



AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO MÉDIO: ENSAIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Sandra Maria Coêlho de Oliveira

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (1993). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2015). Especialista nas áreas de: Planejamento Educacional e Gestão Escolar. Foi diretora escolar e formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Atualmente é coordenadora escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos Profº José Neudson Braga e atua como professora nas áreas de Avaliação Educacional, Prática de Ensino e Didática. E-mail: coelhosandramaria@yahoo.com.br

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

Doutor e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e graduado em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela UECE e em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br
Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Este trabalho analisou as práticas avaliativas realizadas no ensino médio por professores da rede pública estadual e suas perspectivas de aproximação com a avaliação formativa. Apresentou como objetivo refletir sobre como se dão as práticas avaliativas realizadas no ensino médio que coadunam com a avaliação formativa, tendo em vista sua efetivação no cotidiano escolar. A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa, tendo o método fenomenológico-hermenêutico como opção de investigação e análise de dados, com ênfase na filosofia heideggeriana. Segundo Heidegger, a fenomenologia é fazer vir de si mesmo aquilo que se manifesta. Deste modo, optou-se por buscar, junto aos professores, os elementos essenciais à compreensão de como se dão esses ensaios avaliativos tendo em vista as possibilidades da efetivação de práticas avaliativas identificadas com a perspectiva formativa no cotidiano escolar. A pesquisa contemplou seis escolas estaduais situadas em Fortaleza, tendo como sujeitos vinte e quatro professores do ensino médio. Utilizou como instrumentos e técnicas de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, escuta sensível e observação participante em sala de aula. A fundamentação teórica buscou apoio em autores como: Hadji (2001); Heidegger (2006); Hoffmann (2001); Luckesi (2001); Perrenoud (1999) e Viana (2005). Os achados sugerem que coexistem no cotidiano escolar



ensaios de avaliação formativa bem como práticas avaliativas tradicionais. Todavia, os diversos obstáculos presentes nesse contexto funcionam como elementos impeditivos para a efetivação sistemática desse tipo de avaliação com características formativas.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Ensaios. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This work analyzed evaluation practices realized in high school by state public teachers and their approaching perspectives to the formative evaluation. It presented as objective to reflect about how happen the evaluation practices in high school which join with formative evaluation in view of their effectiveness in the school daily life. The applied methodology was qualitative with the phenomenological-hermeneutic method as an option to investigate and data analysis with emphasis on the Heideggerian philosophy. According to Heidegger, phenomenology is to make coming itself which manifests itself. In this way, it was chosen to search with teachers the essential elements to the understanding how these evaluative essays are given in view of the possibilities of the effectiveness of evaluative practices identified with the formative perspective in the school routine. The research included six public schools located in Fortaleza as subjects twenty four high school teachers. It used as instruments and techniques of data collection: survey, semi-structured interview, sensitive listening and participant observation in the classroom. The theoretical basis search for support in authors such as Hadji (2001); Heidegger (2006); Hoffmann (2001); Luckesi (2001); Perrenoud (1999) and Viana (2005). The findings suggest that coexist in school daily life formative evaluation essays as well as traditional evaluative practices. However, several present obstacles in this context act as preventing elements to the systematic implementation of this type of evaluation with formative characteristics.

Key-words: Formative evaluation. Essays. School Daily Life.

Introdução

A utilização de estratégias que se aproximam da avaliação formativa pelos professores, apesar de não ser institucio-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



nalizada e estar longe de conquistar o *status* de uma cultura avaliativa no cotidiano escolar, vem se apresentando como uma possibilidade por meio das tímidas experiências vivenciadas pelos docentes em ritmo heterogêneo nas escolas de Ensino Médio estadual de Fortaleza.

Essas iniciativas, incipientes, são frutos dos saberes experienciais dos professores, que observam, a partir de sua prática cotidiana, a necessidade cada vez mais imperiosa da avaliação contínua, a fim de darem conta do acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Ao perceberem que a avaliação tradicional, voltada para a verificação, é limitadora, reconhecem que essa forma de avaliar é inadequada e insuficiente, apesar de institucionalizada pelas normas escolares. Com efeito, ao se referirem às formas de avaliar institucionalizadas no cotidiano escolar pela cultura da avaliação tradicional, seletiva, excludente e historicamente instituída, os docentes atestam sua inadequação e expressam sua insatisfação com essa perspectiva avaliativa. E a partir daí, buscam, em seu repertório de saberes docentes, formas mais adequadas de avaliar.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre como se dão as práticas avaliativas realizadas no ensino médio que coadunam com a avaliação formativa, tendo em vista sua efetivação no cotidiano escolar.

Referencial teórico

A avaliação formativa é defendida por vários autores (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000), uma vez que há um consenso entre eles de que sua função é proporcionar ajuda pedagógica mais adequada a cada momento da aprendizagem, visando à evolução do educando.



Hadji (2001), ao defender a avaliação formativa como uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem, garante que ela está situada no centro da ação de formação, com o intuito de articular as informações coletadas e a ação mediadora, visando melhorar o desempenho do aprendiz por meio da atuação conjunta dos dois agentes principais do ensino-aprendizagem – o professor e o aluno. A avaliação, na perspectiva formativa, tem como função precípua

[...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a ‘formatividade’ de uma avaliação (HADJI, 2001, p. 19).

Ainda consoante Hadji (2001, p. 20), três características são próprias da avaliação formativa, a primeira das quais é o fato de que “[...] inscreve-se em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. A segunda é a importância de servir como instrumento de acompanhamento, pois

[...] informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

A terceira característica é a regulação, que deve estar voltada tanto para o professor quanto para o aluno, servindo de função “corretiva”, possibilitando a ambos alterar, quando necessário, suas ações a fim de obterem êxito no ensino e na aprendizagem.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A operacionalização dessa avaliação se concretiza em três etapas que caracterizam a sequência formativa, por meio da coleta da informação, do diagnóstico individualizado e do ajuste da ação.

À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades ensino/aprendizagem (HADJI, 2001, p. 20).

Para Vianna (2005), é lamentável a falta de utilização da avaliação formativa nas escolas, a qual pode contribuir, de forma relevante, tanto para a identificação das dificuldades que os estudantes encontram na aprendizagem, quanto no planejamento de ações saneadoras dos obstáculos ocorridos no decorrer do processo.

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que as crianças/estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado para realização de objetivos claros e sequenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores. (VIANNA, 2005, p. 82).

Vianna (2005) defende ainda a noção de que a avaliação formativa é um elemento decisivo para a aprendizagem e que, se fosse devidamente estruturada no contexto educacional, teria impacto significativo, servindo de instrumento relevante na busca de soluções para o problema da qualidade da Educação. Mesmo considerando outros fatores que influenciam nas causas do fracasso escolar, é necessário analisar a influência da avaliação nessa problemática.



Nesse sentido, assinala que, ao serem catalogados os possíveis fatores que interferem no fracasso escolar, além das causas sociais, econômicas e até familiares, não é possível omitir as causas vinculadas às práticas avaliativas. Estudos (HOFMANN, 2001; LUCKESI, 2001) já têm demonstrado o quanto elas influenciam para o insucesso escolar, visto que não é diagnosticado inicialmente o nível de aprendizagem do educando, identificando as dificuldades a serem superadas para a aquisição de novas aprendizagens, o que possivelmente conduzirá à desmotivação e ao fracasso.

Perrenoud (1999, p. 144) também se posiciona a favor da avaliação formativa, considerando a necessidade de mudar as ações cotidianas numa perspectiva “[...] de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

De acordo com os diversos autores supracitados, a intenção da avaliação formativa está voltada tanto para o diagnóstico quanto para regulação, enquanto tomada de decisão, a qual se vale do planejamento de ações pedagógicas específicas.

Procedimentos metodológicos

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois atende às características básicas da investigação qualitativa, visto que utilizou o ambiente natural do objeto como fonte direta de dados; teve o pesquisador como seu principal instrumento; a investigação foi descritiva, na qual o significado é de importância vital, e se buscou dados relativos à natureza dos fenômenos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A fenomenologia é, então, originada de duas palavras gregas: (1) “fenômeno”, que significa aquilo que se mostra,

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aquilo que aparece ou parece, e (2) “logia”, que deriva de *logos*, que tinha muitos significados para os gregos, dentre eles: palavra, pensamento, capacidade de refletir. Assim, fenomenologia significa reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra. Desse modo, é um método, um caminho para se chegar à compreensão do sentido das coisas (BELLO, 2006).

Para Heidegger (2006, p. 74),

A fenomenologia diz então [...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenológica. Com isso, porém, não se faz outra coisa do que exprimir a máxima formulada anteriormente – ‘para as coisas elas mesmas’.

Nessa esteira, a fenomenologia enfatiza sua tônica sobre o mundo vivido do sujeito e suas experiências subjetivas, sua cotidianidade, sendo o que a diferencia das outras abordagens qualitativas, uma vez que a fenomenologia questiona-se sobre:

[...] a essência mesmo dos fenômenos com o objetivo de revelar as estruturas significativas internas do mundo vivido [...] o termo ‘fenomenologia’ engloba a perspectiva hermenêutica, porque o investigador trabalha sobre dois aspectos simultaneamente, a descrição fenomenológica e a interpretação hermenêutica (VAN MA-NEN apud ANADON, 2005, p. 14).

O método fenomenológico se propõe, assim, a ser descritivo e compreensivo a partir da ênfase ao mundo vivido e sua interpretação, e não simplesmente explicativo (ANADON, 2005).

Heidegger (2006, p. 209) foi um dos autores que defendeu tal assertiva:

No compreender, a presença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades em compreendendo é um poder-ser que repercute sobre a presença as



possibilidades enquanto aberturas. O projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração, o compreender vem a ser ele mesmo e não outra coisa. A interpretação funda-se existencialmente no compreender e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender.

Heidegger procurou pensar um homem entregue a si mesmo, na sua individualidade, entregue aos seus problemas psicológicos e conflitos existenciais, pois sua filosofia é uma reflexão fenomenológica sobre a existência, que presta atenção ao fenômeno tal como ele se põe no mundo da existência.

Para Heidegger, a fenomenologia é fazer vir de si mesmo aquilo que se manifesta, buscando a compreensão do fenômeno, valorizando não somente as coisas factualmente observáveis. Portanto, tal assertiva legitima a necessidade de buscar junto ao professor, representante do ser, os elementos essenciais à compreensão de sua prática avaliativa, que leva em conta suas subjetividades, seus interesses e conhecimentos da realidade.

A aplicação do método fenomenológico-hermenêutico, na análise das manifestações orais dos sujeitos, visa pensar o ser, que, à medida que está velado, deve ser conduzido ao desvelamento, no que se refere a uma região específica desse ser, no caso, a avaliação da aprendizagem, considerando nesse processo a cotidianidade mediana do fazer da presença dos professores como elemento fundamental para a compreensão e para a interpretação do seu modo de avaliar.

Assim, o caminho metodológico adotado teve como intuito proporcionar uma aproximação qualitativa com os sujeitos da pesquisa, de forma a aflorar suas percepções. O propó-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



sito maior foi de que pudéssemos sentir o que os professores sentiam sobre a avaliação e, assim, chegar aos resultados através da compreensão e interpretação de suas falas, alimentadas pelas informações advindas da aplicação dos outros instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa contemplou seis escolas estaduais situadas em Fortaleza, tendo como sujeitos vinte e quatro professores do ensino médio que atuavam nas quatro áreas do currículo. Utilizou como instrumentos e técnicas de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, escuta sensível e observação participante em sala de aula.

Resultados e discussões

Através da coleta e análise de dados, empregando o método fenomenológico, surgiu a categoria "Ensaio de Avaliação Formativa". Nos relatos, os professores ao expressarem, explicitamente, o senso de inadequação do tipo de avaliação utilizada no cotidiano escolar, o qual pouco contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, por suas características constitutivas da verificação, reconhecem a necessidade de mudar o ato avaliativo.

Uma das coisas mais difíceis no mundo é avaliar [...] Não acho a minha avaliação adequada, não é que seja a minha, a da maioria, a do sistema [...] não posso dizer que avalio da melhor maneira. [...] Eu sou completamente insatisfeita, estou aquém, e isso me angustia, ver um aluno que eu queria estar mais perto [...] para acompanhar. Então, eu vou usando outras estratégias para ver se eu dou conta disso [...] A minha avaliação não é totalmente adequada [...] Eu tento avaliar da melhor maneira possível, mas sinto que ainda falta alguma coisa nessa avaliação [...] Eu ainda não acho adequada,



posso dizer que ainda não aprendi. Tento fazer um pouquinho diferente [...] Ela não é de forma nenhuma adequada, essa parte quantitativa e a parte qualitativa da participação do aluno, ela não fica totalmente adequada porque a gente trabalha geralmente com turmas numerosas [...] fica muito difícil. Você avalia dois, três e você sabe aqueles que são bons, mas fica aquele aluno que [...] tem dificuldade, mas [...] você não tem acesso a ele por conta do tempo, por conta de uma estrutura de um número grande de alunos na sala de aula [...] Acho que minha avaliação não é tão adequada, porque avaliar é uma coisa muito difícil. (P2, P3, P5, P8, P11, P16, P19).

A partir do reconhecimento da inadequação da avaliação utilizada, procuram formas mais adequadas de avaliar. Inferem-se, assim, que os professores não se limitam a utilizar somente esse tipo de avaliação, mas que introduzem, em sua práxis docente, iniciativas avaliativas que se aproximam daquelas que caracterizam a avaliação formativa, contínua ou diagnóstica.

As falas são reveladoras, e nelas compreendemos o desejo de adequação da avaliação:

Eu acho mais adequada aquela avaliação que eu faço no dia a dia, e não tomar uma prova, porque não se pode avaliar o aluno em um dia só e naquele dia pode ter acontecido alguma coisa que prejudique o desempenho dele [...] o ideal para a gente avaliar direito seria [...] fazendo um diagnóstico das deficiências que eles tiveram [...] e trabalhar aquelas dificuldades para, aí sim, trabalhar os demais conteúdos [...] A avaliação mais geral é mais justa [...] a mais adequada seria essa avaliação no todo. Eu acho a ideal, não é só a nota da prova, mas no dia a dia. [...] Eu acho que a maneira mais adequada seria [...] sem aquele momento de ter que deixar uma semana a escola preparada para prova [...] agora era importante que a sala fosse um grupo menor de alunos [...] e, aí sim, eu pudesse fazer uma avaliação mesclando um pouco do diálogo e exercício [...] Eu procuro preen-

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



cher essas lacunas de aprendizado é justamente estar junto com o aluno, acompanhando seu desempenho (P23, P18, P3, P19).

Assim, na apreciação dos depoentes, há o reconhecimento segundo o qual suas práticas avaliativas não são consideradas como totalmente adequadas. Os docentes reconhecem que elas não dão conta da complexidade dos processos de aprendizagem dos educandos quando respaldadas unicamente pela avaliação tradicional. Embora alguns professores considerem a prova escrita como um instrumento de avaliação necessário, eles não atribuem crédito total à fidedignidade dela no que se refere a revelar o nível de aprendizagem do educando.

Desse modo, vão realizando mediações heterogêneas de acordo com as especificidades dos conteúdos de suas áreas, bem como em função dos saberes e concepções que norteiam suas compreensões sobre como se dá a aprendizagem e sua relação com a avaliação.

Vai depender do que eu esteja trabalhando [...] se eu tiver numa produção escrita [...] primeiro tenho que dar todos os passos para que o aluno consiga desenvolver aquele texto, depois corrijo dentro dos padrões normais, chamo cada um para conversar sobre os erros deles; e com a turma, de forma geral, eu trabalho aqueles principais [...] O que caminha muito bem numa sala pode não caminhar com outra [...] tenho que traçar outro caminho, depende da realidade da turma [...] uma turma que tem dificuldade [...] eu trabalho totalmente diferente [...] Dividir a turma para ver aqueles que eu tenho que dá mais atenção, eu trago para fazer perguntas aqui na mesa, próximo de mim. Então, geralmente ponho no pátio ou numa sala que esteja vazia, eu fico para lá e para cá, é difícil [...] Criei uma estratégia, eu vou resgatar [...] eu posso dar-lhes uma base [...] para que [...] eles comecem a aprender. Então, eu criei toda uma estratégia [...] para que eu tenha uma resposta dele, são



construções de problemas matemáticos. Então, ele tem que ler, interpretar e montar uma equação matemática, você só faz isso se você tiver realmente entendido [...] então, eu posso perceber quem está tendo esse nível, quem está avançando ou não. Fiz uma sequência de exercícios onde o nível viesse gradativamente mudando, para ele se sentir seguro nos fáceis [...] e ele se anima e quer fazer outro, e aí eu fui subindo e fui percebendo os que estavam vindo [...] Procuo preencher as lacunas de aprendizado ao estar junto com o aluno. Então, eu criei essa maneira de avaliar por saber que a prova escrita não me ajuda muito [...] O que eu procuro fazer é o diferenciado, mesmo usando essas provas, valorizo a participação do aluno (P1, P4, P5, P6, P19, P20).

Entretanto, esses ensaios de avaliação formativa empregados em diversas situações pedagógicas realizadas em sala de aula não traduzem de modo sistemático uma prática avaliativa formativa institucionalizada, mas já sinalizam mudanças e vislumbram possibilidades.

As estratégias utilizadas para avaliar são heterogêneas, de acordo com o componente curricular, e, no mesmo grau de importância, percebe-se a influência dos princípios, valores e crenças que fundamentam as práticas desses professores.

Assim, há docentes que em sua disciplina tentam desenvolver sua própria forma de avaliar conforme as especificidades do componente curricular com que trabalham, referindo-se à questão da subjetividade como um elemento presente no processo avaliativo.

Durante as observações participantes em sala de aula, notamos que há entre os educadores certos procedimentos favoráveis à prática de avaliação formativa, que se traduzem na tentativa de adaptação do trabalho docente à situação de aprendizagem do discente, na qual o professor realiza as regulações de aprendizagem de acordo com o desempenho do

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aluno. Entretanto, dada as condições de trabalho, essas regulações, muitas vezes, ficam inacabadas. Assim, ocorrem as impossibilidades de se dar conta das singularidades de aprendizagem dos estudantes de modo mais individualizado.

Percebemos que, apesar de não observarmos uma ruptura total com as posturas tradicionais, elas não são mais predominantes em absoluto. O movimento de mudança e de necessidade de se extrapolar os limites da avaliação tradicional favorece a tentativa de novas práticas avaliativas por parte dos docentes.

Outro aspecto relevante que percebemos durante a observação participante em sala de aula foi que os professores, ao organizarem os alunos em equipes, tentavam, não obstante as dificuldades de estrutura das salas e o quantitativo de estudantes, interagir nas equipes, intervindo nos exercícios realizados e promovendo momentos de aprendizagem nos grupos ou de modo individualizado, apesar das interrupções ocorridas.

Os depoimentos adiante são reveladores de que, nesses ensaios de avaliação formativa, os docentes utilizam as dúvidas demonstradas pelos alunos como elemento significativo para intervenção e mediação docente que se fazem necessárias, tendo em vista a evolução da aprendizagem dos educandos, que são instigados a participar da construção do conhecimento.

A gente anda na sala de aula, aplica uma atividade para turma e observa como é que eles estão se comportando, aí vou passando e vendo uma dificuldade que está tendo, uma compreensão que não teve correta. Eu deixo eles pensarem: 'vá pensando do seu jeito'. Então, a gente trata o exercício em sala de aula. 'Alguém pode vir fazer?' [...] o aluno vai e erra uma coisinha e fica aquele debate em sala de aula: 'o que foi que errou?' [...] Eu gosto mais de escutar os meninos para eu tirar as dúvidas [...] Através daquelas dúvidas que vão sur-



gindo, vejo se o aluno está conseguindo desenvolver alguma coisa [...] se aparecem dúvidas é porque ele está construindo alguma coisa certa. [...] Se ele errou, vou procurar ajudar a superar aquele erro, observando, é a observação [...] Se eu pudesse, teria uma ação individual com cada um, mas não posso, infelizmente, então, o que tento fazer é mapear aqueles alunos que têm maior dificuldade e, quando passo atividades em sala de aula, faço um acompanhamento mais individual com aqueles alunos para que eu possa tirar o máximo possível de dúvidas deles. Esse diagnóstico que faço é pensando em como ajudá-los a evoluir [...] Sempre direciono e coloco algumas questões para que ele pense naqueles itens e, diante daqueles itens, ele veja que nota ele merece. É uma forma de fazer uma autoavaliação do aluno, para que ele venha pensar, e do professor mostrar a importância da avaliação [...] quando a gente está conversando no momento do exercício a gente tem que discutir [...] então, o bom é motivá-los a perguntar, a estudar, porque o que vai te fazer aprender é o estudar, muitas vezes não é a aula que o professor dá, [...] é o teu tentar fazer (P4, P8, P10, P19, P16).

Nessa perspectiva, as dúvidas e os possíveis erros decorrentes da construção do conhecimento passam a assumir diferente conotação, pois não são mais motivos de punição, mas são percebidos pelos professores como constitutivos desse processo pedagógico e, assim, passam a ser utilizados estrategicamente para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, característica esta condizente com a avaliação formativa. Sobre essa dimensão avaliativa, urge informar que ela não se limita a simplesmente constatar, mas busca a superação desses erros, os quais passam a ser vistos como ferramenta importante para a evolução da aprendizagem.

Esteban (2001, p. 27) orienta que uma perspectiva positiva do erro oferece ao professor “[...] pistas significativas dos

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível”.

Alguns docentes também criavam oportunidades e instigavam os alunos a irem ao quadro resolver exercícios propostos ou a responderem aos questionamentos realizados em sala, buscando promover a participação mais ativa dos aprendizes. Ressaltamos que, durante algumas aulas, foi possível verificar menor centralidade do papel do professor como detentor único dos conhecimentos, o que, por consequência, fazia com que os alunos não se comportassem como meros receptores.

Para melhor compreender essa questão fenomenologicamente, recorreremos a Heidegger (2006), que, em sua pesquisa antropológica, descobre no homem alguns traços fundamentais característicos do ser, traços estes aos quais ele dá a designação de *existenciais*. A compreensão existencial se refere ao reconhecimento das estruturas diferentes chamadas existenciais. O primeiro existencial é o “ser-no-mundo”, e *Dasein* é o “ser-aí” (ser possível, aquilo que pode ser). O *Dasein* é o homem no mundo, ademais disso, é o homem que constrói o mundo.

O segundo traço existencial característico do ser é a existência. É a característica do homem de poder ser para si e para ser com, por seus ideais, seus planos e possibilidades. A natureza do homem, ou seja, sua essência, revela-se na sua existência, a qual precede e coparticipa daquela.

Assim, a temporalidade produz o ser no tempo por meio do ente, que vive, cria e improvisa condições de se compreender o ser. Sua função principal é oferecer oportunidades para o *Dasein*, e não cronometrar seu tempo. Sendo assim, a temporalidade está intimamente imbricada com o *Dasein*. Por outras palavras, a forma como *Dasein* conduz a seus modos de existir



determina se a sua temporalidade é construtiva ou destrutiva da essência do ser, ou seja, se é autêntica ou inautêntica.

Nessa direção, Heidegger (2006) considera vida inautêntica quando o homem se distancia dele próprio. Como se levado pelo destino, o homem esquece o ser, envolvido numa série de compromissos, procura sempre o ente, e não o ser. É o homem impessoal, da imitação, da cotidianidade não criativa. Já a vida autêntica leva os que a assumem como modo de viver a construir seu plano de vida próprio, individual. Em assim fazendo, podem ultrapassar a angústia e ter o destino em suas mãos.

O filósofo alemão nos adverte que o *Dasein*, em estado primitivo, normalmente, compreende-se inautenticamente no estado da cotidianidade comum, ou seja, nós não nos compreendemos hermeneuticamente e, por isso, aceitamos o que a tradição nos dita. Heidegger (2006) leciona ainda que a cotidianidade é o como da existência que permeia o *Dasein* durante sua existência, isto é, representa como *Dasein* vivencia o seu dia a dia em seus diversos comportamentos permeados pela convivência, sendo que a cotidianidade, muitas vezes, pode se contentar com o *modus* habitual, mesmo quando ele é opressivo.

Nessa perspectiva, intuímos que, nas situações cotidianas vivenciadas pelo ente professor no cotidiano escolar, ele realiza, na maioria das vezes, uma avaliação com características tradicionais que a torna inautêntica, em face das características constitutivas da avaliação formativa. Assim, guiado pela cotidianidade, pelo que aprendeu com a tradição, o educador segue seu roteiro, fazendo uso do repertório de suas vivências gestadas pelas heranças examinatórias e pelas normas institucionalizadas.

Entretanto, este ente (o professor) também se questiona sobre sua existência em suas funções docentes cotidianas e se

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



angustia ao perceber que suas ações avaliativas não revelam o que ele acredita e espera do ato avaliativo autêntico. E, nesse processo dialético, busca realizar uma avaliação autêntica, baseada no acompanhamento mais direto e próximo ao aluno, fazendo as intervenções que julga necessárias à evolução da aprendizagem do educando.

Contudo, esse processo avaliativo não ocorre de modo isolado, mas compõe todo um sistema educacional que agrega normas institucionais que necessitam ser seguidas e estruturas funcionais que servem de obstáculo à sua atuação. Assim, dialeticamente o ente professor convive e produz em seu cotidiano escolar tanto a avaliação autêntica (a qual denominamos avaliação formativa) quanto a inautêntica (a qual definimos como avaliação tradicional), como averiguamos nas declarações:

O que faço é tentar perceber se o aluno está ou não crescendo através da minha observação. O problema é que são muitos alunos e você acaba deixando um ou outro escapar. Então, você acaba não tendo uma avaliação efetiva de todos [...] para fazer uma boa avaliação, requer muito tempo, energia do professor e, às vezes, infelizmente, a gente não tem o tempo necessário e, para a gente, é mais fácil fazer uma prova escrita e corrigi-la. É muito mais fácil você colocar o aluno para fazer a prova e depois você corrige e diz: ‘esse tirou cinco’ [...] Esse padrão da SEDUC de quantidade de alunos exagerado, você não tem como dar atenção a todos. Procuo ir de carteira em carteira saber [...] como é que está a aprendizagem, mas não tem como você fazer isso em uma sala numerosa, se você tem cinquenta minutos de aula [...] as demandas do dia a dia são muitas (P19, P21).

Os depoimentos conduzem-nos a considerar que a prática em sala de aula é um elemento significativo, de relevância considerável para subsidiar o docente na percepção das necessidades de aprendizagem de seus alunos e, a partir daí, favore-



cer o desenho de sua prática avaliativa em sala de aula, apesar das dificuldades mencionadas.

Considerações finais

Várias experiências desenvolvidas pelos professores existem em curso no cotidiano das escolas, através de ensaios individuais ou tentativas de torná-los coletivos, nem sempre com sucesso. Essas experiências, apesar de não formalizadas em propostas avaliativas, coexistem no cotidiano escolar com as práticas avaliativas tradicionais, sendo, portanto, necessário considerá-las e, mais que isso, reconhecer que há uma rede de saberes que se constrói na concretude das ações cotidianas (ALVES; OLIVEIRA, 2001).

Perrenoud (1999), ao reconhecer as tentativas de certos estabelecimentos de ensino e de certos professores ao tentarem aplicar a avaliação formativa “[...] à sua escala e com os meios que têm, sem pedir nada a ninguém, compondo com as restrições do sistema”, propõe

[...] considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino [...] essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Nessa perspectiva formativa, o referido autor não desconsidera as tentativas de estratégias avaliativas elaboradas e experimentadas pelos professores em busca de possibilitar ao aluno situações favoráveis que contribuam para a evolução de suas

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



aprendizagens, dada a complexidade da avaliação da aprendizagem do educando, sobretudo em dimensão formativa.

Acreditamos que é a partir dessas experiências, fruto da compreensão e interpretação dos professores no contexto em que atuam e das necessidades apresentadas pelos alunos, que as orientações e definições oficiais precisam dialogar e considerar os múltiplos sentidos ligados à avaliação da aprendizagem.

Assim, percebemos que os professores, a partir de suas experiências no cotidiano escolar, criam estratégias próprias para ensinar e avaliar que se aproximam da perspectiva da avaliação formativa que coexistem com as práticas tradicionais. Contudo, os diversos obstáculos presentes nesse contexto funcionam como elementos impeditivos para a efetivação sistemática desse tipo de avaliação com características formativas.

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANADON, Marta. A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. UNEB/UQAC – Senhor de Bonfim, Bahia, Brasil, em junho de 2005. Trad. Marcelo Ribeiro.

BELLO, Angela Alles. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.



ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2001.**

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO