínio do algoritmo[4] da operação de multiplicação.

b) Domínio da multiplicação envolvendo alguns algarismos de 0 a 8.

c) Interpretação de situação-problema.

Para facilitar a interpretação dos resultados obtidos referente à tarefa prática (prova hipotética), optou-se pelo infográfico na página seguinte (figura 6). O mesmo traz o diagnóstico dos docentes sobre a aprendizagem constatada por meio da prova que eles corrigiram do instrumento de pesquisa.

Sobre o infográfico, após a camada "'Diagnóstico' levantado" apresentam-se (resumidamente) os três objetivos de aprendizagem em que os professores buscaram seus diagnósticos: *algoritmo, tabuada (0 a 8) e interpretação de situação-problema.*

Logo abaixo a camada dos objetivos, encontram-se as conclusões gerais sobre o que os docentes disseram em relação a qualidade da aprendizagem diagnosticada.

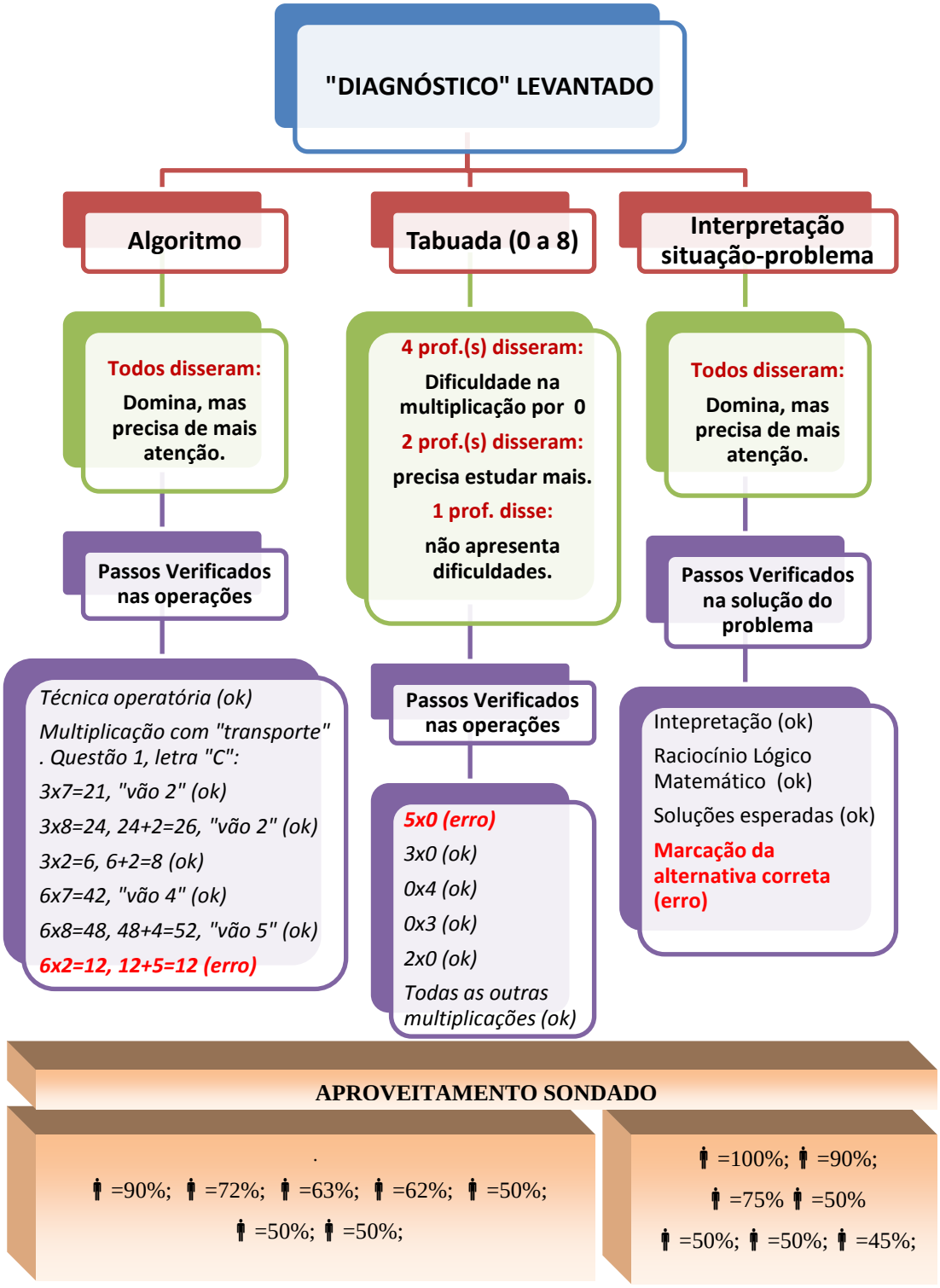
Já na última camada, tem-se transcrito alguns passos de resolução da prova pelo aluno fictício, correspondentes aos objetivos sondados ou que provocaram polêmica entre a correção de cada professor.

Por fim, após as camadas, dois blocos representam o percentual de aproveitamento dado pelos 7 professores aos objetivos avaliados por meio da prova (que compunha a tarefa prática do instrumento de coleta de dados desta pesquisa).

---

[4] Algoritmo é uma sequência finita e ordenada de passos (regras), com um esquema de processamento que permite a realização de uma tarefa (resolução de cálculos etc). Fonte: Revista Escola Abril.

Figura 6 - Infográfico sobre o diagnóstico dos docentes em relação a aprendizagem constatada na prova hipotética



Obs.: Elaborado pelo pesquisador.

5.2.1 Sobre o algoritmo

Sobre a correção da prova, no que diz respeito a resolução das quatro operações, todos os 7 (sete) professores disseram que o aluno **dominava o algoritmo** (a técnica operatória) e que os erros constatados eram apenas por falta de atenção.

5.2.2 Sobre o domínio da tabuada (0 a 8)

Em relação ao domínio da tabuada, apenas 1 professor disse que o aluno, aparentemente, não apresentava dificuldades, sendo que 4 (57%) disseram que a dificuldade se dava apenas na multiplicação por zero, já os outros 2 disseram que o aluno precisava estudar mais. Porém, reparando-se as operações que continham o algarismo zero em um dos fatores da operação, verifica-se que em apenas um momento o aluno forneceu uma resposta incompatível, conforme exposto no infográfico, o que caracterizaria **falta de atenção e não de aprendizagem**.

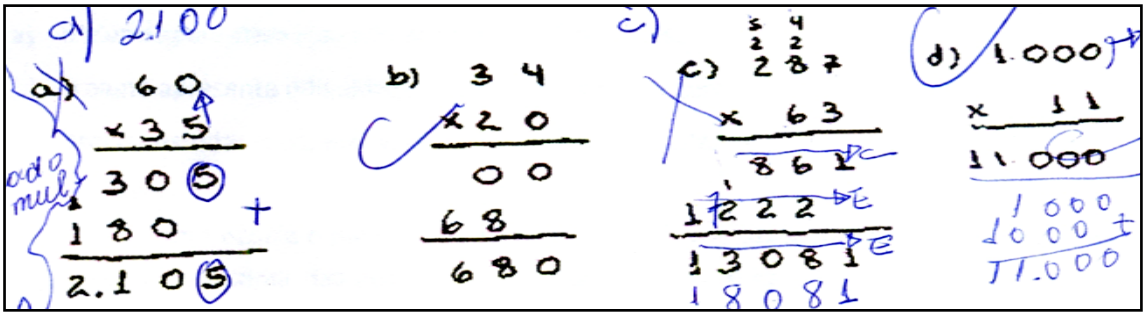
Numa das operações, especificamente, a letra "c" (do instrumento de campo), esperava-se como resultado o número 18.081. Analisando o que levou o aluno a fornecer a resposta 12.081, verifica-se que o mesmo, talvez diante das várias situações de "transporte [5] ", numa mesma operação, tenha esquecido, no momento em que multiplicou 6 por 2, de somar ao resultado o número 5, já que em todos os outros momentos em que ocorreram transporte de quantidade o mesmo realizou-o corretamente e com categoria.

Tanto a letra "c" como a letra "a" (figura seguinte), em que os resultados finais não eram a resposta correta da operação, devido a desatenção do aluno, praticamente a metade dos professores desconsiderou todo o processo de resolução, reduzindo-se o diagnóstico a mera classificação de certo ou errado. "Uma prova desse gênero — que suscita erros deliberadamente — não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno; ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los". (REVISTA PÁTIO, 2015, p. 8).

---

[5] O transporte de uma ordem para a ordem imediatamente superior, chama-se "vai um", "vai dois" e assim sucessivamente. (PORTAL DO MEC. Acesso em 11 nov. 2015).

Figura 7 - Correção da prova pelo professor Caio (nome fictício)



Fonte: prova hipotética do instrumento de pesquisa

Como vimos anteriormente no infográfico, os professores reconheceram o domínio do algoritmo por parte dos alunos, quando lhes perguntado. Mas a nota, que representou o conhecimento diagnosticado, permaneceu inalterável, e pior, com "qualidade zero", por meio do emprego do X (xis), contradizendo a aprendizagem constatada.

Luckesi (2015) lembra que o uso dos instrumentos de coleta de dados, como a prova, tem por objetivo diagnosticar e acompanhar a aprendizagem dos educandos para reorientá-los, se necessário, do melhor modo possível e, no final, **poder testemunhar socialmente a qualidade de suas aprendizagens.**

Mas até que ponto um certificado socialmente reconhecido testemunhará a qualidade da aprendizagem, se nas "certificações" parciais que deveriam auxiliar o professor (provas aplicadas no decorre do processo que auxiliam o professor na certificação final) há incoerências?

É de suma importância que momentos de conscientização para a boa prática da avaliação continue, em especial, a avaliação formativa, mas paralelamente a esse trabalho as secretarias de ensino e demais órgãos educacionais não podem esquecer que os professores não foram qualificados tecnicamente para elaborar instrumentos de coleta de dados para avaliação. Luckesi (2015) diz que precisamos espelhar-nos nos cuidados metodológicos observados pelos cientistas sociais, pois nossa conduta deverá ser semelhante a de um pesquisador.

Uma outra operação que chamou atenção foi a correspondente a letra "d", do instrumento de pesquisa. Veja:

Figura 8 - Correção do professor Caio

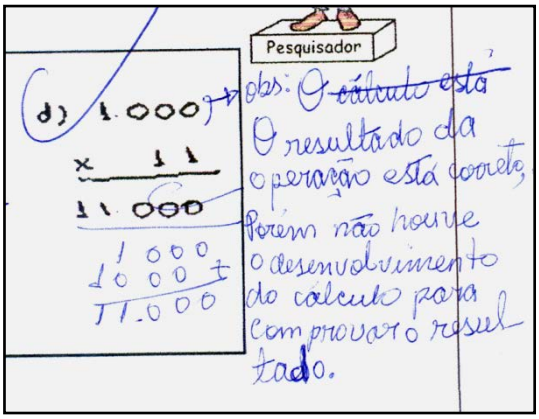
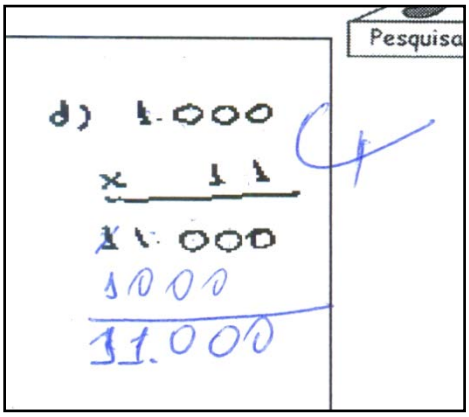
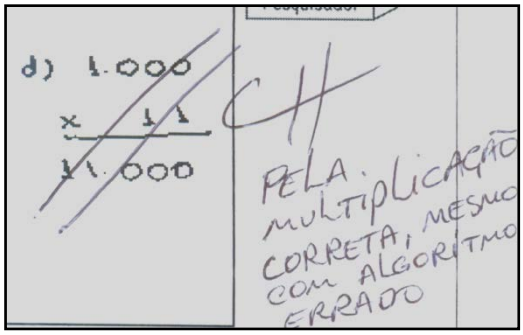


Figura 9 - Correção do professor Rui



Fonte: prova hipotética do instrumento de pesquisa

Figura 10 - Correção do professor Jair



Fonte: prova hipotética do instrumento de pesquisa

Na figura 8, uma observação do professor diz que o resultado está correto, embora não há o desenvolvimento do cálculo para comprová-lo e até registra a aplicação de um procedimento por ele esperado. Mas seria necessário algum procedimento mais complexo? **ONZE vezes o mil é ONZE mil! Assim como: TRÊS vezes o mil é TRÊS mil! e VINTE vezes o mil é VINTE mil!** Não seria a resposta dada pelo aluno óbvia? "O que aparece como erro do aluno pode ser resultado da incapacidade de o professor compreender a lógica da resposta que não coincide com o demarcado pelo processo de privilegiação" (SILVA, 2013, p. 105).

Será que com esse tipo de correção, não valorizando o raciocínio do aluno, o professor não estaria inibindo as diversas formas de resolução para um único problema que a Matemática pode oferecer?

Sobre a forma como o aluno realizou seu cálculo (mais simplificado e até ensinado por alguns professores) Van de Walle (2009) refere-se a essas formas de calcular como?

> [...] estratégias "inventadas" e as define como métodos pessoais e flexíveis de calcular que são compreendidos pela pessoa que os usa. São estratégias que podem ser feitas mentalmente ou por escrito, mais rápidas e menos sujeita a erros do que os algoritmos tradicionais, uma vez que fazem sentido para quem as utiliza. (VAN DE WALLE, 2009 *apud* MEC, p. 44, 2014)

O Ministério da Educação - MEC (2014), parafraseando a afirmação de Van de Walle, diz que o desenvolvimento dessas estratégias inventadas possibilita fluência no cálculo, torna-se mais ágio e possibilita a ocorrência de menos erros, além de expressar uma compreensão rica e profunda do sistema numérico, fornecendo uma base solidificada para o cálculo mental, ao mesmo tempo que contribui para envolvimento num processo de "fazer matemática".

É importante salientar, também, a possibilidade de o aluno ter aprendido a técnica de resolução empregada, em anos anteriores ao seu atual ano de curso, quem sabe até, com auxilio de um outro professor, ao se trabalhar técnicas de cálculo mental.

Na figura 8, embora o professor tenha enfatizado sua observação, ainda considerou proveitosa a resposta do aluno. Já na figura 9, vê-se que um professor considerou 50% de desempenho e na figura 10 um outro professor considerou 25% de performance, o que remete pensar: até que ponto os professores possuem formação qualificada para sua área de atuação? Será que estão preparados para avaliar o próprio processo ensino **e** a aprendizagem dos alunos?

Sobre o veredicto dos 7 professores em relação ao que deveria ter sido uma avaliação diagnóstica, apenas 1 (um) professor considerou muito bem-sucedida a aprendizagem do aluno.

5.2.3 Interpretação da situação-problema

Uma situação-problema foi proposta para que o professor avaliasse, em sua correção, as habilidades de interpretação do aluno.

Num problema onde se faz necessário o uso de ferramentas matemáticas para sua solução, o aluno acaba envolvido num processo criativo e reflexivo que implica planejamento, execução e até mesmo avaliação de suas ações. Desta forma, segundo

fascículo *O Pró-Letramento de Matemática* (2007), o professor tem elementos suficientes para avaliar como a criança compreende o problema.

Segundo a página do Senador Cristovam Buarque, também conhecido como senador da Educação, na cidade de Ceilândia-DF, Larissa (nome fictício) com 11 anos de idade, cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, trabalha há seis meses ao lado de vendedores mais velhos para contribuir com a renda familiar. Ela faz parte dos 91% (em 2010) de crianças que trabalham e estudam.

Figura 11 - Larissa, 11 anos, vende brinquedos no centro de Ceilândia diariamente para ajudar a família.

Fonte: Correio Braziliense - 9/10/2013

A importância de evidenciar esses fatos é em decorrência de que os alunos possuem uma bagagem matemática que deve ser aproveitada para inserção de novos conhecimentos. Daí a importância de um levantamento diagnóstico inicial, também para avaliar o que os alunos já sabem, pois segundo a página do Senador Cristovam Buarque, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) afirma que o Distrito Federal apresentou um aumento, até o ano de 2013, de 10 mil crianças e adolescentes trabalhando, com idade variando entre 5 a 17 anos. Portanto, crianças começam cedo a lidar com situações-problemas do cotidiano que mais tarde serão formalizadas pela escola numa caminhada de aprimoramento ou deterioração do conhecimento.

Sobre a correção da situação-problema, quatro dos sete professores, atestaram o rendimento do aluno com nota igual ou inferior a 50% , um, apenas, aferiu com a nota

máxima, ou seja, diagnosticou que o aluno não tinha dificuldade e atribuiu-lhe uma nota condizente com a qualidade da aprendizagem manifestada.

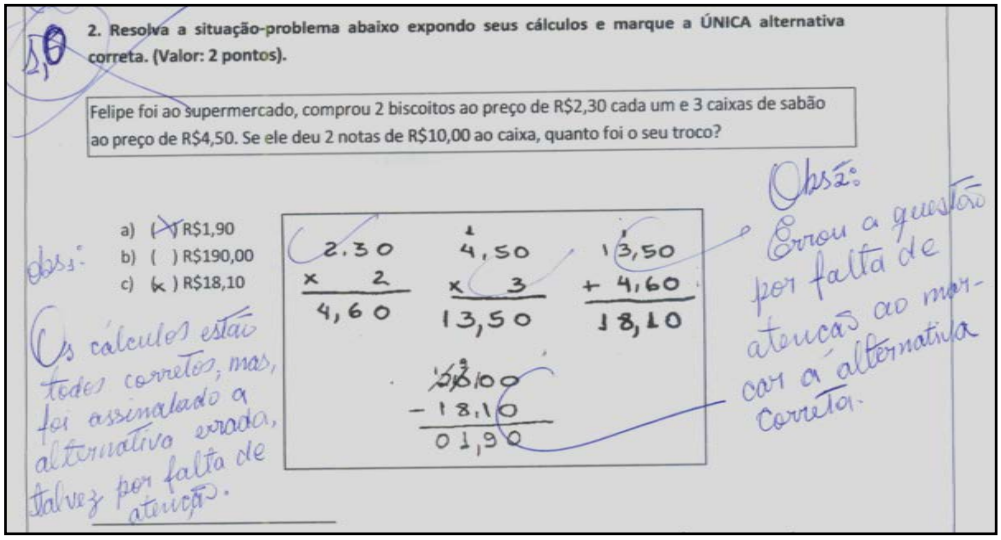
Dentre todo o processo de resolução do problema, percebe-se nitidamente, que o estudante não apresentou nenhuma dificuldade de aprendizagem, basta reparar na prova a organização das operações, que muitas vezes implica organização de ideias, e a prova em si, sem rasuras, sem cálculos a parte, o que denota tamanha segurança ao resolver o problema.

No problema, o aluno calcula acertadamente:

- o preço dos biscoitos;
- o preço das caixas de sabão;
- o preço dos biscoitos mais as caixas de sabão;
- e, talvez, mentalmente, o dinheiro que tinha quando soma as notas de R$10,00.
- o troco, retirando dos R$20,00 o valor dos biscoitos mais as caixas de sabão.

Na figura 12 o professor reconhece que os cálculos estão todos corretos, cálculos que denotam o percurso do raciocínio do aluno. Mas por uma marcação incorreta (questão múltipla escolha) informa por meio da nota ("medida") que o conhecimento do aluno vale apenas a metade do esperado. Libaneo (1994) afirma que os professores tem dificuldades em avaliar resultados mais importantes do processo de ensino, como a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas e a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias.

Figura 12 - Correção do professor Caio


2. Resolva a situação-problema abaixo expondo seus cálculos e marque a ÚNICA alternativa correta. (Valor: 2 pontos).

Felipe foi ao supermercado, comprou 2 biscoitos ao preço de R$2,30 cada um e 3 caixas de sabão ao preço de R$4,50. Se ele deu 2 notas de R$10,00 ao caixa, quanto foi o seu troco?

a) (X) R$1,90
b) ( ) R$190,00
c) (x) R$18,10

2,30 × 2 = 4,60
4,50 × 3 = 13,50
13,50 + 4,60 = 18,10
20,00 − 18,10 = 01,90

Obs: Os cálculos estão todos corretos, mas, foi assinalado a alternativa errada, talvez por falta de atenção.

Obs2: Errou a questão por falta de atenção ao marcar a alternativa correta.

Fonte: prova hipotética do instrumento de pesquisa

A concepção classificatória é tão exacerbada que além de aferir pela metade o conhecimento, com o registro de 1,0 ponto, o professor ainda marca com um X (xis) bem grande a questão. Será que erro é sinônimo de falta de aprendizagem? É bem provável que se fizermos essa pergunta a algum professor ele diga que não. Então, porque será que se atribui uma nota inferior a um aluno como se o erro fosse de fato sinônimo de não aprendizagem? Provavelmente, porque ainda não há a consciência do docente de que avalia-se a aprendizagem nos seus aspectos qualitativos, ao invés de simplesmente examinar e verificar respostas para fins de registros de nota. Hoffmann (2014) enfatiza bem isso quando afirma que suas investigações sobre avaliação sugerem que a contradição entre o que pensa o professor em relação a sua prática é reflexo de sua história de vida como aluno, ou seja, o docente reproduz inconscientemente o que contesta pelo discurso.

Provas vistas como mero exame, sem de fato levantar um diagnóstico preciso a respeito da aprendizagem tem suas consequências e conforme Luckesi (2000, p.25) será vista como meros exames, sem auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

Quando o diagnóstico é falso o aluno que aprendeu acha que ainda não sabe e sem compreender o seu erro pode acabar combatendo o que na verdade seria um processo lógico de cognição.

Um diagnóstico falso pode também comprometer a prática pedagógica do professor que estará se comprometendo, diante de resultados incoerentes, a dividir o tempo para reforço da aprendizagem, com alunos que não necessitam, ao invés de acompanhar alunos que carecem verdadeiramente do seu auxilio.

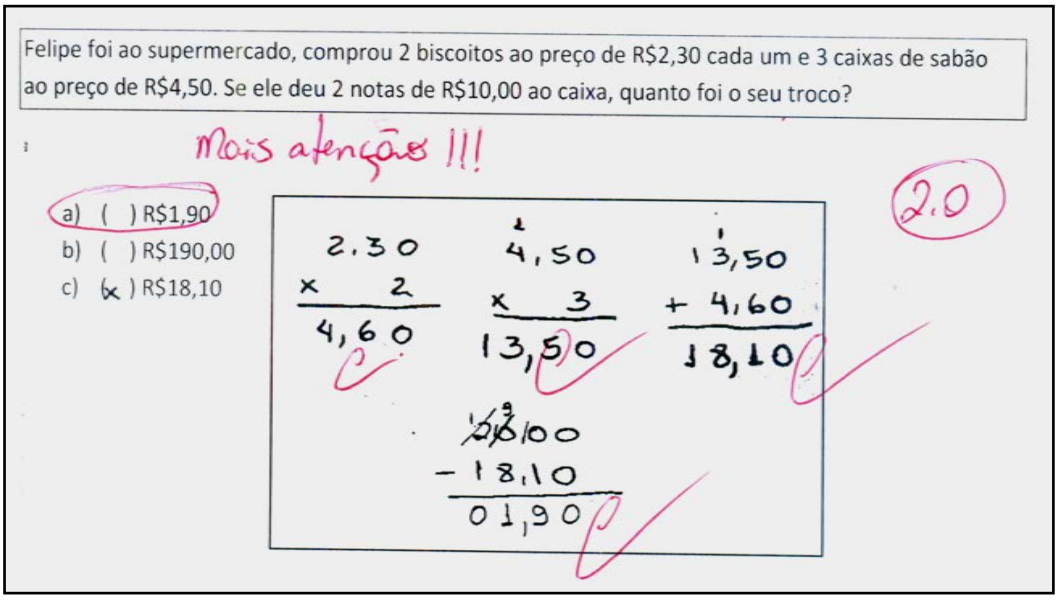
Para Hoffmann (2014) os professores atuam subjetivamente por não terem critérios definidos sobre o que estão avaliando. Aplicam um teste e depois atribuem uma nota, sem muita clareza dos conhecimentos que estão a investigar.

Na prática, a falta de critérios citada por Hoffmann, poderia ser, por exemplo, a correção feita a partir de gabaritos pré-determinados, ou seja, não há critério nesse tipo de correção e sim uma comparação de respostas entre o que o aluno responde com o que o professor pré-determina como certo.

Como dito anteriormente, apenas um professor fez jus a dicotomia nota/desempenho. Além da nota compatível com seu olhar clínico a respeito do percurso bem-sucedido, o professor registrou duas observações importantes na prova

que permitiam reorientar o aluno. Foram elas: indicação da alternativa correta e o reforço de "mais atenção".

Figura 13 - Correção do professor João



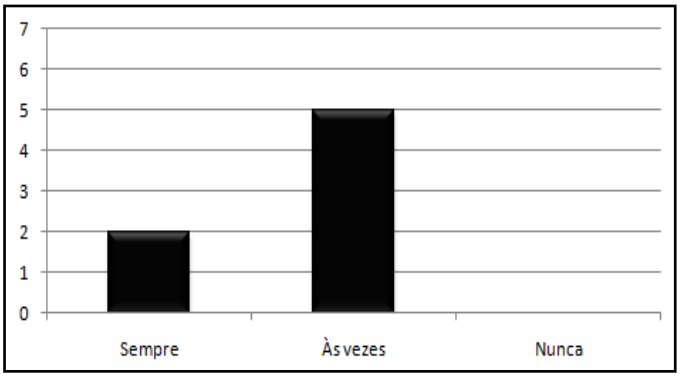
Fonte: prova hipotética do instrumento de pesquisa

5.2.4 Questionário do instrumento de pesquisa (perguntas direcionadas)

Dentre as partes em que se dividiram o instrumento de pesquisa destacou-se o questionário com questões direcionadas a postura do professor na aplicação, correção e devolução da prova:

(I) <u>Acompanho</u> os alunos durante a realização da prova, apontando, quando possível, erros por falta de atenção;

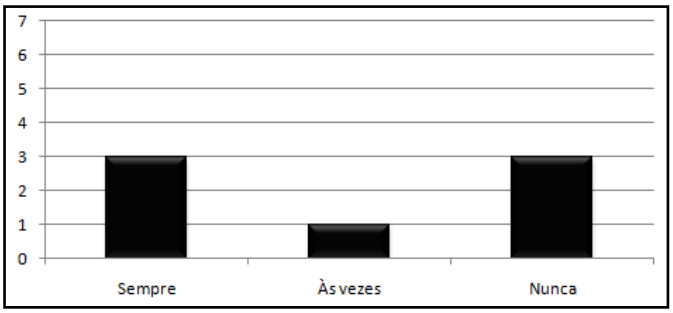
Gráfico 1 - Respostas dos professores sobre a afirmação I da questão 5 do instrumento de pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor

(III) <u>Peço</u> (se necessário) para o aluno refazer alguma questão que ele tenha errado, para alteração de nota, se for o caso, se eu achar que o mesmo é capaz.

Gráfico 2 - Respostas dos professores sobre a afirmação III da questão 5 do instrumento de pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor

Aproximou-se as afirmações I e III intencionalmente, já que ambas tratam do "erro", seja ele ocasionado pela falta de atenção, pela falta de informação ("deu branco"), má interpretação do enunciado ou falta de aprendizagem.

Na ação educativa, quando avalia-se algo busca-se uma referência pra se prosseguir com ações pedagógicas que promovam a aprendizagem. Não se avalia apenas para constatar, mas para averiguar quais rumos tomar, caso o diagnóstico seja insatisfatório.

Analogamente um médico aponta ao paciente os resultados de testes laboratoriais (**o diagnóstico**), lhe explica os resultados e lhe oferece o tratamento adequado, muitas vezes com acompanhamento (**avaliação formativa**). Mas de forma alguma toma resultados de testes laboratoriais como conclusivos (**função classificatória da avaliação**). HOFFMANN (2007).

Alguém já viu um médico dificultar o seu próprio trabalho de diagnosticar? Será que algum médico em sã consciência diria: "Vou utilizar o procedimento tal para ficar mais **difícil** eu realizar o diagnóstico em tal paciente". Óbvio que nenhum profissional tomaria uma atitude como esta.

Da mesma forma, o professor! As provas, testes ou qualquer outro instrumento para coleta de dados tem a finalidade de facilitar ao educador o acompanhamento do aluno no seu processo de aprendizagem, assim como os teste laboratoriais solicitados a um paciente facilitam o seu acompanhamento médico. Negar que um aluno refaça algum item de prova, mesmo que essa já tenha sido aplicada é negar a precisão do diagnóstico e obstar a própria prática educativa. Diante dessas analogias fica fácil

compreender porque não se pode tornar igual o ato de avaliar — que é continuo e procura "curar o paciente", o estudante — do ato de apenas examinar — que é pontual e procura apenas saber se existe ou não alguma maleficência.

Os vestibulares são exemplos claros de condutas voltadas para os exames, pois às instituições cabem apenas selecionar candidatos.

Por trás das provas (na instituição escolar) há o professor que quer saber como está seu aluno e poder acompanhá-lo; por trás dos vestibulares não há ninguém que queira acompanhar o candidato no que ele foi mal. Simplesmente o vestibular tem como função selecionar pessoas. Isso estaria errado? A priori, não. Pois os objetivos das provas para com a escola são mesmo diferentes dos objetivos do vestibular para com sua instituição. Claudio Moura, colunista da Revista Veja, até cita que "os nossos vestibulares são impecáveis para a tarefa de selecionar os melhores candidatos". Luckesi (2015) reforça isso quando diz que "na escola, como espaço de ensino e aprendizagem, a seletividade não faz sentido; contudo, num concurso, espaço de seletividade, a avaliação também não faz sentido."

No gráfico anterior, *quase metade* dos professores disseram que *nunca* permitiria seu aluno refazer alguma questão para alteração de nota, mesmo achando ser ele capaz. Ou seja, num momento o professor corrigi a prova e levanta um diagnóstico inicial insatisfatório, através do exame. Num outro momento descobre que seu diagnóstico é falso e quando tem a chance de constatar o verdadeiro desempenho, abstém-se a revelia. Uma contradição da própria ação educativa.

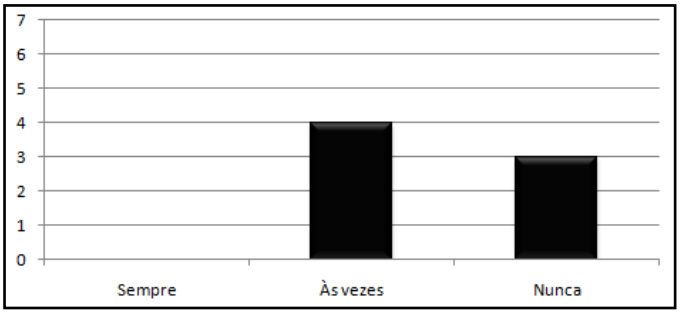
Para Luckesi (2000, p. 81) a avaliação diagnóstica deve possibilitar ao educador essa compreensão do estágio em que o aluno se encontra, por isso solicitar ao aluno que refaça uma questão é totalmente válido. Mesmo assim, espera-se que o professor faça a alteração da nota, caso a mesma tenha sido pontuada, pois esta retrata o desempenho do aluno, caso contrário, o professor correrá o risco de realizar observações e registros falsos.

Reorientar o aluno a revisar seu erro, preservando-se os mesmos pontos válidos, durante mesmo a aplicação da prova, poderá possibilitá-lo a oportunidade de avançar e de mostrar ao professor que tinha competência para solucionar tal problema. Erro ou desatenção não são sinônimos de incapacidade. Se assim fosse, professores, mestres, doutores, não poderiam se gloriar de tal titulação, haja vista serem flagrados relembrando conceitos que esqueceram-se ou que não sabiam. Para Luckesi (2000, p.

172): "a avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário".

(II) Procuro saber de quem é a prova que estou corrigindo com o intuito de avaliar melhor em função do esforço e empenho do aluno nas atividades propostas em sala de aula;

Gráfico 3 - Respostas dos professores sobre a afirmação II da questão 5 do instrumento de pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor

Quando perguntado aos professores se eles procuravam saber de qual aluno estavam corrigindo a prova, 4 disseram "às vezes" e 3 disseram "nunca".

É bastante relevante e coerente, numa concepção formativa da avaliação, a conduta da maioria dos professores que disseram "às vezes", pois garante uma análise reflexiva e imediata sobre o que o aluno produziu na sala de aula com o que foi apresentado na prova. Conhecer de quem pertence o instrumento de coleta de dados no momento da sua correção, permite ao docente levantar hipóteses e até antecipar ou prevê possíveis reorientações, a partir de anotações ou registros à parte, solicitando, por exemplo, que um aluno refaça alguma questão para fins de averiguação em que se compreenda de fato se o mesmo apresenta ou não dificuldade. E essas anotações podem ser feitas até na própria prova, no momento da correção, e quem sabe, com avisos na capa do tipo: "Procure o professor"; "Você aprendeu, mas precisa ficar mais atento" ; "Não entendi sua escrita na questão 3, me procure" etc.

Logo é importante que o próprio professor devolva as provas aos alunos, para possibilitar o repasse de avisos e reorientar as aprendizagens não concretizadas. "Entregá-las nas mãos de cada um pode ser uma possibilidade de aproximar-nos do nosso educando". Afirma Luckesi (2015, p. 373) referindo-se a prova.

Restringir a avaliação a simples aplicação de um instrumento é desperdiçar uma diversidade de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias (SILVA, 2013, p. 17).

Para os professores que disseram "nunca procuro saber de quem é a prova que estou corrigindo...", um deles alegou com uma observação no instrumento de pesquisa a seguinte frase: "tratamento igualitário". Numa conversa informal o mesmo explicou que a atenção deve ser a mesma a todos os alunos, então para não tendenciar a nota (para mais ou para menos) prefere não saber de quem está corrigindo a prova.

Geralmente, ouve-se mesmo, professores falarem que nesses momentos de avaliação não procuram saber de quem estão corrigindo a prova, devido acharem necessário serem imparciais. Porém, a avaliação, numa concepção formativa, deve, sim, ser parcial (cada aluno tem suas peculiaridades que podem exigir posturas diferenciadas do avaliador). Conhecer de quem estamos corrigindo uma prova nos recai a confrontar o aluno da prova com o aluno durante as realizações dos exercícios, por exemplo.

Muitas vezes nos deparamos com alunos ótimos na realização de exercícios, mas na prova, por motivos diversos, não conseguem apresentar um rendimento satisfatório.

A correção da prova também pode ser um momento avaliativo importante, pois o professor tem a oportunidade de realizar intervenções imediatas, como chamar o aluno para refazer determinada questão, ou para registrar na prova que o aluno deverá procurá-lo, com a intenção de comprovar se realmente houve aprendizagem. Mas isso só será possível se houver conexão de identificação entre instrumento de coleta de dados/aluno.

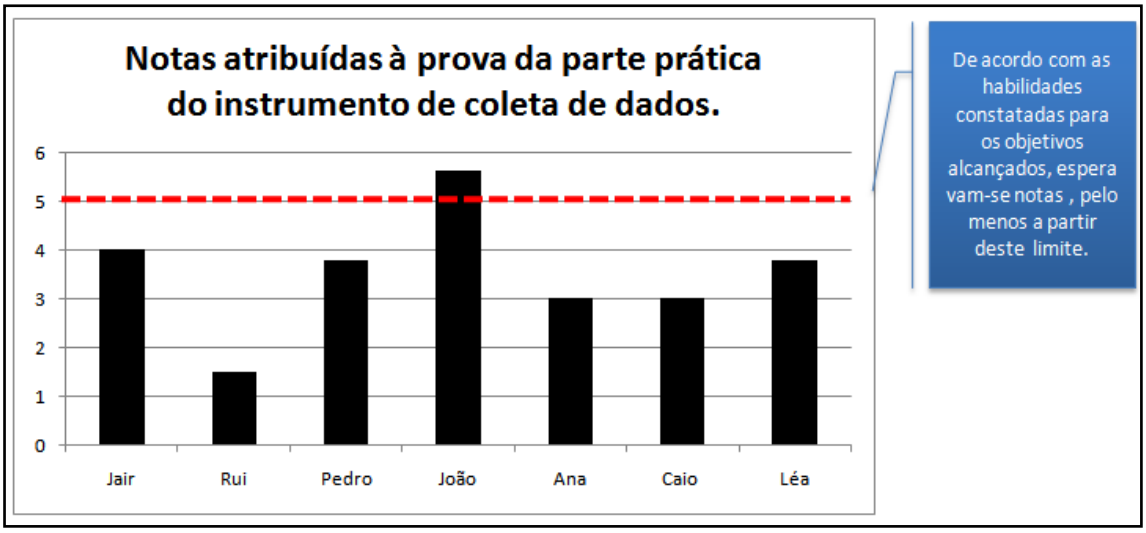
5.2.5 Disparidades das notas atribuídas a prova.

A prova fictícia que compunha a parte prática do instrumento de pesquisa, destinada a correção pelos professores, tinha como cabeçalho alguns objetivos a serem sondados.

Sobre o juízo de qualidade fornecido aos dados relevantes, a partir de nota variando entre 0 a 6 pontos, obteve-se os seguintes resultados sobre a mesma prova entregue a todos.

Observação: os nomes que aparecem no gráfico são fictícios.

Gráfico 4 - Notas atribuídas por professores à prova da parte prática.



Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com o gráfico, percebem-se que os juízos de qualidades manifestados por nota, divergiram entre 1,5 ponto a 5,5 pontos.

A linha tracejada no gráfico corresponde o limite inferior em que no mínimo as notas deveriam alcançar, segundo o aproveitamento dos objetivos elencados na prova.

Adotou-se esse limite, subjetivamente, em consonância com o que os professores responderam nas perguntas do questionário, que estavam vinculadas a parte da correção da prova, mesmo diante da contradição entre o "medido" e o discurso por eles apresentados.

Considerou-se o discurso (ao invés do "medido") no que tangeu-se os aspectos qualitativos destacados e observados por eles sobre o rendimento do aluno, assim como propõem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde, na verificação do rendimento escolar deverá prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Diante de todo o exposto sobre uma boa avaliação que é de diálogo, reflexão e construção, tendo como meta ajudar os alunos aprender melhor, lamenta-se que apenas o professor João (nome fictício) tenha reconhecido o rendimento do aluno com uma nota que espelhasse o seu desempenho, constatando e valorizando o que de fato foi aprendido e ainda sinalizando para o aprender bem (pelas observações descritas ao aluno na folha da prova).

Convém esclarecer conforme Hoffmann (2014) que em relação ao professor, não tem como fugir de sua interpretação no momento da correção, por isso que certas pesquisas apontam para uma grande variabilidade de escores obtidos quando mais de

um professor corrige a mesma questão, assim como ocorreu com a correção da prova do instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Reparem o gráfico anterior.

Entretanto, esperava-se diante de uma avaliação mais formativa que os escores obtidos variassem pelo menos a partir da margem adotada (linha tracejada no gráfico) como parâmetro de qualidade do aprendido de acordo com os aspectos qualitativos detectados.

Para Hoffmann (2014, p. 63) as notas não correspondem a pontos referenciais determinados, assim, vale a impressão geral dos professores e sua decisão individual do que seja uma graduação numérica representativa da análise feita sobre o instrumento para avaliação.

Esta postura torna-se classificatória por tornar a finalidade do instrumento de coleta de dados, como as provas, em simples mecanismos de aprovar ou reprovar o conhecimento.

É interessante comentar que ao corrigir a prova fictícia, percebeu-se certa cautela e até zelo dos professores em realizar tal ação com o máximo de cuidado possível, o que talvez não seja assim na suas rotinas pedagógicas escolares.

Segundo um site contendo conteúdos e dicas para autores e pesquisadores acadêmicos: "o pesquisador não está totalmente isento de uma pesquisa tendenciosa", talvez com respondentes de pesquisa, seja a mesma coisa, por saberem que seus escritos, entrevistas, enfim, suas manifestações, serão avaliadas.

Mesmo assim, avaliar minuciosamente uma prova, teste ou trabalho na rotina escolar é possível.

Mesmo estando algumas horas por semana com uma determinada classe de alunos, o professor consegue se socializar e identificar perfis e personalidades do seu alunado, mesmo que superficialmente. Logo, essa capacidade de socialização lhe permite realizar, através de pequenos flashes em sua memória, comparações de classificações já realizadas acerca do aluno do dia a dia em sala de aula, com o aluno do momento da prova, permitindo-lhe selecionar com mais propriedade os casos em que a análise das respostas dadas pelo aluno deverá ser realizada com mais atenção. Por exemplo: se está corrigindo uma prova de um aluno que supostamente demonstrou ótimo entendimento durante as aulas e de repente vai mal na prova, uma avaliação mais minuciosa a de se fazer, pois existem grandes possibilidade da presença do erro por falta

de atenção, do erro gerado pela má elaboração das questões etc. Por isso é importante que se saiba de quem está corrigindo a prova.

Então, é possível corrigir com análise mais profunda as respostas dadas pelo aluno, dependendo é claro do número de estudantes que apresentaram dificuldades e do tipo de equívoco. Mas, também é necessário que ao elaborar a prova o professor se atente em obter apenas dados relevantes para que se tenha um instrumento consistente e propício a uma correção mais minuciosa.

No caso do componente curricular de Matemática, para um professor de 40 horas, o diretor de uma escola, da cidade de Ceilândia-DF, numa conversa informal, informou que no máximo cada professor assume seis turmas para lecionar durante todo o período letivo. E que em cada turma, dependendo da distribuição da grade horária, há pelo menos três encontros semanais com o professor. Ou seja, o contato com os alunos é de certa forma quase que diário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembro-me como se fosse hoje. No ano de 2006, alguns professores sugerindo para que outros retirassem o nome "prova" da prova para substituir pelo título "Avaliação da aprendizagem". As justificativas eram basicamente duas: uma, de que o nome "prova" assustava os estudantes; a outra, de que aquele instrumento estaria avaliando se os estudantes aprenderam ou não o conteúdo, portanto caberia muito bem o título "Avaliação da aprendizagem".

Não sei dizer se naquela época estaria ocorrendo discussões sobre Avaliação em encontros para formação e aperfeiçoamento, como: fóruns, seminários, palestras etc, que justificasse a preocupação daqueles professores em retirar o título "prova" das provas.

Não tão além do momento atual, também ouvi colegas ponderando de que avaliação formativa estaria relacionada a atitudes como bom comportamento, assiduidade, prestar atenção, dentre outros. Alguns professores arriscavam até em definir esses comportamentos como sendo os aspectos qualitativos arraigados na avaliação formativa.

Não foi objeto desta pesquisa averiguar o conceito ou o significado de avaliação formativa na concepção dos professores, entretanto ressaltar esses fatos é de grande valia para que se compreenda que ainda há distorções sobre o assunto e que mais pesquisas sobre esse tema tão polêmico serão bem vindas para auxiliar nossos governantes nessa jornada de alavancar uma educação de qualidade.

Provas, testes como instrumentos de coleta de dados para a avaliação não deveriam ser condenados por "provocarem medo aos estudantes". O medo, na verdade, origina-se não pelo instrumento utilizado, mas pelo uso que se faz dele, no caso, o professor.

Provas e testes são instrumentos importantes para obter-se informações sobre o rendimento dos alunos e necessários para que professores, pais e os próprios alunos tomem ciência do que está sendo aprendido. Porém, é insuficiente limitar as verificações de aprendizagens somente a esses instrumentos, que muitas vezes não são bem elaborados, por exigir conhecimentos científicos, técnicos e metodológicos que docentes, em sua formação, jamais receberam.

As provas ou trabalhos baseados em notas funcionam como uma espécie de termômetro e suas finalidades não são, pelo menos não deveriam ser, para aprovar ou

reprovar, e sim, avaliar o progresso dos alunos e, quando necessário, retomar o ensino quando os resultados não fossem satisfatórios**.** Avaliação formativa é isso. **Tomar um juízo de qualidade sobre dados relevantes** almejando possíveis intervenções para consolidação dos melhores resultados.

Sobre tal conceito, o que está em negrito foi objeto de estudo desta pesquisa que procurou verificar se *a prova era utilizada para análise das aprendizagens* (**sobre dados relevantes**) e se *a nota atribuída à prova se aproximava da análise dessas aprendizagens* (**como juízo de qualidade**).

À luz do referencial teórico que deu suporte à coleta e análise de dados desta investigação, concluiu-se que a prova ainda é utilizada mais para examinar que diagnosticar.

Os resultados encontrados apontaram que a maioria dos professores não analisavam as respostas dadas pelos seus alunos, considerando os dados relevantes. Atitude esta que gera dúvida em relação ao *feedback*, tão necessário a todos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem. A avaliação quando se diz formativa abrange a observação do desempenho e a interpretação de dados para que se proceda a uma ação mediadora, com intervenções adequadas ao progresso do aluno. De nada adianta ter em mão um leque variado de instrumentos para a avaliação se não se tem um profissional qualificado que saiba interpretar e analisar seus resultados em prol da aprendizagem.

A nota, ser um juízo da qualidade da aprendizagem avaliada, foi um dos objetivos averiguados por esta pesquisa, como estratégia para verificar se a prova era utilizada para análise das aprendizagens. No entanto, no levantamento de dados, constatou-se o caso em que a nota foi insatisfatória quando houvera aprendizagem, o que implicou falha do docente na análise do instrumento de coleta de dados, gerando deficiência no seu diagnóstico representado por nota.

Nota insatisfatória quando há aprendizagem, implica o não reconhecimento desta pelo instrumento de coleta de dados. O que pode gerar intervenções desnecessárias em desfavor da continuidade do processo pelo qual competências, habilidades e conhecimentos são adquiridos.

Então, em todos esses casos, o instrumento de coleta de dados como provas ou testes, assumem a responsabilidade de estarem a serviço da aprendizagem, desde que analisados e refletidos em sua plenitude e com responsabilidade.

Infelizmente, os resultados encontrados mostraram, quase que em sua totalidade, que os professores apresentaram demasiada dificuldade em utilizar a prova para análise das aprendizagens, prevalecendo a função classificatória da avaliação.

Um fato relevante a ser abordado e que chamou atenção foi quando perguntou-se se o professor acompanhava seus alunos durante a realização das provas, apontando erros por falta de atenção. Todos os respondentes afirmaram "sempre" ou "às vezes". De fato, uma surpresa. Achava-se que seria o contrário.

Acredita-se que muitos professores consideram algumas atitudes avaliativas como utopias, porque não conseguem enxergar a aplicação delas e quando conseguem, se esbarram em supostos obstáculos administrativos e burocráticos, como por exemplo, não diagnosticar novamente porque a nota já foi lançada e encaminhada para a secretaria, ou então, não oferecer aulas interventivas porque já se esgotaram as "chances".

É importante que discussões a respeito do tema "Avaliação" continue se estendendo, mas é importante que se faça compreende-la na prática da sala de aula, no dia a dia escolar, sob as inúmeras adversidades, seja administrativas, burocráticas, pedagógicas, metodológicas, culturais, sociais etc, pois se não for possível uma avaliação puramente formativa, que ponha-se em prática, pelo menos, uma mais formativa ou a formativa acompanhada da somativa, como bem propõem Luckesi (2015), ao enfatizar os limites que temos para exercer nossa docência.

É utopia pensarmos numa avaliação formativa plena, perfeita e fácil de ser aplicada. A qualidade do ensino e da aprendizagem dependem sim da boa avaliação, mas esta última depende de uma porção de fatores que a influenciam diretamente, como: condições econômicas, sociais e culturais dos estudantes; qualificação dos professores, boas estruturas físicas das escolas, governos comprometidos, pois avaliar exige acompanhamento e intervenções.

Será que um médico consegue avaliar bem seus pacientes, se estes, pela ignorância, não seguem suas prescrições? ***(Alunos que por questões culturais, sociais, não valorizam o ensino)***. E sobre o olhar do paciente, será que ele conseguirá executar bem uma prescrição médica ou comparecer às consultas de retorno, quando passa o dia todo trabalhando? ***(Alunos que precisam ajudar no sustento das suas famílias e que devido a isso se dedicam pouco aos estudos)***. Esse mesmo médico consegue avaliar seu paciente se o mesmo não tiver posse de todos os exames solicitados que traga

informações relevantes sobre seu estado de saúde? ***(Provas, testes, entre tantos outros instrumentos que não auxiliam o professor na avaliação, seja por defeito no instrumento ou por imprudência na análise dos resultados).***

Tudo isso são problemáticas que podem interferir na prática da avaliação formativa. Mas não podemos utilizar esses obstáculos como pretextos para não avaliar bem nossos alunos. Devemos ajustar a avaliação formativa a esse espaço.

As pesquisas científicas de um modo geral visam novas descobertas. Consistem em investigações, observações e experimentos, bem como foi esta pesquisa.

Os dados coletados para as investigações, geralmente são analisados estatisticamente. Esta pesquisa, por exemplo, utilizaria como amostragem no mínimo oito professores (nosso sujeito de estudo), com o intuito de bem fundamentá-la, porém no período de coleta de dados uma greve da categoria acabou dificultando o processo.

Mesmo com um número mínimo de "entrevistados", obteve-se um resultado, em termos estatísticos, bem expressivo a respeito do significado atribuído à prova pelos professores como um instrumento apenas de verificação.

Quem sabe esta pesquisa contribua para reforçar a possibilidade de direcionar o foco da avaliação formativa para ser ajustada a realidade vivida em sala de aula, com todas as adversidades, pois muitas vezes depara-se com professores que compreendem o verdadeiro sentido da avaliação, mas na prática trabalham simplesmente com exames. Por que?

Nesta caminhada o coordenador pedagógico, com formação e qualificação para atuar na sua função, pode ajudar os professores a se aprumarem na direção de bem avaliar para as aprendizagens. Contudo, é importante que nossos governantes deem uma atenção especial a eles que são os agentes de transformação para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação aprendizagem escolar: fascículo 11.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Avaliar para crescer. Disponível em:< http://revistaescola.abril.com.br >. Acesso em: 19 nov. 2015.

Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 25, n.2, jul-dez 2012.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em: 12 de set. 2015.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O vestibular funciona, mas deve acabar. E isso é bom**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br>. Acesso em 19 nov. 2015.

Classificação das variáveis. Disponível em: <http://analise-estatistica.blogspot.com.br/2013/11/classificacao-das-variaveis.html>. Acesso em 19 nov. 2015.

Como lidar com pesquisas tendenciosas. Disponível em: http://www.enago.com.br/blog>. Acesso em 23 nov. 2015.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação nacional em três atos:** São Paulo: Senac, 1999.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF. SEDF,** 2015.

FAIRSTEIN, Gabriela Alejandra e Gyssel, Silvana. **Como se ensina?** São Paulo: Loyola, 2005.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola á universidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

—— **Avaliação mitos e desafios:** Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** São Paulo.Cortez, 2000.

—— **Avaliação da aprendizagem; componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Bernardo Fonseca. **A avaliação das competências por meio das ferramentas digitais. Revista Pátio,** Porto Alegre, n. 23, p. 11-12, dez. 2014/fev. 2015.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 59ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pró Letramento de Matemática**. Brasília: 2007.

PASSOS, Ederson de Oliveira. **Ensinando multiplicação de números naturias: uso do erro como recurso didático**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br> Acessado em 11 nov. 2015.

Portal Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acessado em: 12 set. 2015.

SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica - Pressupostos teóricos.** Brasília: 2014.

—— Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional**. Brasília: 2014-2016.

SILVA, Janssen Felipe da et al. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** Em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2013.

Trabalho Infantil: 3,5 milhões de explorados. Disponível em <http://www.cristovam.org.br >. Acessado em: 16 nov. 2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Intencionalidade: palavra-chave da avaliação.** Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/img/planejamento/celso.doc>. Acesso em: 19 nov. 2015.

APÊNDICES

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu,_____ diretor, responsável por esta unidade escolar, autorizo **GILVAN J. S. SANTOS** a realizar pesquisa nesta escola para elaboração de seu trabalho de conclusão de curso de Especialização em Coordenação Pedagógica no corrente ano, desde que sejam esclarecidos aos participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Será possibilitado ao pesquisador o acesso a esta instituição nos momentos de trabalho pedagógico, não sendo permitida a sua interferência no desenvolvimento das atividades sem que lhe seja permitido.

Concordo com a publicação dos resultados da pesquisa em questão desde que não sejam utilizadas informações em prejuízo das pessoas envolvidas e/ou da instituição, bem como sejam mantidos o sigilo e o anonimato da escola e dos interlocutores, se assim desejarem.

Brasília, ____ de _____ de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu_____,
abaixo assinado, declaro ter sido informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa **"Prova: avaliar para as aprendizagens"** tem como objetivo central **"Analisar o significado e o uso da prova pra avaliar as aprendizagens dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental"**. Consinto a aplicação do questionário pelo pesquisador **Gilvan J. S. Santos.** Estou ciente de que os dados coletados terão caráter confidencial e serão usados como material de reflexão para o seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, podendo vir a ser utilizados também em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma. Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o meu anonimato como participante da pesquisa. Receberei informações sobre o estudo, as quais poderão ser obtidas também pelo endereço gilvanph@bol.com.br. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científico-acadêmicos, mantendo a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo, com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma para um só efeito.

Brasília - DF, _____de _____de _____.

_____ _____

Interlocutor(a) da pesquisa **Responsável pela pesquisa**

Universidade de Brasília

Prezado professor,

No intuito de analisar o significado e o uso da prova para avaliar as aprendizagens dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, proponho esse instrumento para coleta de informações que irão compor um rol de dados que farão parte de um trabalho conclusivo do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica/UnB.

Este documento é composto por **TRÊS PARTES** (*perfil do respondente, tarefa prática e questionário*) que deverão ser respondidos de acordo com a sequência dada.

PERFIL DO RESPONDENTE

1. Qual a sua formação acadêmica inicial? Possui Pós-Graduação? Qual(is)? _____

2. Tempo de atuação como professor regente na SEEDF? _____

3. Quantidade aproximada de cursos que já realizou para sua qualificação profissional:_____

4. Tempo de atuação como professor regente no 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental: _____

5. Dos cursos abaixo, qual você escolheria para complementar sua formação? Marque apenas uma alternativa. Ainda, caso tenha realizado algum dos cursos abaixo, circule a letra correspondente ao mesmo.

a. ( ) Processos e identidades no currículo escolar.
b. ( ) Dificuldades de aprendizagem e sucesso na escola.
c. ( ) Avaliação mediadora.
d. ( ) Disciplina e Indisciplina na escola.
e. ( ) Nenhum. Faria outros de meu interesse.

TAREFA PRÁTICA

A tarefa a seguir simula uma prova de Matemática do 6º ano realizada por um aluno fictício. A você (professor) caberá corrigi-la, buscando verificar se o aluno domina algumas habilidades descritas logo abaixo. TODA CORREÇÃO DEVERÁ SER CONFORME SUA PRÁTICA.

Universidade de Brasília

PROVA DE MATEMÁTICA

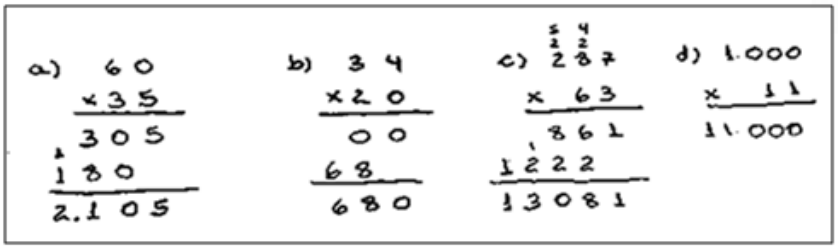
Caro aluno, a realização deste instrumento permitirá verificar:

I. Domínio do algoritmo[1] da operação de multiplicação.
II. Domínio da multiplicação envolvendo alguns algarismos de 0 a 8.
III. Interpretação de situação-problema.

NÃO ESQUEÇA. CORRIJA CONFORME SUA PRÁTICA.
USE CANETA, MÁQUINA DE CALCULAR, FAÇA ANOTAÇÕES, REGISTRE GABARITO ETC, DESDE QUE SEJA SUA PRÁTICA.

1. Calcule as operações abaixo. (Cada item valerá1 ponto).

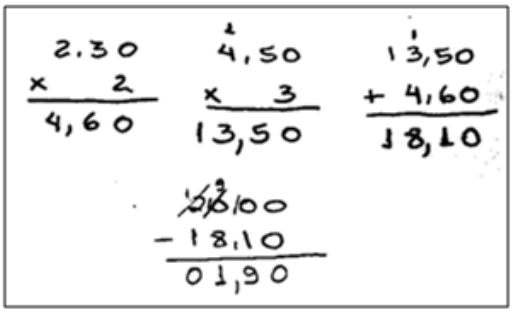
a) 60 x 35=
b) 34 x 20=
c) 287 x 63=
d) 1000 x 11=



2. Resolva a situação-problema abaixo expondo seus cálculos e marque a ÚNICA alternativa correta. (Valor: 2 pontos).

Felipe foi ao supermercado, comprou 2 biscoitos ao preço de R$2,30 cada um e 3 caixas de sabão ao preço de R$4,50. Se ele deu 2 notas de R$10,00 ao caixa, quanto foi o seu troco?

a) ( ) R$1,90
b) ( ) R$190,00
c) (x) R$18,10



[1] Algoritmo é uma sequência finita e ordenada de passos (regras), com um esquema de processamento que permite a realização de uma tarefa (resolução de cálculos etc). Fonte: Revista Escola Abril.

Universidade de Brasília

QUESTIONÁRIO

(1.) Registre em cada questão (na própria prova) a nota que se aproxime do nível de aprendizagem do aluno.

(2.) Em relação ao seu diagnóstico, o aluno obteve rendimento _____numa escala de 0 a 6 pontos, conforme a pontuação estipulada para cada questão.

(3.) Sobre as operações de multiplicação, marque a alternativa que mais se aproxima do seu diagnóstico inicial, em relação ao domínio do algoritmo empregado pelo aluno.

a) O aluno precisa melhorar, pois encontra-se abaixo da média estipulada.

b) O aluno domina 50% dos passos necessários para a realização da operação de multiplicação.

c) O aluno domina o algoritmo. Só precisa ter mais atenção.

d) O aluno não domina os passos necessários para resolução de operações envolvendo multiplicação.

(4.) Em relação a multiplicação envolvendo os algarismos de 0 a 8 pode-se afirmar que:

a) o aluno aparentemente não apresenta dificuldades.

b) o aluno apresenta dificuldade na multiplicação por zero.

c) precisa estudar mais, pois ainda apresenta dificuldades.

(5.) Professor, como ocorre o momento da aplicação da prova em suas turmas? Marque a alternativa que mais se aproxima das suas atitudes, nesse momento tão tenso para os alunos e de suma importância para o levantamento de dados com o intuito de avaliar a aprendizagem.

AFIRMAÇÕES:

(I) Acompanho os alunos durante a realização da prova, apontando, quando possível, erros por falta de atenção;

Sempre ( ) **Às vezes ( )** **Nunca ( )**

(II) Procuro saber de quem é a prova que estou corrigindo com o intuito de avaliar melhor em função do esforço e empenho desse aluno nas atividades propostas em sala de aula;

Sempre ( ) **Às vezes ( )** **Nunca ( )**

(III) Peço (se necessário) para o aluno refazer alguma questão que ele tenha errado, para alteração de nota, se for o caso, se eu achar que o mesmo é capaz.

Sempre ( ) **Às vezes ( )** **Nunca ( )**

Obrigado por sua colaboração!