

## Uma Experiência Educacional de Avaliação da Aprendizagem: Diálogos em Formação

An Educational Experience Evaluation of learning: Dialogues in Education

Kamila Maria Rudek<sup>1\*</sup>, Rosangela Ines Matos Uhmman<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul

**Resumo:** Pensar na avaliação escolar como parte intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem requer entender alguns dos limites que perpassam no contexto educacional. O processo de investigação-ação que envolveu a tríade (professor formador, professor da escola e estagiários), sujeitos dessa pesquisa consistiu de forma colaborativa em trazer uma reflexão crítica sobre a avaliação da aprendizagem. Os eixos interpretativos apontaram para as concepções e diferentes estratégias avaliativas com base nos discursos dos sujeitos da tríade, a partir da degravação de dois encontros formativos na licenciatura. O caminho trilhado apontou indícios nos discursos (concepções e práticas) de possibilidades, assim como dificuldades a serem enfrentadas, quando se deseja uma avaliação da aprendizagem com princípio formativo/emancipatório que se efetive durante o processo de ensino, visando transformar de uma ideologia determinista para uma ideologia que emancipa.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem, encontros formativos, investigação-ação.

**Abstract:** Think of the school evaluation as an intrinsic part of the process of teaching and learning requires understanding some of the limits that underlie the educational context. The process of research-action involving the triad (former teacher, school teacher and trainees), subject of this research consisted collaboratively to bring a critical reflection on the assessment of learning. The interpretive axes pointed to the different conceptions and evaluative strategies based on the speeches of the subjects of the triad, from the de-recording two training meetings in degree. The path taken evidence pointed in the speeches (concepts and practices) facility, as well as difficulties to be faced, when you need an assessment of learning with training / emancipatory principle be made effective during the teaching process, aimed at transforming a deterministic ideology to an ideology that emancipates.

**Keywords:** learning evaluation, formation meetings, research-action.

## Uma Experiência Educacional de Avaliação da Aprendizagem: Diálogos em Formação

An Educational Experience Evaluation of learning: Dialogues in Education

**Resumo:** Pensar na avaliação escolar como parte intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem requer entender alguns dos limites que perpassam no contexto educacional. O processo de investigação-ação que envolveu a tríade (professor formador, professor da escola e estagiários), sujeitos dessa pesquisa consistiu de forma colaborativa em trazer uma reflexão crítica sobre a avaliação da aprendizagem. Os eixos interpretativos apontaram para as concepções e diferentes estratégias avaliativas com base nos discursos dos sujeitos da tríade, a partir da degravação de dois encontros formativos na licenciatura. O caminho trilhado apontou indícios nos discursos (concepções e práticas) de possibilidades, assim como dificuldades a serem enfrentadas, quando se deseja uma avaliação da aprendizagem com princípio formativo/emancipatório que se efetive durante o processo de ensino, visando transformar de uma ideologia determinista para uma ideologia que emancipa.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem, encontros formativos, investigação-ação.

**Abstract:** Think of the school evaluation as an intrinsic part of the process of teaching and learning requires understanding some of the limits that underlie the educational context. The process of research-action involving the triad (former teacher, school teacher and trainees), subject of this research consisted collaboratively to bring a critical reflection on the assessment of learning. The interpretive axes pointed to the different conceptions and evaluative strategies based on the speeches of the subjects of the triad, from the de-recording two training meetings in degree. The path taken evidence pointed in the speeches (concepts and practices) facility, as well as difficulties to be faced, when you need an assessment of learning with training / emancipatory principle be made effective during the teaching process, aimed at transforming a deterministic ideology to an ideology that emancipates.

**Keywords:** learning evaluation, formation meetings, research-action.

## 1. Introdução

Atualmente, a avaliação escolar tem ocupado uma posição central de preocupação na formação de professores, tendo em vista a necessidade de uma reflexão crítica sobre as estratégias avaliativas desenvolvidas na Educação Básica.

Assim, entender a avaliação como parte indissociável da prática docente, não é uma tarefa tão simples, uma vez que muitos professores tendem a se prender em concepções adjacentes aos cursos de formação que tiveram o que dificulta a inserção da reflexão crítica do próprio trabalho docente. Neste ensejo de transformação, em relação à construção da autonomia docente, este estudo se desenvolve. Sabemos que isto exige tempo, dedicação e fundamentação teórica adequada, pontos estes que nesta pesquisa foram estudados, trabalhados e refletidos através de encontros formativos denominado de tríade formativa.

Saul (1994), Hoffmann (2003, 2010), Luckesi (1986, 2011, 2008) e Moretto (2010) constituem os principais referenciais dessa pesquisa, os quais reiteram a importância de problematizar a função social da avaliação educativa no processo de ensino, como um dos pontos relevantes para ser discutido na formação de professores (inicial e continuada). Tendo em vista a falta de articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, pois ainda persiste determinada inconsistência entre as concepções e práticas/estratégias avaliativas na ação docente.

Diante do impasse das políticas públicas, parece-nos que uma reorganização curricular se faz necessária para evoluir à tradicional prática pedagógica. Visto que a avaliação vem sendo discutida sob novas propostas curriculares, uma vez que o processo avaliativo tem sido indicador da qualidade da aprendizagem bem como da aplicação de recursos públicos. Um exemplo é o Ensino Médio Politécnico implantado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul em substituição ao antigo Ensino Médio da Educação Básica nas escolas públicas, a partir de 2011. Essa reestruturação do currículo mexeu com o sistema avaliativo baseado em provas classificatórias com respectivas notas (números), para pareceres (letras) no que diz respeito a uma avaliação com princípio emancipatório (SAUL, 1994).

Para Saul (1994), a proposta da avaliação emancipatória se constitui como um processo, e não como um resultado. Quando nos referimos à avaliação tradicional, a ênfase é no produto, realidade que necessita ser superada no contexto da educação escolar. Segundo Saul (1994), a avaliação emancipatória tem caráter transformador, emancipador e libertador, no qual destaca o posicionamento crítico tornando-se sujeito transformador de sua própria história.

De tal modo, a escola tem responsabilidade no papel social de formadora dos alunos. O processo precisa se sobressair ao produto, integrando os conceitos científicos, escolares e do cotidiano, assim contribuindo num processo de ensino-aprendizagem mediador. Com esse entendimento investir no processo de formação de professores para que, professor quanto alunos tenham autonomia própria. Para efetivar o processo de formação continuada, eis a importância da investigação-ação,

estratégia metodológica usada nos encontros formativos da tríade, no qual a discussão colaborativa e a reflexão compartilhada instigam a reflexão-ação das concepções e práticas.

Enfim, o presente estudo propõe identificar e discutir as concepções de avaliação da aprendizagem e as diferentes estratégias avaliativas, discutida/refletidas por um grupo de professores em formação inicial e continuada, sujeitos que nesta pesquisa são constituem a tríade.

## 2. Metodologia

O grupo formativo da tríade: licenciandos (professores em formação inicial), professores das escolas públicas da área de Ciências e professores formadores dos Cursos de Química Licenciatura, Física Licenciatura e Ciências Biológicas (em formação continuada) da UFFS, Campus Cerro Largo-RS através da modalidade investigação-ação (CARR; KEMMIS, 1988) foi mobilizado de forma colaborativa a dialogar sobre as **concepções de avaliação da aprendizagem e diferentes estratégias avaliativas** usadas nas aulas de ciências.

Cabe destacar que durante os dois encontros [dos quatro que aconteceram] os nove licenciandos/estagiários estavam cursando o Estágio Curricular Supervisionado III do Curso de Química Licenciatura, esse que proporcionou a inserção dos mesmos nas nove escolas para que realizassem seus estágios de docências. Da mesma forma os professores titulares das escolas eram os co-formadores desses estagiários, assim como os formadores (professores da UFFS) que participaram dos encontros atuam na condição de orientadores supervisores dos estágios conforme respectivo Curso que representam.

Os encontros da tríade gravados foram degravados, respeitando-se os princípios éticos de uma pesquisa qualitativa por envolver seres humanos, expressos na Resolução 196/96 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), no qual os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sob o número do Parecer: 415259 com aval da Instituição proponente – a UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) aprovado em outubro de 2013. Para preservar as identidades dos sujeitos participantes, esses foram nomeados de P1, P2 [...] para os professores da Escola Básica, E1, E2 [...] para licenciandos e F1, F2 [...] para os professores formadores da UFFS.

A presente investigação-ação é também uma pesquisa participante, tendo em vista que todos os integrantes ao mesmo tempo se constituíram autores da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p.13) a pesquisa participante é caracterizada por envolver a “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Com base nos discursos da tríade construímos dois eixos estruturantes nesta pesquisa. Inicialmente analisamos as **concepções de uma avaliação da**

**aprendizagem**, com olhar também para os referenciais afins, destacados principalmente no primeiro encontro da tríade. O que impulsionou fazer também um **questionário** aos nove licenciandos do curso de química a fim de entender as estratégias avaliativas que estes mais usaram no estágio curricular.

No segundo subcapítulo destacamos as **diferentes estratégias avaliativas** em discussão quanto ao planejamento, ação e desenvolvimento das práticas avaliativas, com ênfase no segundo encontro da tríade. E finalmente, além dessa introdução, serão trazidas algumas considerações a partir do movimento formativo dessa pesquisa.

### 3. Concepções de Avaliação Escolar

O estudo da avaliação da aprendizagem remete-nos a problematizar concepções, teorias e metodologias com base nos contextos educativos. No entanto, compreender com fundamentação a finalidade e objetivo da avaliação no ensino constitui um desafio. A seguinte questão a ponto de partida: no processo de ensino e aprendizagem, qual a concepção de avaliação para construção do conhecimento?

No Brasil a avaliação da aprendizagem teve suas origens no final dos anos 1980 e início de 1990 onde surgiram concepções progressistas sobre a avaliação. Dentre os vários autores que influenciaram o estudo desta temática, explicações podem ser encontradas sobre a avaliação escolar, as quais se entrecruzam em referências como de Luckesi (2008) sobre avaliação da aprendizagem, assim como a avaliação emancipatória referenciada por Saul (1994) e de Hoffmann (2010) sobre a avaliação mediadora.

Para Luckesi (2008) a avaliação da aprendizagem é uma prática investigativa do professor, cujo sentido é intervir na busca de resultados sobre o processo de aprendizagem dos educandos em sala de aula. Para ele:

*A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assumo o papel de auxiliar o crescimento. (LUCKESI, 2008, p.166).*

Nesta linha de pensamento Hoffmann (2010, p.102) defende a avaliação mediadora no processo avaliativo, pois: “mediação é interpretação, diálogo, interlocução”. O professor que não avalia constantemente a ação educativa corre o risco de olhar apenas para os resultados baseado nos moldes e procedimentos de um paradigma tradicional da reprodução de informações. Em contrapartida, a avaliação da aprendizagem, com o princípio da mediação instiga a pergunta, a investigação, a pesquisa e a construção do conhecimento, beneficiando educando e educador através do diálogo estabelecido entre quem educa e é educado e vice-versa. Assim corroboramos com o pensamento de Maldaner (2000, p.30): “é o

professor/pesquisador que vê a avaliação como parte do processo e ponto de partida para novas atividades e novas tomadas de rumo em seu programa de trabalho”.

A avaliação emancipatória através dos princípios de Saul (1994) caracteriza-se em pressupostos teórico-metodológicos de uma avaliação educacional com marcas na construção da própria história na construção do conhecimento. Para ela, este tipo de avaliação visa:

*[...] interesse primordial é emancipador, ou seja, libertar, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação de educacional escrevam sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1994, p.61).*

Entender a avaliação numa perspectiva integral exige uma investigação contínua sobre o percurso vivenciado no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, requer um rigor metodológico por intermédio da elaboração de registros significativos e acompanhamentos diários, capazes de apontar todas as possibilidades de intervenção, de provocação e de desafio, necessários ao avanço e à construção do conhecimento. Nisso, acreditamos que diversificar apenas as estratégias avaliativas não basta, apesar de ser um caminho necessário, porém é preciso que os instrumentos sejam discutidos pelo menos de vez em quando em classe escolar.

Na concepção de Saul (1994) existem três momentos pedagógicos, esses que dizem respeito: a descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva. Assim, o papel do avaliador é investigar qual a problemática e de forma colaborativa relatar e analisar concepções e práticas avaliativas com intenção de transformação das mesmas. Através da mediação na tríade foi possibilitada a discussão e investigação crítica sobre a problemática da avaliação no ensino. Dessa maneira, professor e alunos para:

*Mudar um hábito incorporado na prática para um modo mais participativo e dialógico de interação exige esforço e dedicação. A vantagem é que o professor pode criar novas formas de mediação, posicionar-se e avaliar, na interação e no diálogo com os estudantes, de modo diferenciado para que ocorra a aprendizagem (UHMANN; ZANON, 2014, p.3).*

Avaliar no ensino é ir além da aplicação de diferentes estratégias avaliativas e atribuição de notas e/ou conceitos. Eis a necessidade de um redimensionamento sobre o ato de avaliar, que pelo visto não pode ser entendido como *a posteriori* ao ensino. Cabe destacar Hoffmann, para entendermos melhor o processo de avaliar nessa perspectiva crítico-transformadora:

*A finalidade da avaliação não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-los todo tempo a ir adiante, avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-*

*lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um (HOFFMANN, 2010, p.103).*

Discutir sobre a própria prática docente é facilitada quando um grupo interessado toma nas mãos o objeto da avaliação no ensino ao observar e refletir através da participação responsiva na modalidade da investigação-ação. P3 trouxe uma experiência dizendo: *o quanto dá trabalho fazer uma atividade diferenciada, mas como isso é importante. Nós temos alguns limites que esbarram, ou seja, muitas turmas, muitos alunos e, talvez gostasse de fazer um trabalho diferenciado. Mas aos poucos, se nos propuser, conseguiremos planejar diferente.* (P3, 2014). Assim que a tríade de sujeitos alavancou algumas ideias e concepções sobre a questão da avaliação (algo muito complexo), logo surgiram mais dúvidas do que respostas colocando o próprio trabalho docente em alerta.

Atualmente com a reestruturação ao Ensino Médio Politécnico (EMP) percebemos que existe uma lacuna entre o fazer e o conhecimento nos referenciais, a saber: *a questão da avaliação está tão estranha porque alguns professores de algumas escolas fazem de uma forma e nós fizemos de outra. A pessoa que é responsável pelas informações desta nova avaliação compreende de outra forma, então falta uma preparação para nós professores.* (P1, 2014). O processo de avaliação na proposta do EMP está pautado em critérios que dizem respeito a mudar de números para letras a forma de registro. No entanto, o processo avaliativo vai além de se fazer uso de um instrumento como a prova (com nota) ou de abolir a mesma.

O depoimento de P1 revela as reações de incompreensão dos responsáveis quanto ao entendimento da proposta do sistema de avaliação (emancipatória), bem como pela razão da falta de formação quanto aos princípios desta avaliação. Isso nos leva a refletir que as condições oferecidas aos professores não favorecem a um exercício com espaço/tempo para planejar uma prática avaliativa que leva em conta o processo de ensino, principalmente de forma colaborativa e reflexiva sobre a própria prática. Schön (2000) contribui sugerindo situações ao contexto profissional através da reflexão-ação. O autor apresenta três tipos de reflexão: a **reflexão sobre a ação** (pensar sobre uma ação a fim de conhecê-la e contribuir para o resultado esperado), a **reflexão na ação** (refletir no meio da ação, sem interrompê-la) e **reflexão sobre a reflexão na ação**. O conhecimento destes momentos ajuda no replanejamento das ações, o que sistematiza problematizar e contextualizar os desafios da situação real.

Com resistência a proposta, P4 se pronuncia: *normalmente a avaliação tem um momento para acontecer, a prova, o trabalho. E o professor se vê amarrado a um método tradicional de avaliação. Como se outras formas de avaliar (avaliação de atividades em sala de aula) não estivessem em um mesmo patamar de uma prova.* (P4, 2014). É forte as marcas observadas de racionalidade técnica no discurso de P4, visto que a ação de “avaliar” é separada do processo de ensino. P4 está tentando romper sua concepção de avaliação tradicional, de poder sobre o avaliado, o que é um caminho doloroso ao abandonar a “prática avaliativa” na obtenção de notas, que

na verdade se for assim não tem nada de avaliação. Avaliação e ensinar acontecem no processo e não através de resultados finais.

As concepções dos participantes talvez tenham indícios na formação concluída na licenciatura. Avançar nesta perspectiva concorre com a cultura avaliativa herdada da escola tradicional. É no levantamento da problemática que P2 tenta atacar a situação problema de P4 passando o problema adiante, dizendo: *mas o sistema nos cobra a prova* (P2, 2014). Numa tentativa frustrada de entender melhor o processo de avaliação, P2 põe em cheque sua forma de avaliar, ou seja, admite que a prova/teste define sua prática avaliativa. Longe de qualquer crítica, ao que nos parece estar em conflito, é a prática autoritária, (com exceções), que talvez pela resistência ou indiferença ao “novo”, é mais fácil se firmar na prova como um momento de “acerto de contas” com seus alunos, pelo desinteresse nas aulas, indisciplina, falta de estudo dentre outras. (MORETTO, 2010).

Romper com a realidade pautada na racionalidade técnica constitui um desafio, que talvez a modalidade da investigação-ação, como uma metodologia constitutiva na formação de professores (na formação continuada) de ação discursiva e diálogo crítico seja uma possibilidade para a ruptura paradigmática, tendo em vista os momentos da investigação-ação: planejamento, observação, ação, reflexão e o replanejamento das práticas educativas pelos sujeitos escolares. Com esse olhar destacamos: *eu acho que essa nova avaliação que é emancipatória está exigindo de nós pararmos e repensarmos que não é só de prova, eu era só de prova* (P2, 2014). P2 começa a **refletir** sobre o processo de ensino ao por em movimento seu pensamento, resgata sua **ação** e **observa** que precisa **replanejar** sua prática docente.

Através do confronto de ideias e o compartilhamento de experiências, bem como as reflexões coletivas são potencializadas através da modalidade da investigação-ação tendo em vista os discursos e o compromisso de forma responsiva na discussão dos problemas da/na prática, conseqüentemente as intervenções na mesma pelos quais se envolveram os participantes da tríade. Com base nas ideias de Rosa e Schnetzler, destacamos:

*Para que a espiral autorreflexiva se desenvolve no sentido da investigação-ação não é suficiente que professores se sintam simplesmente abertos e disponíveis para conversar sobre suas práticas. É necessário que cada um traga, dentro de si, questões de investigação que o mobilizem na direção de novos planejamentos, novas ações e reflexões* (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p.33).

Quanto à avaliação (objeto dessa pesquisa) com caráter investigativo, se constituiu no grupo da tríade um desafio que emergiu a partir do compartilhamento das experiências, o desacomodar na formação de professores.

Em manifesto F2: *o processo de avaliação é doloroso para professores que submetem a ideia de avaliação a prova, perceberam? Porque a ideia de avaliação escolar é a prova, como um momento privilegiado de avaliação. Mas não é na*

*verdade, a avaliação está dentro do processo de ensino, se eu produzi um texto esse texto já foi parte de avaliação, já foi inclusive avaliado e já foi processado, mas os professores insistem, em via de regra em ter um dia de prova, (...). Então quando nós fizermos isso, nosso modelo de ensino aprendizagem já não é mais formativo. (F2, 2014).*

Cabe ao professor refletir sobre suas práticas de ensino, oportunizando mudanças na prática ao proporcionar junto aos alunos a compreensão de que os mesmos sejam também responsáveis pela aprendizagem. A proposta pedagógica alicerçada a uma pedagogia crítica tem potencial para desafiar o educando a pensar e refletir criticamente sobre a realidade no qual está inserido, e que o educador, na concepção de Freire, seja aquele que: “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 44).

O educador tem o papel fundamental na mediação do conhecimento, ao proporcionar a construção de saberes com os alunos. Com isso a avaliação da aprendizagem tende a se desenvolver conforme determinado níveis de aprendizagem de cada aluno para que o professor por meio da interação/mediação provoque nos alunos uma consciência crítica na significação conceitual, logo das aprendizagens, visando transformá-las e assim se libertar de uma ideologia determinista para uma ideologia que emancipa.

Ademais, a temática da avaliação escolar emerge em meio a reflexões que conduz a um aprofundamento de sua especificidade processual. Diante disso, cabe ressaltar o discurso: *identificar a finalidade da avaliação dentro do processo de ensino, o que de fato oportuniza a aprendizagem (...). Ela não chega autoritária e sim num processo e na medida do possível ir avançando neste processo. Então usar diferentes instrumentos que precisam sempre ser bem orientados e mediados também pelo professor (F3, 2014).* Nesta reflexão, observamos que F3 chama atenção ao processo de ensinar e aprender de forma orientada.

É na mediação que professor e aluno se entendem, dialogam e negociam a respeito do uso, finalidade e objetivos das **diferentes estratégias avaliativas** (em discussão no próximo subcapítulo), essas que ajudam no replanejamento das ações educativas com ênfase no ensinar e aprender de forma colaborativa e responsiva.

#### **4. Diferentes Estratégias Avaliativas na Formação de Professores**

Conforme discursos acima representados, os professores encontram dificuldades ao avaliar numa perspectiva emancipatória, formativa e constitutiva no processo. Ao planejar a avaliação é necessário pensar sobre o contexto escolar. Corroboramos com as ideias de Uhmman e Zanon (2014, p.4) ao dizerem: “o professor pode e deve atuar como um guia regulador por meio de estratégias

avaliativas de ensino, até o aprendiz assumir maior capacidade cognitiva nas atividades curriculares e extraescolares”.

Destacamos Moretto (2010, p. 59) que contribui: “tão importante quanto estabelecer os objetivos para o ensino e a avaliação da aprendizagem é escolher estratégias adequadas para a intervenção pedagógica”. Assim, ao planejar as estratégias avaliativas o professor terá segurança na execução de suas aulas, bem como no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, almejar a avaliação na perspectiva emergente e protagonista, requer certo rigor metodológico, que deve ser bem planejado, executado e orientado, pois este processo subsidia o processo de aprendizagem do aluno. No entanto, consideramos que é um caminho árduo, mas o fato de proporcionar aprendizagens significativas na vida dos alunos de forma contínua faz a diferença, uma vez que o profissional desta área é desafiado diariamente pelos segmentos escolares, pois ele tem responsabilidade na formação dos sujeitos que frequentam as classes escolares.

O uso de diferentes instrumentos avaliativos no processo da avaliação tende a significar qualitativamente os resultados no processo (MORETTO, 2010). Para o autor a construção do conhecimento se dá por meio da mediação. Suponhamos então que é um processo interno do sujeito, mas que é estimulado por situações externas, ou seja, o uso de situações diversas oportunizam reflexões sobre determinado objeto de ensino. Nesse sentido, instrumentos e técnicas diversificadas são fundamentais e jamais a omissão.

*Preocupam-me entendimentos sobre uma prática avaliativa inovadora que abandone a realidade de tarefas pelos alunos em qualquer grau de ensino. É importante que se respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às tarefas sucessivamente apresentadas pelo professor. (HOFFMANN, 2003, p. 57).*

Cabe dizer que inovar não pode significar abandonar estratégias avaliativas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Uma prova, uma pesquisa, um questionamento contribuem no sentido de provocar nos alunos os verbos de: expressar, discutir, investigar ao oportunizar a construção de um entendimento, e principalmente que as diferentes estratégias, seguidas dos registros (de notas, conceitos e pareceres) sejam diagnósticas para o professor conhecer o aluno no processo de reconstrução do conhecimento.

A prática da avaliação ainda é muito criticada nas nossas escolas, tendo em vista a redução da função avaliativa pelas famosas provas, como uma das estratégias majoritárias. Existe uma confusão na compreensão, pois a avaliação acontece no processo através do uso de diferentes estratégias de forma contínua e não em momentos finais. Convém trazer neste momento, uma dos discursos de um dos participantes dos encontros formativo sobre avaliação da aprendizagem. F2 que

observava com atenção a reação dos estagiários no embate das estratégias avaliativas, assim questiona: *o que vocês vivenciaram até hoje desde a Educação Básica até agora no ensino superior. A grande maioria das práticas deve ter sido prova e deu? Ou foi diferente?* (F2, 2014). A pergunta instigou os estagiários a falarem sobre suas vivências ao grupo. Nisso uma E1 falou: *quando eu dei aula para meus alunos, tentei me ver neles. Quando eu estava ali eu não entendia tal coisa porque o professor explicava de uma forma, então eu vou tentar fazer diferente, abordar outros contextos, outras formas, e não ficar apenas na prova, sendo esta uma das estratégias, mas não a principal. Nos encontros como esse, tudo contribui para a gente pensar e querer fazer de uma maneira diferente, para melhorar a educação* (E1, 2014).

E1 se colocou no lugar do aluno no processo de ensino e aprendizagem. O pensamento direciona outros caminhos, no qual o professor pode partir para outras estratégias e assim contemplar os conteúdos escolares. Com a expressão de E1 percebemos que os estagiários estavam sobremaneira comprometidos com esse processo buscando nas suas vivências de alunos-professores em formação constitutiva alavancar propostas integradoras para melhorar a aprendizagem de forma colaborativa, sobretudo a inserção de instigar a prática na perspectiva da investigação ação facilitou a reflexão na tomada de consciência no diálogo formativo no coletivo de formação continuada.

O discurso de E1 ainda refere: *as disciplinas de prática de ensino, bem como de estágio curricular supervisionado na formação inicial estão traçando fortemente a vida acadêmica de forma prospectiva, pois a partir disso buscam alternativas e fundamentos teórico-práticos para preparar suas aulas e conseqüentemente uma prática de excelência na constituição docente* (E1, 2014).

A inserção no estágio constitui um momento de escolha pelas estratégias e metodologia no planejamento das aulas, por exemplo. Com vista à autonomia profissional docente. Assim os estagiários vão se constituindo e também construindo sua identidade profissional. Conforme Güllich (2013, p.269): *“a constituição docente, como profissão, exige um perfil pesquisador e reflexivo, que pode ser sobremaneira influenciado pelos processos de formação inicial e continuado, mas se trata de participar de tais processos ativamente, como ator e fator de transformação”*.

Os encontros de formação sobre o objeto de estudo: *“avaliação da aprendizagem e estratégias avaliativas”* se caracterizaram no espaço/tempo organizado em momentos colaborativos de diálogos na tríade. Acreditamos que o licenciando ao se inserir em grupos de formação passa a investigar a sua própria prática bem como a dos seus professores. Esse é apenas um dos vários exemplos que nós tentamos investigar e discutir neste texto com base nas discussões dos encontros.

Com base no estudo das estratégias avaliativas tendo em vista que a prova ainda opera nas aulas da maioria dos professores, tomamos a liberdade de fazer um

**questionário** para os estágios referente ao intervalo de tempo no estágio sobre quais estratégias avaliativas foram usadas.

A Tabela 1 expõe as percentagens referentes às estratégias avaliativas utilizadas pelos nove estagiários que ministraram aulas de Ciências no Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Porcentagem atribuída às diferentes estratégias avaliativas

Recursos Usados	Peso na Avaliação
Prova	40%
Trabalho individual	15%
Trabalho em grupo	20%
Relatório de atividade experimental	10%
Diário de bordo	10%
Organização do caderno	15%
Participação em aula	10%
Reflexão no final da aula	5%
Atividade Extra	5%

Fonte: RUDEK, 2014

Diante do resultado apresentado, o uso da prova como um instrumento de maior uso foi indicador no cenário do ensino de ciências. Mesmo assim, o uso das demais estratégias usadas pelos estagiários constituiu-se como um desafio no planejamento das aulas, permitindo a reflexão sobre a ação, pois os 60% referente ao trabalho em grupo e diário de bordo, por exemplo, entre outros, os alunos do Ensino Fundamental não estavam acostumados, apresentando certa resistência para escrever no diário de bordo.

Com isso, percebemos que a avaliação está atrelada a uma nota de uma prova, de concepção tradicional sobre o processo de ensino aprendizagem tendo em vista que os alunos estão mais acostumados a responder uma prova do que pensar para escrever no diário de bordo. Isso justifica o uso da prova (40%) planejado como um dos instrumentos no estágio, que foi conforme opinião da professora titular da turma tendo em vista que ela achava melhor para os alunos. Cabe destacar o que diz Moretto, para compreender o momento de avaliar a aprendizagem do aluno:

*O conhecimento de diferentes instrumentos para a avaliação e da melhor forma de utilizá-los é um dos recursos de que o professor competente deve dispor. O domínio desse conhecimento está ligado à convicção de que a avaliação não deve servir de instrumento de pressão para manter a*

*disciplina em aula ou fazer o aluno estudar. Além do mais, há todo um conteúdo conceitual relativo à avaliação da aprendizagem e aos instrumentos que mais favoreçam o acompanhamento do processo. Dominar esses conteúdos é condição mínima de competência do professor no avaliar seus alunos. (MORETTO, 2010, p.37).*

Ai está o ponto que queremos chegar: será que não está na hora de mudarmos esta concepção de ainda fazer da prova o instrumento principal? Investir na formação continuada para mudar essa realidade? Uma formação permanente exija do professor criticidade sobre a prática. Talvez seja o início para novos rumos na educação em avaliação da aprendizagem. A hipótese de que a investigação-ação se constitua na vida escolar de quem escolheu a profissão de ensinar aqueles que necessitam aprender na interação, seja o início na transformação progressiva das práticas avaliativas. Caso contrário, muitas argumentações serão em vão no que tange a reestruturação do EMP.

O que ficou marcado nas falas conforme encontros formativos sobre avaliação foi à ideia de avaliação numa perspectiva formativa/emancipatória. Cabe destacar que os estagiários e professores cientes do que precisam mudar na avaliação escolar, tiveram a oportunidade de fazer referência as suas vivências, as quais na maioria das vezes voltadas mais ao comportamentalismo do que ao cognitivo, tendo em vista que os estudantes também estão resistentes a terem mais autonomia na construção do próprio conhecimento, questão que vem se arrastando de ano em ano, mas que aos poucos é possível avançar, a começar pela formação continuada dos professores, atuantes diretos que farão sim a diferença.

Reiteramos a importância de problematizar a função social da avaliação educativa relevante da formação de professores. Nestas circunstâncias, entendemos que não precisamos abolir ou condenar as “provas”, mas que as mesmas não sejam as únicas estratégias, bem como sirvam de diagnóstico, assim como os demais recursos usados de forma qualitativa, tendo em vista que:

*Já foi o tempo em que o professor exigia um trabalho, relatório ou prova para fins apenas classificatórios. As estratégias de ensino (aulas práticas, avaliações, sistematizações, escritas, reflexões...) necessitam considerar o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, para além da simples memorização. O ensino é uma interação, uma troca, e a avaliação é a análise dos resultados, desde que priorize a aprendizagem (UHMANN, 2013, p.104).*

E inegável afirmar que a cultura herdada pela “tradicional” precisa sofrer transformações, sem imposição, nem resistência. Pressupomos que romper com a lógica linear e fragmentada afeta os que se mantêm convictos e seguros que estão realizando um trabalho autoritário com resultados efetivos, resultado da formação limitada que tiveram. Então, quando surge outro paradigma de avaliação, que na verdade não é novo, apenas diz respeito a olhar o processo em detrimento dos

resultados finais, os mesmos se sentem ameaçados e inseguros, pois desconhecem as origens da nova ideia de avaliação e acabam muito lentamente utilizando algumas ferramentas diferenciadas apenas. Uma vez que alguns nem sequer dão importância a nova proposta que urge em tempos de mudanças, talvez por desconhecimento e falta de formação continuada.

Diante disso, em tempos de reformas da educação, notamos a importância de trabalhar com várias estratégias diferenciadas. Um avanço neste processo só vai existir quando professores e alunos começarem a dialogar juntos, construindo pontes de saber entre eles, onde cada um possa transitar e levar conhecimento ao outro. Significa orientar (autoridade), ao romper com o autoritarismo do professor. Na medida em que o professor começa a notar as dificuldades do aluno, vai aproximando dele, para que o mesmo possa criar condições para melhorar efetivar a aprendizagem de seus estudantes.

## 5. Conclusão

O presente estudo teve por objetivo trazer as discussões e análises sobre as concepções e diferentes estratégias avaliativas no espaço/tempo planejado da tríade sobre o objeto avaliação da aprendizagem, essa que tem potencial para ser formativa e emancipatória. Identificar as dificuldades diz respeito às concepções sobre a avaliação vistas conforme discursos de forma equivocada quando a prova é usada como sinônimo de avaliação. Ao explorar as diferentes estratégias avaliativas usadas no planejamento das aulas planejadas pelos estagiários, o uso da prova com 40% constituiu um indício para ir mudando aos poucos esse instrumento como forma de acompanhar aprendizagem escolar.

Enfim, o ensinar e o aprender exige muita pesquisa quando avaliar se constitui no processo pedagógico. Segundo Freire (1996, p. 29) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O professor deve ser um pesquisador. Neste ponto de vista é que muitos professores esquecem e/ou tem resistência que a pesquisa é fundamental para transformar uma prática docente, pois assim talvez, estivessem mais preparados quando as mudanças vêm à tona. Ou ainda, Freire (1996) destaca que durante a formação o momento fundamental é a reflexão na qual pensando criticamente podemos melhorar nossas práticas de hoje com vistas no amanhã. Com o pensamento em Freire elencamos que o movimento da investigação –ação tem potencial para a discussão crítica de temas a partir da problemática, nesse caso a avaliação no ensino que precisa ser vista intrínseca no ensino de ciências.

Assim dizemos que essa pesquisa apontou indícios de mudanças no processo da avaliação no ensino, tendo em vista momentos ricos de interação na tríade de sujeitos discutindo sobre o mesmo objeto de estudo, que a princípio se mostraram agitados a relatar sua prática na roda de discussão dos encontros formativos. Apesar da insegurança e talvez indiferença, a política de governo aposta em mudanças. Se bem que o professor quando inserido em um processo de investigação-ação ao se reconhecer no processo colaborativo de estudo investigativo sobre a problemática

(da avaliação no ensino) da educação básica encontra respaldo para suas preocupações.

Por fim, mas já levando a um novo estudo devido complexidade do tema, cabe destacar que as discussões foram promissoras para o processo da avaliação da aprendizagem, intrínseca ao ensino, numa perspectiva que começa a acenar para uma avaliação formativa/emancipatória. Somente foi possível explorar um dos ângulos da avaliação escolar, pois como vimos ela é parte de um processo educacional podendo ter várias interpretações a cerca de sua interface. Assim identificamos que uma compreensão mais completa desta temática demanda uma escrita mais extensa e uma investigação mais profunda na sua origem/vertente, para o qual estamos numa caminhada em construção.

## 6. Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GÜLLICH, R. I. da C. **O livro didático, o professor e o ensino de Ciências**. UNIJUÍ: Ijuí, 2012. [Tese de Doutorado].
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar**: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições/ Cipriano Carlos Luckesi. 19. Ed. - São Paulo: Cortez, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, pg. 13, 1986.
- MALDANER, O. A. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**: Professores/Pesquisadores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.
- MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- ROSA, M. I. F; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n.1, p. 27-39, 2003.
- SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. São Paulo: Cortez, 1994.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designe para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artimed, 2000.
- UHMANN, R. I. M. **Interações e Estratégias de Ensino de Ciências com foco na Educação Ambiental**. Curitiba: Prismas, 2013.
- UHMANN, R. I. M.; ZANON, L. B. **O paradigma da avaliação escolar em discussão na docência em ciências/química**. 33º EDEQ (Movimento Curriculares da Educação em Química: o Permanente e o Transitório), 2014.