



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO FERRAMENTA
PARA CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES E
COMPETÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação – Administração e Organização
Escolar**

Lorena Campos Santos

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JUNHO 2023



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO FERRAMENTA
PARA CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES E
COMPETÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação – Administração e Organização
Escolar**

Lorena Campos Santos

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Carlos V. Estêvão**

Que a tua vida não seja uma vida estéril. - Sê útil. - Deixa rasto.

São Josemaría Escrivá

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pela oportunidade e bom ânimo principalmente nos momentos difíceis que transpassaram esse período de estudo.

Ao meu amado esposo que, com carinho e sabedoria me apoiou e incentivou.

Ao Dr. Carlos Estêvão que, com paciência e extremo conhecimento, conduziu-me até aqui.

Finalmente, aos que, de algum modo, contribuíram para a efetivação desta obra.

Dedicatória

Ao meu esposo, que me ensina sobre o amor ao próximo, sobre doação e que, por vontade de Deus, é o meu caminho para a salvação.

À minha família, instituição sagrada, que se constrói diariamente nos caminhos e percalços permitidos por Deus, nosso Senhor.

Ao meu pequeno que, pelo Pai nos foi enviado e tirado durante a construção desse trabalho. Não tivemos a alegria de ver o seu rosto, mas sei que sorri para nós repousando nos braços do nosso Pai.

RESUMO

O contexto político e social transforma-se de forma contínua e, em muitas vezes, acelerada. Esse fato, advindo da globalização, exige novos modelos de gestão por parte das instituições de ensino, assumindo o desafio de identificar métodos e programas que sejam capazes de gerar bons resultados quanto ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, portanto, para o processo de formação do educando. O professor/tutor/facilitador tem papel importante no processo de aprendizagem, desde que possibilite ao aluno oportunidades para a reconstrução do conhecimento socialmente produzido. A avaliação ocupa espaço essencial no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo educacional, uma vez que possibilita aos envolvidos informações a respeito da realidade e favorecimento das tomadas de decisão, no sentido de uma efetiva superação de dificuldades, com conseqüente garantia da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e transversal, com o objetivo geral de investigar os processos avaliativos adotados pelas escolas de formação técnica de jovens e adultos, comparando tais processos no ensino com metodologia tradicional e metodologia ativa. O cenário do estudo ocorreu em uma escola de formação técnica, com metodologia de ensino híbrida, considerando-se metodologia ativa e tradicional no processo de formação. Os dados foram coletados através de um instrumento semiestruturado e autoaplicável, de modo que foram obtidos as informações necessárias sobre os processos avaliativos e o conhecimento a respeito de avaliação formativa, bem como metodologias ativas. A amostra foi composta por 18 professores recém-admitidos na escola a qual se realizou a pesquisa, contratados para realizarem atividades para a formação técnica. Concluiu-se que a avaliação formativa ainda é muito confundida com o ato de atribuir notas por parte dos docentes e a prática de feedback para melhora da aprendizagem do aluno ainda é subutilizada.

Palavras-chave

Educação; Aprendizagem; Metodologia; Ensino.

ABSTRACT

The political and social context changes continuously and, in many cases, accelerated. This fact, arising from globalization, requires new management models on the part of educational institutions, taking on the challenge of identifying methods and programs that are capable of generating good results in the teaching and learning process, thus contributing to the process of formation of the student. The teacher / tutor / facilitator has an important role in the learning process, as long as it provides the student with opportunities for the reconstruction of socially produced knowledge. The assessment occupies an essential space in the set of pedagogical practices applied to the educational process, since it allows those involved with information about reality and favoring decision-making, in the sense of effectively overcoming difficulties, with consequent guarantee of learning. It is a quantitative and qualitative research, of a descriptive and transversal character, with the general objective of investigating the evaluative processes adopted by the technical training schools of young people and adults, comparing these processes in teaching with traditional methodology and active methodology. The study scenario took place in two technical training schools in the field of nursing, one using the traditional teaching method, and the other, teaching using an active methodology. The data were collected through a structured instrument and made available on Google Forms, which allowed the interviewer to conduct data collection through the interview, so that the necessary information about the evaluation processes was obtained. The sample consisted of 18 people, who were coordinators, teachers / facilitators and students. It was concluded that formative assessment is still very confused with the act of assigning grades by teachers and the practice of feedback to improve student learning is still underutilized.

Keywords

Education; Learning; Methodology; Teaching.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: INCLUDENTE OU EXCLUDENTE?

2.. CLARIFICAÇÕES CONCEITUAIS

2.1. O processo de ensino – aprendido mediante a avaliação formativa

a. As dimensões da avaliação formativa e seu caráter de inclusão

b. A avaliação em tempos de ensino remoto

CAPÍTULO II - ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

3. O CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO E MODELOS DE ANÁLISE

3.1.A escola como lugar de vários mundos e avaliação

CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO – APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

4. ESTILOS DE APRENDIZAGEM

4.1. Percepção

4.2. Entrada

4.3. Processamento

4.4. Compreensão

5. AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

5.1. Impacto da avaliação na melhoria das aprendizagens

5.2. A avaliação dos objetivos de aprendizagem e articulação entre avaliação formativa e somativa

5.3. A atuação do aluno e do professor na avaliação para a aprendizagem

5.4. Educação personalizada

CAPÍTULO 4 - A INSTRUMENTALIZAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

6. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

6.1. Feedback de qualidade

6.2. Auto avaliação

- 6.3. Portfólio
 - 6.4. Avaliação entre pares
 - 6.5. Aprendizagem baseada em equipes (ABE)
 - 6.6. Características técnicas da avaliação
 - 6.7. Validade
 - 6.8. Confiabilidade
 - 6.9. Praticidade
 - 6.10. O efeito retroativo
 7. FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS
 8. DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
 9. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA
 10. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS
 11. CONCLUSÃO
 12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
- ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

O contexto político e social transforma-se de forma contínua e, em muitas vezes, acelerada. Esse fato, advindo da globalização, exige novos modelos de gestão por parte das instituições de ensino, assumindo o desafio de identificar métodos e programas que sejam capazes de gerar bons resultados quanto ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, portanto, com processo de formação do educando (Barbosa, 2017).

Diante desse contexto, não se dissocia a necessidade de adaptação das instituições, com o conceito de *formação*, tendo em vista que as adaptações assumidas levarão em consideração com o que se pretende com os educandos, e quais características serão necessárias desenvolver-se e aplicar, para que gere um egresso capaz de assumir as responsabilidades trazidas pelo contexto social. Portanto, assume-se aqui o conceito de formação, trazido por Estêvão (Etêvão, 2001), na qual considera-se a prática social que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados não apenas ao mundo empresarial e gerencialista, mas também ao mundo cívico e da cidadania (Black & Willian, 1988).

O conceito de formação trazido por Estêvão, corrobora com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, na qual prioriza o acesso e a permanência do aluno na escola, tendo como objetivo a formação do educando para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho, bem como incluí-lo como participante e influenciador social. Ainda nesse contexto, faz-se necessário destacar que, em 2013, a LDB foi alterada para contemplar uma formação gratuita aos educandos de quatro aos dezessete anos de idade (Bloom, 1976).

Considerando o acima citado, é de suma importância que se desenvolva as percepções quanto ao conceito de escola/instituição de ensino. A mesma pode ser considerada como um sistema social complexo, composto por sujeitos diversos e inúmeros, onde não se tem a necessidade de estarem alinhados em suas concepções ético-políticas, bem como técnico-operacionais. Independentemente das nossas concepções de escola como organização, não deixa de ser relevante a sua consideração para um melhor enquadramento do tema da formação e da sua utilidade.

Depois, o professor/tutor/facilitador tem papel importante no processo de aprendizagem, desde que possibilite ao aluno oportunidades para a reconstrução do

conhecimento socialmente produzido. Nesse sentido, vê-se que é "função precípua do professor cuidar da aprendizagem do aluno, com afincamento, dedicação, continuidade e persistência" (Demo, 2004, p.24).

Este autor é enfático, ainda, ao afirmar que o termo "cuidar" deve ser aplicado durante o processo avaliativo, para promover a emancipação do aluno.

Visando contribuir com esse processo emancipatório, a avaliação ocupa espaço essencial no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo educacional, uma vez que possibilita aos envolvidos informações a respeito da realidade e favorecimento das tomadas de decisão, no sentido de uma efetiva superação de dificuldades, com consequente garantia da aprendizagem.

Considerando a obrigatoriedade de a instituição de ensino ser promotora da cidadania, democracia, igualdade, autonomia e laicidade, deparamo-nos com o fato de que tais princípios passeiam em todos os objetivos educacionais estabelecidos pela instituição de ensino, bem como nas práticas avaliativas.

Entretanto, a concepção de avaliação tradicional/classificatória tem sido vista demasiadamente no contexto histórico da avaliação educacional e, no cenário brasileiro, sendo um dos fatores com principal responsabilidade pelo fracasso, evasão, reprovação e principalmente, não aprendizagem.

Refletindo sobre o caráter classificatório da avaliação, percebe-se que a mesma "costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente" (Villas Boas, 2009, p. 35-6). Tal exclusão notória, mas em muitas vezes velada para os estudantes/educandos, apresentam ritmos de aprendizado diferentes, implicando em eliminação.

Ideologicamente, na lógica capitalista, a escola tem a função de selecionar e classificar. Diante deste fato, a escola permanece inserida ainda em um contexto de políticas governamentais baseadas no neoliberalismo ideológico e neoconservadorismo, ou melhor, em um sistema educacional que atua, dentro da lógica capitalista, excluindo o educando de suas atividades necessárias para o contexto social. Considera-se com isso, as contradições e distanciamentos dos princípios trazidos pela LDB e existentes nos dias atuais, separando de forma clara e desastrosa a função da escola na sociedade e dos sujeitos que nela atuam.

Considerando esse desafio, a avaliação educacional deve assumir, de forma cautelosa, o seu imprescindível papel, pois ao mesmo tempo em que ela pode exercer uma função emancipatória, transformadora e democrática e, assim, garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos dos estudantes/educandos. De um modo geral, ela também pode exercer uma função completamente diferente: autoritária, excludente e em muitas vezes, perversa. Romper com essa concepção tão arraigada na educação é um desafio diário para àqueles que atuam em escolas e anseiam por alternativas avaliativas, pois sob outra lógica, a avaliação, se compreendida como processual, sistemática, contínua, pode representar a melhoria da ação educativa e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Diante desse vasto e complexo contexto, percebe-se que existem significáveis lacunas no sistema educacional brasileiro, abrindo espaço, portanto, para que a avaliação formativa se constitua e se fortaleça através de políticas que garantam a sua efetivação.

Mediante o exposto, é possível que os processos avaliativos que permeiam as diferentes metodologias de ensino possam resultar em influências distintas para a formação profissional de jovens e adultos?

Então, o nosso problema de pesquisa é o seguinte: a avaliação formativa é capaz de construir habilidades e competências profissionais em detrimento da avaliação somativa.

O presente estudo tem como objetivo investigar os processos avaliativos adotados pelas escolas de formação técnica de jovens e adultos, comparando tais processos no ensino com metodologia tradicional e metodologia ativa.

Como hipótese inicial, considera-se que a prática da avaliação formativa contribui para o fortalecimento de relações mais dialógicas, problematizadoras e emancipatórias, possuindo potencial incluyente como modalidade avaliativa.

Os capítulos escritos esclarecem conceitos pertinentes ao tema, bem como expõe a metodologia do trabalho e as ferramentas utilizadas no processo de avaliação formativa. Através da literatura e por meio de entrevistas realizadas no cenário de estudo, procura-se responder as seguintes hipóteses: a). Os processos avaliativos adotados pelas escolas de formação técnica de jovens e adultos mobilizam elementos da metodologia tradicional e da metodologia ativa; e b). Os processos avaliativos proporcionam diferentes competências e habilidades visando a emancipação dos educandos quanto ao seu processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO I - DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: INCLUDENTE OU EXCLUDENTE?

1. CLARIFICAÇÕES CONCEITUAIS

As discussões, no Brasil, a respeito das práticas avaliativas têm tomado cada vez mais espaço e, muito desse aumento em relação às discussões se deve à característica política de distribuição orçamentária que, em 2010 e através do Decreto n. 7.233 define que os recursos a serem recebidos pelas Instituições de Ensino que recebem aporte público, deixando de considerar o número de vagas ofertadas, para a quantidade de estudantes matriculados, e de concluintes.

Com efeito, quanto menor o número de concluintes em relação ao de ingressantes, menor a verba disponibilizada à instituição. Tal situação é de delicadeza significativa, e não pode se apartar do contexto ético, tampouco do princípio norteador fundamental, que é função social do ensino.

2.1. O processo de ensino – aprendizado mediante a avaliação formativa

Neste momento, iremos clarificar conceitos imprescindíveis para continuarmos a contextualização sobre processos avaliativos e os impactos na construção do saber, abordando, portanto, o Processo de Ensino e Aprendizado, Avaliação Formativa e Somativa.

A avaliação não pode ser compreendida como algo distante do trabalho pedagógico, nem tampouco como uma prática meramente técnica, aplicável e reproduzível, capaz de medir de forma exata o nível de desenvolvimento dos alunos/professores/tutores, tampouco a qualidade do trabalho desenvolvido, portanto, o que se considera técnica e/ou instrumentos da avaliação formativa são as escolhas feitas em torno de como e com qual finalidade os mesmos serão utilizados.

É necessário considerar a diferenciação entre avaliação das aprendizagens e avaliação para aprendizagens. Nesse sentido, a primeira (avaliação das aprendizagens) ocorre com o diagnóstico a respeito do que se conquistou, identificando-se o que se aprendeu, bem como o que ainda é necessário aprender, além das habilidades e atitudes estabelecidas previamente como meta a ser alcançada estabelecida em plano de ensino. Ao utilizarmos esse diagnóstico em favor das aprendizagens, transforma-se também em

avaliação para aprendizagens e, nesse caso, o docente retorna com os estudantes os conteúdos ainda não aprendidos, propondo novas atividades, novas discussões, até que o objetivo educacional seja alcançado.

Com a perspectiva acima citada, a avaliação assume um papel pedagógico imprescindível: direciona os próximos passos a serem dados pelo professor e também aluno, tornando-o consciente sobre suas potencialidades e necessidades de ajustes. A construção do conhecimento pela participação ativa do estudante evidencia a construção da ação-reflexão-ação, corroborando o projeto pedagógico e o currículo que prevê a vivência da prática, teorização e atuação na prática.

Considera-se que a prática avaliativa deve transformar-se em prática de aprendizagem, sendo necessário avaliar os processos constantes presentes no ensino, para que, desta forma, se transforme o ensino e a aprendizagem, não sendo, portanto, a avaliação um instrumento aplicado apenas aos finais das disciplinas e conteúdos, mas, continuamente (Landsheere, 1994).

A base da avaliação formativa está voltada ao princípio de uma tríade, sendo: conhecer, aprender e ensinar. Ao mesmo tempo em que as ações se centram na aprendizagem do aluno, o ato de conhecer, aprender e ensinar está intimamente ligada à atividade dos professores/tutores, de modo que em seu objetivo de “promover as aprendizagens”, sejam empregadas as melhores metodologias para facilitar o processo de aprendizagem (Brandão, 2017).

Esse olhar diferenciado dito acima, nos remete inteiramente ao formato que necessitamos na construção do profissional de Enfermagem, um olhar holístico ao ser humano, sem se restringir apenas às alterações biológicas. Nesse sentido, ao desenvolvermos tais processos durante a formação, proporcionamos a construção de um profissional que possui, em sua essência, a atitude de problematizar, de buscar conhecimento, e resolver situações.

Ao considerarmos a avaliação formativa como um processo inclusivo à educação, ao ensino e à aprendizagem, é de fundamental importância a observação do conceito de avaliação, bem como estabelecer de forma clara o motivo da mesma, se empregada para a aprendizagem, ou se empregada como instrumento de aprendizagem.

Portanto, ao considerar a avaliação para a aprendizagem, entende-se que esta se aplica principalmente aos professores/tutores, uma vez que a partir do momento em que identifica-se situações/dados a respeito do conhecimento e do processo de aprendizagem individual, é possível realizar um planejamento e intervenção visando a melhoria do processo como um todo, baseando-se sempre nos objetivos educacionais estabelecidos previamente (Lopes & Silva, 2012; Fernandes, 2006; Freitas, 2006; Barbosa, 2006).

Essa prática educacional possui como meta a reformulação da prática profissional, enfocando e compartilhando situações, solidariedade, construindo vínculos e permitindo a apropriação da realidade em que o paciente vive, conduzindo a uma formação mais humana e ética dos futuros profissionais. Com isso, há condições de atuação para o estudante como ator que forma, muda, cresce, reorienta e procura melhorar a situação com a qual se envolve.

Alguns estudiosos aperfeiçoaram a avaliação formativa. Citam-se os behavioristas e neo-behavioristas, em que pregavam o uso de avaliações regulares para a detecção de erros e *feedback* corretivo, tanto para o aluno quanto para o professor. No construtivismo, a compreensão do aluno é de grande importância, assim como a realização de um *feedback* como um processo dinâmico para reduzir o ponto onde se está e onde se deveria estar (Pinto, 2019).

Já no sócioconstrutivismo, o diálogo e aprendizagem devem ser negociadas, e a linguagem é uma forte ferramenta de aprendizagem, além do uso da autoavaliação e avaliação por pares, e a motivação dos alunos através das tarefas. Na teoria sociocultural, há a negociação dos significados da tarefa e qualidade dos critérios, a aprendizagem é fundamentada na prática e existe uma mudança do papel e da identidade do aluno e do professor (Barbosa, 2006).

Na avaliação formativa, o papel do professor é extenso, como por exemplo, comunicar de forma clara os objetivos de aprendizagem, identificar os conhecimentos prévios dos estudantes quanto à área disciplinar e definir os passos necessários para atingir os objetivos necessários, quando relevante, incluir o *feedback* descritivo, específico, oportuno e relacionado com os objetivos de aprendizagem e oferecer oportunidades para o estudante rever e melhorar produtos de trabalho e aprofundar a sua compreensão (Pinto, 2019).

O aluno também faz parte do processo de aprendizagem. Ele é corresponsável pela sua própria aprendizagem e tem o dever de promover a metacognição mediante a reflexão dos seus trabalhos. Como abordado por Pinto (2019), o professor possui o papel de planejamento da ação pedagógica, saber onde se está e para onde se quer ir e como ir, de forma clara. O aluno deve ser encarado como um indivíduo, capaz e ativo e que sabe pensar. Somente assim, é possível criar condições para que os alunos assumam por inteiro um papel autônomo como aprendente. Cabe ressaltar que autônomo não deve ser confundido com estar sozinho, mas sim ser capaz de se perceber nos seus sucessos e dificuldades e comprometer-se com as diversas tarefas (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação como aprendizagem contribui principalmente com os alunos, haja visto que juntamente com o professor/tutor, identifica, analisa e desenvolvem-se novos caminhos, visando a aprendizagem, promovendo-a. À vista disso, o processo de avaliar para a aprendizagem e como aprendizagem possui funções claras:

[...] pelo *feedback* que dá aos professores sobre a eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas; pelo *feedback* que dá aos alunos sobre o grau em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expectativas e às metas de aprendizagem e os objetivos pretendidos; pelas revisões que inspira ao ensino e à aprendizagem (Lopes & Silva, 2012, p.7).

O *feedback* atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e formas de recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, de modo que os aspectos associados ao sucesso e à alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (Freitas, 2006).

Por ser incorporado nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, o *feedback* ocorre a partir de procedimentos formais - ou informais de avaliação. Portanto, considera-se como parte da avaliação formal, uma vez que se trata de um método/procedimento capaz de gerar dados capazes de facilitar o processo de aprendizagem (Freitas, 2006; Imbernón, 2009).

O instrumento *feedback* deve ser “diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade” (Freitas, p. 18, 2006; Imbernón, 2009) pois contribui para que alunos

desenvolvam a regulação e autorregulação dos processos de aprendizagem. A interação e comunicação entre alunos e professores são fundamentais para conectar os interesses de ensino e aprendizagem entre eles, bem como a compreensão do que e como aprendem, impulsionam os alunos à responsabilidade, autonomia e à partilha de conhecimento (Fernandes, 2006; Freitas, 2006; Imbernón, 2009).

Portanto, para que o professor desenvolva a avaliação formativa, deve-se assumir técnicas norteadoras que permitam: integrar ensino, aprendizagem e avaliação; selecionar atividades adequadas, contextualizadas; interativas e diretamente relacionadas com a aprendizagem; aplicar os princípios da triangulação: desenvolver a transparência nos processos avaliativos quanto aos objetivos, critérios e finalidade e; analisar as técnicas e procedimentos, os tempos, espaços e contextos da avaliação (Lopes & Silva, 2012; Fernandes, 2006).

São inúmeros os benefícios da avaliação formativa, sendo considerada uma das intervenções práticas com maior poder de influência no desempenho escolar dos alunos/educandos, aumentando o rendimento dos alunos/educandos, e promovendo a motivação, autonomia e participação dos mesmos (Lopes & Silva, 2012; Imbernón, 2009). Proporciona a autonomia aos alunos/educandos, potencializa as vivências mais escavas de justiça e cidadania, aproximando a instituição à característica de escola/instituição de ensino cidadã e participativa (Estevão, 2004).

Atualmente, observa-se uma a vasta quantidade e diversidade de métodos de avaliação que podem ser utilizados no trabalho pedagógico, mas para que se caracterizem como métodos formativos, precisam assumir os princípios que a embasam: colaboração, parceria, autoavaliação, regulação, autonomia, intervenção, o *feedback* e o tratamento dos resultados, dentre outros aspectos (Hoffman, 1993; Luckesi, 2011; Lopes & Silva, 2012; Fernandes, 2006).

No campo teórico da avaliação formativa, pode-se recorrer a diversos métodos de avaliação que atendem aos seus princípios, por conseguinte: avaliação por pares, a auto-avaliação, avaliações em grupo, entrevista, portfólio, diários de aula, mapas conceituais, projetos, dentre outros (Freitas, 2006; Fernandes, 2005; Lopes & Silva, 2012; Warschauer, 1993).

O portfólio ganha muito destaque no âmbito da avaliação formativa, pois é um

método amplo que integra vários outros métodos de avaliação como, por exemplo, os registros fotográficos, diários de aprendizagem, relatos narrativos, registros sistemáticos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, registros de caso, gravações de áudio e vídeo, e observação como componentes importantes para ser inserido no trabalho com portfólios (Freitas, 2006; Lopes & Silva, 2012; Shores & Grace, 2001).

Nas palavras de Villas Boas (2009, p. 39):

[...] por meio da avaliação formativa, podem-se atingir os objetivos da aprendizagem permanente, quais sejam: a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender. Cabe esclarecer que, no contexto brasileiro, entende-se por tratamento equânime desses resultados a necessidade de planejar o que será feito com eles, para que não se mantenha o caráter classificatório, que costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente (Freitas, p. 18).

Nessa perspectiva, entende-se que a avaliação deve promover o indivíduo e não excluí-lo da oportunidade de conhecer, aprender e aplicar. Este é um dos grandes desafios para a educação atual, romper os paradigmas arraigados na pedagogia vigente, com vistas a uma educação emancipadora e libertária (Landsheere, 1994).

Contudo, apesar das propostas curriculares atuais, e legislações trazerem como de extrema importância a avaliação contínua, formativa e personalizada, observa-se altos índices de reprovação, e presença maciça das avaliações classificatórias no processo de ensino – aprendizagem (Mendes, 2006; Fernandes, 2006).

Faz-se necessário uma reflexão profunda da prática avaliativa das escolas, embasada pelo diálogo entre professores (educadores) e pesquisadores sobre a problemática da avaliação, no intuito de aperfeiçoar as práticas vigentes, abrindo caminho para uma “avaliação libertadora e inclusiva”. Esta modalidade de formação permite superar a visão que define o homem apenas como uma complexidade biológica, resgatando, portanto, as dimensões sistematizadas pelo olhar das ciências humanas, fazendo emergir as dimensões psicológicas, culturais e sociais, enfocando o ser humano/estudante de forma integral, superando o modelo tecnicizador.

Numa visão mais ampla, a avaliação formativa busca compreender o envolvimento do estudante na realização das tarefas propostas, proporcionando-nos a possibilidade de adequar o direcionamento do ensino e aprendizado, considerando e buscando superar as necessidades individuais de cada estudante, impregnando nos mesmos, o imprescindível olhar refinado para além do biológico dos seus pacientes, tratando-os como únicos, dotados de perspectivas de mundo distintas, e compreendendo que estas nuances influenciam significativamente no processo de tratamento (Lopes & Silva, 2012; Fernandes, 2006).

O sistema educacional, em grande parte, apoia-se na avaliação classificatória com a pretensão de verificar a aprendizagem através de notas e de qualificações. Dessa forma, a avaliação exclui, uma vez que pressupõe que os alunos aprendem de forma linear, o que não necessariamente condiz com a realidade (Silva, Hoffman & Esteban, 2012; Bloom, 1976).

Sabe-se que cada tipo de avaliação corresponde a determinadas decisões. A avaliação formativa está a serviço das decisões pedagógicas, tem como função facilitar o processo ensino/aprendizagem; a avaliação diagnóstica de etapa está a serviço das decisões de progressão (aprovação/reprovação).

Com vistas a uma mudança na prática avaliativa torna-se necessário que o sistema educacional opte por um modelo pedagógico que leve a aderir a um projeto societário, onde exista a garantia de que o aluno aprenda alguns conteúdos ao ser avaliado permitindo-lhe firmar seus novos conhecimentos. É sabido que o fazer avaliativo no cotidiano da grande parte das escolas brasileiras, ainda traz resquícios de uma avaliação mensurada e coercitiva.

Em conclusão, percebe-se a ausência de uma relação entre o planejamento do trabalho dos docentes, sua efetividade, processo avaliativo e as condições estruturais do trabalho dos profissionais da educação. Para a transformação desta realidade seria pertinente um entrelaçamento dessas ações.

a. As dimensões da avaliação formativa e seu caráter de inclusão

A avaliação das aprendizagens ganhou maior protagonismo no cenário educativo, sendo considerada uma área científica, com um corpo teórico delimitado e com conceitos fundadores prévios, como a avaliação formativa, além de ser uma área de intervenção que abrange uma abordagem compreensiva como prática social, envolvendo a experiência dos profissionais de educação e fundamentada em standards, que auxilia a embasar os juízos

de valor para tomar decisões com maior rigor, adequação ética e utilidade a fim de credibilizar o domínio da avaliação das aprendizagens, de modo a atender situações educativas mais complexas (Barreira, 2019).

A avaliação é um processo que permite agregar concepções, ideologias e interesses em relação à educação. Há fases que contribuem para esse processo: planejamento, coletar de dados e informações, análise e interpretação e tomada de decisão (Rodrigues, 2018).

Algumas dificuldades quanto à diferenciação dos termos conceituais relacionados à avaliação podem favorecer a uma ideia reducionista sobre o real poder da avaliação no que concerne à melhoria dos processos avaliativos educacionais – o termo ‘avaliação’ pode sofrer interpretações ambíguas e ser considerado aplicar testes e fazer provas (Barreira, 2019).

É válido expor que, a fim de cumprir com as normas escolares, o professor é incentivado a aprovar ou reprovar o aluno. Inconscientemente, o educador pode contribuir para a exclusão do estudante do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a reprovação favorece a desmotivação e regride o desempenho do escolar. O caráter excludente da avaliação é fruto de políticas públicas, leis e decretos equivocados, ou resultado de condutas avaliativas pouco reflexivas dos docentes no âmbito escolar. É notório que, ao longo da história, a sociedade e a escola prezaram pela reprovação a fim de enaltecer uma pseudoexistência e rigor acadêmicos para manter uma “escola de qualidade” (Rodrigues, 2018).

Inicialmente, os conceitos de avaliação formativa e somativa foram elaborados por Scriven, no ano de 1967 sendo de fundamental importância para a mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação no contexto da educação, sendo que os seus conceitos possuem ideologias distintas: “avaliar para classificar” e “avaliar para promover aprendizagem”.

O principal objetivo da avaliação formativa é a promoção de uma aprendizagem com adequada compreensão dos processos vivenciados tanto pelo professor/tutor quanto pelo aluno/educando, possibilitando para ambos uma análise, reflexão e intervenção aprofundada dos seus processos de ensino-aprendizagem.

Não obstante, há uma grande variedade de designações utilizadas no campo da avaliação para abordar e identificar práticas avaliativas que tenham a finalidade de

melhorar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como característica a orientação, a regulação, a integração e a contextualização, como, por exemplo, a avaliação: emancipatória; mediadora; dialógica, inclusiva, dialética, diagnóstica, dentre várias outras.

Nas palavras de Luckesi (2011, p, 39):

[...] A avaliação formativa assume um caráter humanizado, mais situada nos contextos vividos por professores e educandos/alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos.

Tal processo de avaliação proporciona ao educando uma oportunidade para adquirir conhecimentos, tendo em vista que, ao se submeter a uma avaliação, ele também está aprendendo, daí a sua denominação de formativa. Os objetivos do ensino são os referenciais para se decidir sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. O momento propício para avaliação acontecer é aquele em que o ensino está ocorrendo, independente da metodologia aplicada para isso, contudo, deve ser de maneira cotidiana. Diante disso, considera-se a avaliação formativa um instrumento processual e contínuo.

Em harmonia com o apresentado acima, a avaliação formativa pode ser considerada como uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, visto que implica em um processo permanente de reflexão, onde o ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

Caracteriza-se como processual, colaborativa, flexível, pois ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para que o educador se volte tanto para os processos individuais de seus alunos, como para o grupo e para a sua prática.

Em síntese, a avaliação formativa informa ao estudante e ao professor/tutor/facilitador sobre o seu grau de domínio dos objetivos e conteúdos programados anteriormente, indicando e identificando as fragilidades e potencialidades, com vistas a contribuir com intervenções que ajudem a superar os desafios encontrados durante o processo de ensino – aprendizado. Dessa forma, permite certa flexibilidade no

planejamento e planos de aula, de modo a adaptá-los à realidade diagnosticada durante o processo de avaliação, possibilitando a tomada de decisão de natureza pedagógica e metodológica. É de extrema necessidade que a avaliação formativa seja aplicada previamente, durante e depois da utilização de um ou de vários métodos de ensino - aprendizagem, considerando que identificação processual da contribuição ou não do método para a formação.

Para discorrer sobre a temática, iniciamos com Scaramucci - “a avaliação é, portanto, um lugar privilegiado de decisões tanto para o bem (inclusão) como para o mal (exclusão)” (2016, p. 155).

Mas, o que vem a ser uma avaliação includente e excludente? Luckesi afirma que a prática de provas e exames exclui parte dos estudantes pois é fundamentado no julgamento, enquanto a verdadeira avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico observando se a aprendizagem é satisfatória e abrange as experiências de vida (Da Silva, 2019).

Cada estudante é singular e utilizar somente um meio de verificação poderá acarretar várias consequências, como problemas sociológicos, psicológicos e pedagógicos. E, o que seria prazeroso e includente, torna-se excludente e não acolhedor, seletivo e desmotivador por parte dos discentes (Da Silva, 2019).

Para Hoffman (1996), quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é certificado, prova irrevogável. Porém, as tarefas escolares deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre docentes e discentes na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado.

Mesmo com os avanços na educação, o ato de examinar segue presente no meio escolar, em que habitualmente boa parte dos educadores estão presos a essa técnica por acreditarem que estão avaliando, mas na verdade estão examinando. Luckesi reforça que devemos parar de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é inclusiva, amorosa, dinâmica e construtiva, o que difere dos exames, que são excludentes, não são construtivos, mas são classificatórios. A avaliação inclui, os exames selecionam, excluem e marginalizam.

Mudanças dos hábitos de examinar para avaliar requer dedicação e esforço por

parte do professor, modernizando sua metodologia de ensino, e modificando a teoria tradicionalista em práticas de aprendizagem interativas, motivadoras e includentes, para que sejam atendidas as reais demandas dos estudantes no processo educativo.

b. A avaliação em tempos de ensino remoto

Com a modernidade dos tempos, algumas metodologias de ensino antes tradicionais, passaram por modificações para que se adaptassem aos avanços tecnológicos e, assim, ressignificarem suas práticas de avaliação. Uma das metodologias que reflete esse avanço é o ensino remoto. Toda a liturgia pedagógica foi remodelada para atender às expectativas dos tempos modernos – professores precisaram dominar ferramentas tecnológicas necessárias para interação e apresentação do conteúdo, definir as estratégias e recursos didáticos que são adotados, assim como atentar para a implementação dos princípios da avaliação da aprendizagem (Menezes, 2021).

Mas, como é realizado o processo de avaliação em tempos de ensino remoto? Sabe-se que, as práticas avaliativas são pautadas no exame, em regime de notação e classificatório, onde a principal função é categorizar os estudantes em aprovados ou reprovados. Contudo, no universo do ensino remoto, transformar em notas os acertos e erros é mais complexo.

Alguns fatores são intervenientes nesse processo: dificuldade dos alunos em se organizarem sozinhos, a falta de equipamentos, a instabilidade ou ausência de acesso à internet e a falta de um local próprio para o estudo acabam influenciando no ensino e aprendizagem. Docentes também podem sofrer com alguns fatores dificultadores, como a inabilidade com os recursos tecnológicos (Da Silva, 2019).

A prática docente já é bastante envolvida com as reflexões acerca do ato de avaliar, e questionamentos como “o que avaliar, “por que avaliar? ” e “como avaliar?” são recorrentes no cotidiano escolar. No contexto do ensino remoto, tais questionamentos também são realizados, porém, nesse caso, há a necessidade de remodelar os processos avaliativos para o meio digital (Da Silva, 2019).

Conforme já mencionado, a avaliação permite refletir a unidade, revisar o plano de ensino, desenvolver capacidades e habilidades, ajudar na autopercepção do docente e refletir valores e expectativas dos professores acerca dos alunos. Em sala de aula, a avaliação deve ser orientada por três domínios principais: cognitivo, afetivo e psicomotor

(Luckesi, 2011).

No domínio cognitivo, atividades relacionadas à memorização, interpretação, aplicação de conhecimento, solução de problemas e o pensamento crítico são englobadas. No afetivo, há o envolvimento da perspectiva atitudinal relacionada aos sentimentos, emoções, valores e interesses. No psicomotor, atividades práticas são incluídas.

Logo, com a finalidade de atender esses domínios, há três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação seria a união dos três. Interesse refletir que, o processo avaliativo deve ser visualizado como uma atividade-meio e não uma atividade-fim. O momento da aprendizagem deve ser encarado como educativo e não punitivo, em que as fragilidades, limites e potencialidade sejam propagandeados e passíveis de uma intervenção mais efetiva (Menezes, 2021).

A diversificação de atividades avaliativas propostas através de uma plataforma digital é viável e possível de ser desenvolvida remotamente. Propor atividades de múltipla escolha, questões dissertativas, de interpretação, de localização, de produção, de pesquisa são alternativas que possibilitam um ensino que auxilia na evolução do educando, em termos de apropriação do conhecimento e de habilidades mínimas necessárias. Entretanto, essa diversidade não deve ser posta aleatoriamente, mas sim com uma intencionalidade a fim de que o objetivo proposto seja alcançado, voltado para a orientação, melhoria e conhecimento do que foi aprendido (Luckesi, 2011).

Nesse sentido e considerando o ensino remoto, é imprescindível a existência do trabalho colaborativo na construção do conhecimento, em que os alunos devem ser conscientes da participação ativa e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem. Porém, é importante um amadurecimento mais sólido por parte do discente e a sensibilização do mesmo para a compreensão do real objetivo da autoavaliação (Luckesi, 2011).

CAPÍTULO II - ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

3. O CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO E MODELOS DE ANÁLISE

Nos últimos tempos, perspectivas sobre a escola como organização têm sido especialmente discutidas, uma vez que expressam relevância no contexto de reflexão do

pensamento educacional, sendo o imprescindível para a administração do ensino em seus diversos níveis.

Antemão à contextualização a respeito da “organização escolar”, cito Licínio Lima (1992: 41) o qual elucida em suas palavras que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. Conforme Etzioni, “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (1984: 3). Worsley complementa tal definição, à partir da visão de diversos autores, dizendo que “organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos”.

Ao nos depararmos com a origem da palavra “organização”, origem no vocábulo grego “organon” e significa “instrumento, utensílio”. Na literatura, este termo deriva de “organizar” + <-ção> e apresenta como possíveis definições “ato ou efeito de organizar”, “preparação, planeamento”, “instituição, corporação, organismo”, “disposição que permite o uso ou funcionamento eficiente, ordem” ou ainda “relação de coordenação e coerência entre os diversos elementos que formam um todo”.

Observa-se uma exaustiva busca em determinar um conceito unânime de “organização”, e podemos considerar o compilado de informações levantado por Munõz e Roman após revisão da literatura.

Logo, pode-se definir como organização um conjunto de dois ou mais indivíduos inseridos numa estrutura aberta ao meio externo, atuando em conjunto e de maneira coordenada para atingir objetivos. Esquemáticamente, a partir da definição supracitada de organização, acrescenta-se ainda a realização de tarefas, em grupo ou individualmente, de modo controlado, com o objetivo específicos traçados previamente, mediante a afetação de diversos meios e recursos disponíveis, liderados ou não por alguém com as funções de organizar, gerir e controlar.

Nas palavras de Jesus (2018), não há organização puramente social, nem meramente coerciva, nem unicamente normativa, nem somente informal e nem exclusivamente mercantil, e a escola como organização não é imune a esta realidade. Metaforicamente, podemos comparar a imagem de um iceberg ao conceito de escola como organização, onde a parte visível do iceberg é correspondente à organização formal, aos resultados, aos órgãos, aos cargos, à hierarquia da autoridade, à tecnologia e aos objetivos,

e a parte invisível desse *iceberg* é a organização informal, corresponde aos relacionamentos e interações pessoais, às atitudes, aos padrões de comportamento, às emoções, aos afetos, às normas informais, à motivação, aos boatos e aos grupos informais.

Acrescenta-se, sob à luz de Ellstrom, citado por Pires (2013), que o estudo da escola e sua tipologia em relação aos modelos apresentados, destaca seu caráter complementar utilizando suas dimensões: racional (modelo claro e consensual e tecnologia clara), social (objetivos consensuais e tecnologia ambígua), política (objetivos em conflito, mas tecnologia clara) e anárquica (objetivos em conflito e tecnologia ambígua) e as articula respectivamente com a verdade, confiança, poder e absurdez.

No que conserve ao modelo político, os interesses, a ideologia e a falta de objetivos consistentes são partilhadas por todos, o que pode possibilitar algumas dificuldades de organização escolar, entretanto pode ser um momento para chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diferentes atores do contexto escolar, no qual através desse modelo poderão estar agindo de modo a buscar alternativas para suas reivindicações e contribuir com momentos importantes para o estudo da escola.

Quanto ao modelo social, o que se destaca é a espontaneidade dos processos educacionais, reforçando mais o caráter adaptativo e muito menos a intencionalidade da ação organizacional. O estudo é baseado nas questões de organização informal, os processos de integração, de interdependência e de colaboração, nos quais os objetivos já vem prontos, sem necessidade de discussão, privilegiando dessa forma o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade. Tal modelo segue as normas da comunidade e outras relevantes condições societárias, que servem para o bem estar da organização, e tal como o político, não são modelos dominantes nos estudos da organização escolar, sendo poucos utilizados com outros modelos existentes (Pires, 2013).

Ao nos depararmos como modelo racional, observamos que o mesmo caracteriza a organização em termos de um conjunto de objetivos definidos, uma visão instrumental; o modelo político que caracteriza a organização em termos da diversidade de interesses e da falta de consistência dos objetivos, sendo que as organizações são entendidas como entidades políticas em que ganham aqueles que detêm mais poder e recursos.

Já o modelo anárquico, caracteriza a organização em termos da utilização de metáforas como, anarquia organizada, sistema caixote do lixo e sistema debilmente

articulado. Segundo Ellström (1983) cada um dos modelos separadamente só daria conta de uma visão parcial da realidade daí a necessidade de complementaridade entre os quatro porque cada um representa uma dimensão organizacional da mesma organização.

Burrell & Morgan (1979) agruparam quatro paradigmas sociológicos mapeando, como pretendiam, diferentes teorias sociais de análise, porém reconhecendo a escassez das análises inter-paradigmáticas e diagnosticando uma possível síntese, entre os casulos do esquema, como impossível e, antevendo o isolacionismo dos quatro paradigmas, salientavam as virtudes de cada um na análise organizacional.

Para Lima (2001, p. 47) “A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização.”

Tyler, por exemplo, privilegiará quatro categorias de focalização da organização educativa, numa das polaridades, uma interpretação empírica da escola como organização em que há uma articulação débil a nível dos elementos da estrutura formal, mas forte entre os elementos formais e informais, e em que a escola é traduzida pela metáfora da anarquia organizada ou articulação fraca se nos posicionarmos nas perspectivas interpretativas que veem a escola como um lugar de interação e, na outra, uma leitura da escola enquanto organização formal, da burocracia racional, se focalizarmos a escola pela perspectiva estruturalista que vê a escola como realização de princípios estruturadores (Tyler, 1991, p. 31).

Em sua obra de 2018, Estêvão propõe vários modelos analíticos: o racional-burocrático, o comunitário, o político, o da ambiguidade, o neoinstitucional. Pela sua importância destaca o modelo racional/burocrático a partir de Weber. Assim, numa interpretação “ideal” weberiana, a burocracia exhibe distintas características, podendo-se destacar as seguintes:

- a) Centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos;
- b) Orientação por metas;
- c) Grau de formalização e de complexidade acentuado;

- d) Processos racionais e centralização de tomada de decisão e controle.
- e) Exercício profissionalizado de funções.

Na perspectiva de Udy (1978), a burocracia é uma organização que existe ao longo de uma série de dimensões. Para melhor compreendermos tal situação, discorro à seguir as dimensões que podemos considerar à partir da visão de Udy:

- a) Divisão de trabalho baseado na especialização funcional (variedade do trabalho);
- b) Hierarquia definida de autoridade;
- c) Sistema de normas englobando os direitos e deveres;
- d) Sistema de procedimento que ordenam a atuação do cargo;
- e) Impessoalidade nas relações interpessoais;
- f) Promoção e seleção segundo as competências técnicas.

Segundo Estêvão (2018, p.16), “o maior ou menor grau de presença ou de ausência destas características é que determina a definição de uma organização como mais ou menos burocrática”.

Em continuidade, o modelo burocrático de Weber é um modelo organizacional que busca garantir a eficiência e racionalidade na gestão de atividades de uma instituição. Esse modelo tem sido aplicado em distintos setores da sociedade, incluindo a educação, com o propósito de garantir a organização e padronização de processos, além de aumentar a transparência e a responsabilidade dos gestores.

Deste modo, a burocracia pode ser vista como uma forma de garantir que as atividades educacionais sejam realizadas com qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento social que, como mencionado na contextualização inicial desse capítulo, é característica presente no mundo cívico (predominante nas organizações escolares). Contudo, a burocratização deve associar-se às perspectivas trazidas pelos diversos mundos, de modo a buscar constantemente uma educação dinâmica, que estimula a criatividade e inovação, estando alinhada com as demandas do mundo contemporâneo.

No campo da educação, o modelo burocrático detém um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento: tais objetivos ou metas são traduzidos

através de níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores; que os processos de decisão se desenrolam conforme o modelo racional de resolução de problemas; que o controle formal determina a priori a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a “política” e “administração”.

No que concerne ao modelo político, sabe-se que surgiu como alternativa à concepção racional, legalista, uniforme, impessoal, formal, central e hierárquica do modelo weberiano, o que permitiu a compreensão de outros conceitos e problemáticas característicos das dinâmicas organizacionais internas das organizações educativas (Jesus, 2018).

Vale ressaltar que, conforme descrito por Jesus (2018), a escola é um ambiente diverso, ainda que possua uma estrutura formal, permeada de normas e regulamentos próprios, o que prevalece são as condutas dos seus membros, acrescidos de suas ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades, os quais devem constituir o foco de atenção face a uma melhor compreensão da organização.

Tal modelo parte do fato de existir em qualquer organização uma diversidade de interesses que os atores perseguem por vias diferenciadas, e quando comparado ao modelo de análise organizacional apresenta as características a seguir:

1. A atividade política é uma dimensão essencial das organizações;
2. A autoridade formal é apenas uma das fontes de poder;
3. Os conflitos são normais e constituem-se como fatores significantes da promoção de mudanças;
4. A participação dos atores pode ser intensa, porém ao mesmo tempo inconstante;
5. As metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, surgindo de processos de, pactos e lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diversas;
6. Os modos de tomada de decisão são reflexos de complexos processos de negociação que possibilitam aos atores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder no sentido de reconverterem os seus valores e metas em influência efetiva.

Pela ótica de Estêvão (2018), o modelo político é considerado um modelo complementar ao modelo burocrático racional, uma vez que evidencia conceitos e

problemáticas necessários para a explicação das dinâmicas organizacionais.

Especificamente, no contexto escolar, espaço de disputa ideológica diante das visões dos diversos mundos presentes, a abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas em que grupos diversos com interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objetivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por maior legitimidade e poder (Jesus, 2018).

Complementar a isto, Estêvão (2018, p. 21) elucida que todas as organizações possuem uma diversidade de interesses, e que o modelo político é capaz de absorver conflitos advindos desta diversidade, permitindo e promovendo mudanças internas significativas.

Interessante pontuar que, a escola é considerada um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao dos sistemas políticos existentes nos conceitos macrossociais. Ademais, os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que lançam mão de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados.

No contexto da escola como uma arena política, esta é caracterizada através de interesses, conflito, poder e negociação. Esclarecendo de forma mais minuciosa cada característica supracitada, no que tange aos interesses, a estratégia individual não se revela mais eficaz, os atores unem-se mediante coligações de interesses, para assim alcançar mais facilmente os objetivos propostos.

Quanto ao conflito, a multiplicidade de interesses grupais vigentes na organização revela-se, durante a tomada de decisão, em situações de conflito. Este não é nem como um problema a evitar, nem como um acontecimento inapropriado ou uma disfunção, porém surge como algo natural e inevitável mediante os responsáveis escolares os quais devem estar preparados para o entenderem enquanto uma parte e um ponto do processo global de funcionamento da organização, mesmo podendo ser notado como um fator que é benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional.

Sobre o poder, este assume um papel essencial na medida em que a concretização dos interesses individuais e grupais e o alcance dos objetivos dá-se em conformidade do poder dos respectivos representantes. Logo, é válido esclarecer a importância que as

organizações educativas possuem e que estas abrangem dois tipos de poder distintos: o poder de autoridade e o poder de influência.

O poder de autoridade corresponde ao poder formal, onde a fonte é situada na estrutura hierárquica da organização. Já o poder de influência refere-se ao poder informal, que não estando dependente de legitimação legal, pode ser suportado por diversas fontes como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controle dos recursos. No que tange ao âmbito escolar, o poder formal é relevante por parte dos gestores escolares, porém igualmente as diversas formas de poder informal dos professores.

Sobre a negociação, os bens de troca assumem especial importância, sendo estes utilizados pelos atores individualmente ou pelos grupos. No contexto educativo, o diretor conta com bens de troca a distribuição de recursos materiais, a promoção dos professores, o aumento da autoestima destes, a autonomia e a implementação flexível de regras. Já os docentes podem ofertar em troca a estima ao diretor, o apoio aos seus objetivos, a opinião acerca da liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola. Dessa forma, é imprescindível a negociação entre os gestores escolares e os professores, como ocorre na implementação do terreno das reformas educativas ou na introdução da inovação pedagógica.

No modelo comunitário, ou democrático a depender da literatura, é fundamentado na Teoria das Relações Humanas, de Elton Mayo, baseado nas famosas experiências que tal autor desenvolveu numa fábrica de componentes eletrônicos, em Chicago, o que foi conhecido como “Experiências de Hawthorne”, alicerçado na valorização das pessoas e dos grupos, na visão harmoniosa e consensual da organização, nos fenômenos de cooperação e de participação e na satisfação dos trabalhadores.

No âmbito escolar, John Dewey foi considerado um dos autores que mais contribuiu para a concepção democrática do movimento da “Escola Nova”. Ele via as unidades orgânicas escolares como comunidades de vida em miniatura que refletiam o funcionamento global da sociedade.

Conforme descrito por Jesus (2018), compreender escola como comunidade educativa requer a operacionalização dos três princípios inerentes à pessoa humana, a saber: a singularidade, a autonomia e a abertura. Para este modelo organizacional, são descritas doze características em conformidade com os três princípios supracitados:

1. Organização participada;
2. Participação da família e da comunidade;
3. Definição e classificação de objetivos;
4. Planificação dos núcleos de experiência e cultura sistemática;
5. Instrumentos técnicos ao serviço da educação;
6. Prioridade à atividade do aluno sobre a do professor;
7. Agrupamento flexível de alunos;
8. Atuação de equipe de docentes;
9. Planificação das atividades de orientação;
10. Diagnóstico e prognóstico escolar;
11. Avaliação e promoção contínuas;
12. Autoavaliação por parte dos estudantes.

A escola como comunidade educativa é um conceito que valoriza a participação ativa dos alunos, professores, pais e demais membros da comunidade na construção do processo educacional. Nesse modelo, a escola é vista como um espaço de troca e aprendizado mútuo, onde todos têm voz e são encorajados a contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo. A comunidade educativa valoriza a diversidade de opiniões e perspectivas e busca a construção de um ambiente de respeito e diálogo.

A escola como comunidade educativa incentiva a formação de laços afetivos entre os membros da comunidade escolar, o que pode contribuir para a construção de uma identidade coletiva mais forte e para o desenvolvimento de valores como a solidariedade e o respeito mútuo. Além disso, esse modelo pode ajudar a combater a exclusão e a discriminação, uma vez que todas as vozes são ouvidas e valorizadas.

Entretanto, é importante ressaltar que a construção de uma comunidade educativa não se dá de forma automática. É necessário que haja um esforço conjunto por parte dos membros da comunidade escolar para construir um ambiente de diálogo e participação ativa. Além disso, é fundamental que a escola ofereça condições adequadas de infraestrutura e de formação dos professores, para que possam atuar como facilitadores desse processo de construção de uma comunidade educativa participativa e inclusiva.

O modelo comunitário da escola recorre a alguns indicadores. Ele é considerado um modelo de organização fortemente normativo: o conjunto de valores e de crenças lhe serve de base e justificação percebida, não dependendo da sua comprovação empírica,

como verdadeiro e necessário. Ademias, esse modelo reivindica a autoridade profissional baseado na competência especializada dos professores.

Há, ainda, um conjunto comum de valores que devem direcionar o funcionamento da organização escolar, o que é construído e partilhado em grupo mediante processos de socialização profissional. Os órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos por meio de processos de representação formal fundamentados em procedimentos eleitorais que cada setor de interesses realiza. A tomada de decisão escolar está sujeita ao modelo da representatividade, para ter verdadeira legitimidade, e ser precedida da consulta aos colegas.

O modelo comunitário não se encontra isento de críticas, justamente por ser um modelo organizacional normativo que é utilizado por posicionamentos teórico-organizacionais diferenciados. Ademais, mediante os esforços para atualizar ou aperfeiçoar a concepção de escola como democracia, o modelo parece ser incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e aleatoriedade da construção da ordem interna das organizações educativas.

2. A ESCOLA COMO LUGAR DE VÁRIOS MUNDOS E AVALIAÇÃO

Para iniciar esta parte, regresso à proposta de Estêvão (2004), que considera a escola como “lugar de vários mundos”.

Para este autor, que enfatiza a perspectiva de Derouet (2000), a escola pode ser considerada como um lugar de “vários mundos”, uma vez que, igualmente ao contexto social, existe uma organização pautada em diferentes princípios de justiça.

É possível, então, compreender a escola dentro de determinados modelos que evidenciam lógicas e racionalidades diferenciadas e que condicionam as ações concretas dos atores educativos. Assim, temos: o mundo doméstico caracterizado pela privatização e proximidade; o mundo industrial caracterizado pela eficiência e eficácia; o mundo mercantil de pendor individualista e concorrencial; o mundo cívico caracterizada por igualitária e solidária; o mundo mundial de caráter mundial e conexionista.

Pela possibilidade de aplicar-se ao contexto brasileiro, tanto características sociais quanto econômicas, darei ênfase aos mundos acima citados, a qual novamente destaco: cívico, mercantil, mundial, doméstico e industrial.

Conforme as palavras de Estêvão (2018), se debruçar e “estudar a escola como organização não é tarefa fácil”, uma vez que as escolas possuem características, processos, dinâmicas e práticas que estão relacionadas a várias lógicas e perspectivas que, em muitas vezes, dificultam o processo de análise e compreensão da escola como mundos distintos, principalmente quando se tem mudanças significativas quanto aos fenômenos organizacionais.

Essas mudanças acima citadas dificultam a análise fidedigna a respeito do tipo de mundo predominante na escola bem como da imagem respectiva. Diante disso, conforme citado por Estêvão (2018), deve haver empenho para a construção de um modelo amplo que seja capaz de absorver diferentes modelos, possibilitando uma vasta compreensão a respeito da organização condutora das instituições de ensino. Portanto, é factível a necessidade de um modelo amplo e segmentado, possibilitando uma visão analítica dos fenômenos mais presentes.

Justifica-se a busca pela possibilidade acima apresentada, não apenas pela capacidade melhorada na avaliação e análise da organização, mas também por permitir à estas organizações o avanço dos seus direcionadores organizacionais, dando possibilidade da escola se construir de modo flexível, dinâmica e com capacidade de acolher as retóricas entre convergência/divergência, estabilidade/instabilidade, evolução/revolução.

Segundo Estêvão (2004), na sequência de Derouet (1989), a escola pode ser vista, a partir das suas diversas realidades, com recurso a imagens como: “comunidade educativa”, “empresa educativa”, “escola cidadã”, “mcEscola” e “escola polifônica”, articulando-se, respectivamente, com os mundos doméstico, industrial, cívico, mercantil, e mundial (Estêvão, 2018).

Conforme Estêvão (2018, p. 57), considerar que a escola é um “lugar de vários mundos” é considerar a complexidade natural da estrutura das organizações e, por serem complexas, tal qual a vida social (em analogia), estão expostas à princípios distintos, tal qual ideais e justiça.

Para a explanação a respeito da escola como lugar de vários mundos, irei me apegar à perspectiva do autor Estêvão (2018), que considera as escolas como organização porosa, disposta a discutir situações socioculturais, organizacionais e políticas, bem como avaliar e reavaliar constantemente as suas lógicas de pensamentos e ações. Por base neste

contexto, o referido autor caracteriza o funcionamento das escolas como político e multidiscursivo, uma vez que apresentam diversas faces, racionalidades e justificações.

Nesta sequência, vou distinguir os seguintes mundos: mundial, cívico, mercantil, industrial, doméstico, sob a ótica de Estêvão (2018).

O mundo doméstico enfatiza os valores da proximidade, da intimidade, tradição, hierarquia e respeito pelo “posto” na rede de relações, a qual considera a idade e a subordinação aos mais velhos. Na análise deste mundo, identifica-se que as hierarquias naturais e as tradições são consideradas um comportamento digno, devendo evitar conflitos e respeitar as virtudes familiares.

Em relação ao mundo industrial, evidenciam-se os valores da eficiência e eficácia, da modernização, qualidade, mérito, resultados, qualificações e excelência. Considera-se comportamento digno aquele que é capaz de gerar objetos eficazes, que sejam capazes de atender às necessidades do cliente. Neste mundo, o fundamental está na realização, no funcional e na maestria, valorizando-se as regras formais e os métodos.

Debruçando-se a respeito do mundo mercantil, identifica-se o individualismo, competição, concorrência, competição e lucro. É inoperante e observância da semelhança de características se assemelham com o fundamento observado no mundo industrial. Contudo, em complementação ao mundo mercantil, observamos que o seu comportamento é voltado para a captação de clientes, êxito nos negócios, mercado, e no êxito financeiro.

Referente ao mundo mundial, observa-se a predominância de valores da articulação, da conexão e promoção das redes. O investimento desse mundo está na mobilidade, capacidade de adaptação e capital de experiências, sendo necessário desenvolver a habilidade de assumir riscos e estabelecer pontes.

Ao nos depararmos com o mundo cívico, observamos a ênfase no coletivo, na solidariedade, cidadania, justiça e igualdade. Valoriza-se neste mundo a emancipação, o interesse geral, democracia, e a dedicação ao próximo, evidenciando a democracia e os direitos humanos como eixo condutor das ações deste mundo.

Parafraseando Estêvão, as características adotadas para a formação é uma dimensão necessária para fortalecer a construção profissional, bem como estruturada a partir das visões de mundo. Nessa perspectiva, o referencial utilizado deve expressar e possibilitar a

construção profissional desejada.

Tal questão, citada acima, também está diretamente ligada com o processo de avaliação, a qual será direcionado à medida que se estabelece as visões de mundo da escola. Vejamos, na figura abaixo, a associação das visões de mundo com o processo de avaliação e os instrumentos que podem ser utilizados.

Quadro 1. Relação escola, sentido de formação e instrumento de avaliação

Escola	Sentidos de formação	Mundo escolar	Instrumento de avaliação
Empresa educativa	Tecnocrática, como treinamento, obediente à agenda da de profissionalização especializada	<i>industrial</i>	Feedback - objetivo estimular o aluno a identificar suas falhas e erros e, assim, melhorar seu desempenho, buscar melhores maneiras para corrigir e desenvolver o potencial almejado
McEscola	Individualista, contábil, como McFormação, obediente à agenda da desregulação	mercantil	Auto avaliação - a avaliação feita pelo próprio indivíduo, e influencia na tomada de ações autodirigidas para mudar o estado atual dos acontecimentos
Sociocrítica	Dialética, emancipatória, transformadora, cidadã, obediente à agenda da justiça social	cívico	Aprendizagem baseada em equipes (ABE) - embasada no diálogo e na interação entre os alunos, o que abrange as habilidades de comunicação e trabalho colaborativo em equipes, além de favorecer a reflexão do aluno sobre a prática, o que leva à mudança de raciocínios prévios
Comunidade educativa	Face a face, subjetivista, intimista, obediente à agenda vocacional	doméstico	Avaliação entre pares - é possível que os colegas façam críticas construtivas e, dessa forma, promover a confiança do estudante e possibilitar o alcance dos objetivos face ao apoio da comunidade de ensino.

Esta vasta caracterização de mundos e também de imagens está necessariamente

introduzida na dinâmica escolar, impactando suas normas, objetivos, rotinas, projetos, metodologias e processos avaliativos, possibilitando a socialização, construção de argumentações pautadas nas imagens e mundos predominantes, e construção de indivíduos cidadãos, a qual, com seu conhecimento plural de cidadania e justiça, irão impactar o contexto social a qual estarão inseridos.

Na perspectiva de Estêvão (2018), todos os mundos podem estar no interior das escolas, orientando as suas dinâmicas e práticas quotidianas; contudo, observa-se a predominância do mundo cívico (tanto nas escolas públicas quanto particulares), possibilitando aos envolvidos a optarem pelos seus direcionamentos e construir sua própria coerência e legitimidade.

CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO – APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

3. ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Compreender a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, imprescindível na orientação das ações pedagógicas que visem à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, tem sido um tema recorrente nos estudos dos últimos anos.

Os conceitos de avaliação formativa e somativa foram elaboradas por Scriven, em 1967 (Villas Boas, 2011; Fernandes, 2005) e contribuíram para diferenciá-las e conseqüentemente, para promover uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação educacional: avaliar para classificar versus avaliar para promover aprendizagem.

No entanto, há uma grande variedade de designações utilizadas no campo da avaliação para abordar e identificar práticas avaliativas que tenham a finalidade de melhorar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como característica a orientação, a regulação, a integração e a contextualização, como por exemplo, a avaliação: da aprendizagem (Pacheco, 1998; Hoffmann, 2001, Luckesi, 2011); ou para a aprendizagem (Fernandes, 2006a; Villas Boas, 2009; Lopes e Silva, 2012); emancipatória (Saul, 1988); mediadora (Hoffmann, 1993); dialógica (Romão, 1998), inclusiva (Pacheco, 2007); dialética (Vasconcellos, 1995), diagnóstica (Luckesi, 2011), dentre outras.

No entanto, não é isso que observamos nas práticas educativas do contexto escolar brasileiro, independentemente do nível de ensino, uma vez que estudos acerca dessa temática, revelam que as escolas brasileiras praticam exames escolares, ao em vez de

avaliação da aprendizagem (Chueiri, 2008; Luckesi, 2006), inviabilizando que sejam consideradas as necessidades de um processo consistente para que seja possível um bom produto, ou seja, um resultado efetivo. Caso seja mantido o foco no processo ou no produto não obteremos os resultados esperados, caracterizando, portanto, a prevalência de um sobre o outro (Luckesi, 2006).

Cada aluno comporta-se e aprende em ritmo diferente um do outro, por isso as particularidades devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, estratégias de ensino que priorizam as diferenças individuais dos discentes têm sido objeto de análise. Uma das possíveis formas é o uso de estilos de aprendizagem, no qual é possível compreender como os alunos aprendem e optam pelas melhores estratégias de ensino para determinados conteúdos (Aguiar, 2021).

Um dos modelos pertencentes aos estilos de aprendizagem classifica os alunos segundo o modo como eles percebem e processam as informações recebidas em contextos educacionais. Estilos de aprendizagem podem ajustar a forma como cada indivíduo interage e reage em um ambiente de estudos, refletindo suas reais preferências (Aguiar, 2021).

Esses modelos podem ser definidos como a constituição prática da teoria que abrange o estilo de aprendizagem. Logo, a fim de dimensionar os estilos de aprendizagem, foram concebidos modelos, sendo cada um capaz de captar e analisar conjuntos de grandezas diversas, o que leva a várias possibilidades e, conseqüentemente, a nomenclaturas distintas para dimensões similares (Aguiar, 2021).

No modelo de Felder e Silverman, cada aluno pode ser categorizado em oito estilos de aprendizagem diferentes reunidos em quatro dimensões:

4.1. Percepção

- Sensorial: alunos com esse estilo preferem trabalhar com dados e experimentos, gostam de resolver problemas com métodos padronizados, são pacientes com detalhes, são ótimos em memorizar acontecimentos e são cuidadosos; porém, não gostam de surpresas e complicações e podem ser lentos.

- Intuitivo: alunos intuitivos preferem trabalhar com princípios e teorias, gostam de inovação, entendiam-se com detalhes, são bons em compreender novos conceitos, são

ágeis; porém, não gostam de repetição e podem ser descuidados.

4.2. Entrada

- Visual: alunos visuais possuem maior facilidade de lembrar informações que veem como figuras, diagramas, fluxogramas, cronogramas, filmes e demonstrações e possuem dificuldade de lembrar as informações que foram somente ouvidas.

- Auditivo: alunos com esse estilo lembram com facilidade das coisas que ouvem e das que ouvem e depois dizem. Gostam de discutir, dão preferência para explicações verbais e aprendem explicando para outros.

4.3. Processamento

- Ativo: esse tipo de aluno trabalha bem em equipe, tende a ser experimentalista e não sai bem em situações que exigem uma participação passiva, como em palestras.

- Reflexivo: são alunos que trabalham bem sozinhos ou com no máximo uma pessoa, tendem a ser teóricos e possuem dificuldade de aprender em situações que não tenham oportunidade de pensar.

4.4. Compreensão

- Sequencial: alunos sequenciais seguem um processo de raciocínio linear para resolução de problemas, podem trabalhar com os materiais mesmo quando o compreendem parcial ou superficialmente, são fortes em pensamentos e possuem análise convergente. Aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado em progressão constante de dificuldade e complexidade.

- Global: possuem a dificuldade de compreender um material parcial ou superficialmente, podem ser melhores em pensamentos e síntese divergente e podem se sair melhor indo direto para materiais mais difíceis e complexos.

As dimensões do modelo de Felder e Silverman abrangem características individuais elencadas com organização, entendimento, processamento e transmissão de informação durante o processo de aprendizagem. Eles pregam que o processo de ensino aprendizagem pode acontecer de diversas maneiras: os alunos aprendem vendo e ouvindo; refletindo e agindo; através de raciocínio lógico ou intuitivo; memorizando, visualizando e desenhando analogias, e erigindo modelos matemáticos. Além disso, os professores alternam seus métodos de ensino, realizando palestras, demonstrações ou discussões; de

forma a enfatizar princípios ou aplicações; relevando a memória ou a compreensão (Chueiri, 2008).

Compreender tanto o comportamento do aluno quanto os estilos de aprendizagem, pode nortear métodos específicos como auxiliar na adaptação de processos mais eficientes no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino adequadas para cada estilo. Ademais, torna-se possível discernir porque certos métodos de ensino são proficientes com alguns estudantes e com outros não, o que torna esses estilos uma informação precisa para o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem (Aguiar, 2021).

O educador, quando considera os diversos tipos de estilos de aprendizagem, estará apto a planejar e desenvolver suas atividades conforme a variedade dos alunos, deixando-os mais confortáveis no local de ensino e encorajando-os a participar mais do próprio aprendizado e, dessa forma, contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem (Aguiar, 2021).

Os estilos de aprendizagem são o modo como cada um absorve o conhecimento. Não há uma convergência dos estilos de aprendizagem entre as abordagens dos estudiosos. É importante que o docente utilize diversificados estilos de aprendizagem em sala de aula, principalmente porque os alunos assimilam o conhecimento de formas variadas, e ao docente interessa a apreensão de todas as informações e conhecimentos a eles transmitidos (Chueiri, 2008).

Há muitas maneiras utilizadas para medir o desempenho dos alunos nas instituições de ensino superior. Algumas são medidas internas, como as notas em avaliações em disciplinas e média geral acumulada, bem como exames externos à instituição. Muitos estudos tentam associar os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico, mas segundo os resultados divulgados, tal associação não é conclusiva (Aguiar, 2021).

4. AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Avaliar é prática constitutiva do trabalho pedagógico. Contudo, sua efetivação nem sempre se dá sem insegurança, sobressaltos e incertezas. Nosso trabalho se coloca nessa perspectiva: inicialmente, apresentar o construto teórico que subsidia nosso estudo a fim de aprofundar sua compreensão; em seguida, a partir de uma análise reflexiva acerca do

procedimento metodológico aplicado, oferecer aos educadores alguns elementos que colaborem com seu referencial teórico sobre a avaliação e, por conseguinte, voltem sua atuação para um processo avaliativo qualitativo.

Com o avanço da sociedade contemporânea, a educação sofre mudanças no que se refere a currículos, ambientes físicos, materiais didáticos, metodologias, estratégias de ensino, entre outros. Todo esse arcabouço serve para proporcionar meios de desenvolver estudantes (futuros profissionais) autônomos, criativos, críticos e empreendedores. Logo, percebe-se que não basta ao discente aprender, é necessário saber fazer (Silva, Jung & Fossati, 2021).

Como já mencionado, o processo de avaliação não deve ser visto como algo árduo, rígido e negativo, mas sim como um processo constate de desenvolvimento. O professor precisa estar sensibilizado às particularidades de cada aluno, pois ele deve prestar o acolhimento necessário, no seu ser e no seu modo de ser, para que a partir daí decidir o que fazer, apartando de ações de exclusão, tornando o processo mais amoroso e acolhedor (Silva, Jung & Fossati, 2021).

O processo avaliativo precisa desempenhar o papel de acompanhar e buscar meios para sanar dificuldades e desenvolver o aluno. Sob esta ótica, é relevante para a educação pensar em novas maneiras de realizar avaliações. Avaliação quando referida às competências do aluno requer uma relação dialógica, em que educadores e educandos, constroem em um processo cíclico processos de aprendizagem (Libâneo, 2012).

Para uma avaliação por competências ser considerada de qualidade, é necessária a presença das três fases fundamentais, descritas a seguir: Avaliação Diagnóstica; Avaliação Formativa; e Avaliação Somativa (Silva, Jung & Fossati, 2021).

5.1. Impacto da avaliação na melhoria das aprendizagens

Como já mencionado, a avaliação deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem do aluno e esta não deve ser encarada como o simples ato de atribuir notas, mas sim como instrumento de coleta de dados que permita reconhecer as falhas do aprendizado e estabelecer melhorias a fim de fortalecer o ensino do aluno.

Existe um momento na vida do professor em que ele passa se preocupar com seu papel de educador. Nesse momento ele para de despejar conteúdos sobre seus estudantes

e passa e ter foco no aprendizado (Souza, 2011, p.18)

Souza (2011), revela que a avaliação possui atributos fundamentais que devem ser seguidos a fim de se desenvolver um planejamento instrucional que tenha na avaliação uma ferramenta de aprendizagem. Ele relata que a avaliação deve oferecer ao aluno subsídios que possam melhorar seu processo de aprendizado, permitindo que ele monitore seu caminho na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, para atingir o grau de autonomia desejado.

Um dos atributos a serem garantidos na avaliação é a confiabilidade. Esse atributo é primariamente estatístico, e assim está sujeito às mesmas regras do tratamento quantitativo de dados. Logo, é necessário obter uma amostra de conteúdo que seja abrangente e representativo de todo o conhecimento abordado (SOUZA, 2011).

A avaliação também deve ser coerente quanto às interpretações garantindo o atributo da validade. Para uma boa validade, o conteúdo avaliativo precisa ser adequado e significativo às necessidades futuras do aluno, ou seja, deve-se avaliar conteúdos que sejam relevantes para o futuro acadêmico e/ou profissional (Souza, 2011). É interessante, também, que durante a construção da validade de um teste seja reproduzido o máximo de autenticidade/realidade na avaliação, para prever o desempenho futuro do educando.

Ao se planejar uma avaliação devem ser planejados os objetivos educacionais a serem alcançados. O que será mais importante para a formação do meu aluno? Qual conhecimento teórico deve ser reforçado? Quais habilidades devem ser desenvolvidas? São alguns questionamentos que podem nortear o planejamento. Belacino (2015) utiliza a Pirâmide de Miller como referência para a elaboração e planejamento dos objetivos educacionais de uma avaliação. Ele salienta que a pirâmide é útil para demonstrar ao docente que seus objetivos educacionais não devem ficar restritos ao conhecimento teórico, e que o aluno deve obter além do conhecimento factual (saber), ser capaz de aplicá-lo (saber como) em laboratórios e ambientes simulados (demonstrar) e utilizá-lo na vida real (fazer).

Quanto à viabilidade do teste é importante pensar nos recursos necessários para alcançar o objetivo previamente estabelecido. Por exemplo, em meio a muitos estudantes, o teste escrito, especificamente o de múltipla escolha, acaba sendo o recurso de melhor custo/benefício. Já em uma simulação realística, a quantidade de alunos deverá ser

reduzida e o número de recursos mais ampliados e bem planejados (Souza, 2011).

Para que uma avaliação tenha impacto educacional, ela precisa produzir reflexão sobre a prática e, desse modo, permitir que o aluno crie consciência sobre as necessidades de aprendizado para aperfeiçoar a performance futura. Sob esse ponto de vista, temos uma avaliação que promove a melhora da prática e, conseqüentemente, gera grande impacto educacional (Cyrino, 2004).

Um conceito fundamental em educação é a metacognição. Esse termo diz respeito à capacidade do educando de planejar seu aprendizado intelectualmente, ou seja, ele tem consciência dos resultados de suas práticas, percebe o que ainda falta para torná-las efetivas e é capaz de traçar estratégias que possam suprir essas necessidades. Para garantir essa metacognição é importante assegurar ao aluno um *feedback* efetivo sobre sua prática e permitir com que ele revise o cenário do erro para melhorar e aperfeiçoar a prática, o que nos faz ir de encontro à avaliação formativa (Souza, 2011).

A avaliação formativa se contrapõe à avaliação somativa que, geralmente, ocorre ao final de um bimestre/semestre ou programa e é utilizada para saber se o aluno atingiu os objetivos esperados. Normalmente, a avaliação somativa é utilizada para fins de certificação e para notas finais de cursos.

Souza (2011) ilustra através de um quadro as diferenças principais entre avaliação formativa e somativa, a saber:

Quadro 2 - Diferença entre avaliação formativa e somativa

FORMATIVA X SOMATIVA

	Formativa	Somativa
Quando?	- Ao longo do curso	- Ao final do curso
Atributos fundamentais	- Validade - Impacto educacional	- Confiabilidade
Estratégias	- Garantir <i>feedback</i>	- Garantir

	<p>- Permitir revisitar o cenário do erro</p>	<p>amostragem</p>
--	---	-------------------

Fonte: Souza, 2011, p.20.

Em acordo com o descrito por Souza (2011), conclui-se que o papel da avaliação somativa é medir e a formativa é garantir um aprendizado significativo. Camargo e Mendes (2013) também corroboram com essa assertiva: a diferença entre os dois tipos de avaliação são os objetivos que cada um buscar alcançar; um avalia para classificar, o outro avalia para promover a aprendizagem.

A Avaliação Formativa pode ser considerada como uma modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, pois implica um processo permanente de reflexão, de ação contínua, processual e permanente em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados (Camargo & Mendes, 2013, p. 377).

Os processos avaliativos devem, à medida que ultrapassam os limites da sala de aula, de forma a contribuir ao educador que esteja atento aos processos individuais de seus alunos, influenciar e levar à construção de uma postura autônoma dos estudantes na construção da sua linha de aprendizagem. Os resultados da aprendizagem, por meio da avaliação formativa, são analisados, compartilhados, refletidos e redimensionados, tanto para o docente quanto para o estudante, a fim de promover ações transformadoras.

A aprendizagem, tratada como um conjunto de associações mentais e de mecanismos cerebrais que ocorrem ao longo do tempo, podem resultar em mudanças significativas a depender das experiências vivenciadas pelo indivíduo. Essa característica, que vai de encontro ao processo formativo, bem como educação de jovens e adultos, deve considerar e potencializar a capacidade do estudante para desenvolver construções pessoais a cada descoberta realizada por meio das novas concepções de mundo. O estudante de nível técnico e superior deve ser abordado de modo a considerar suas características individuais, experiências de vida (conhecimento prévio), interesses pessoais (motivação) e estilos de aprendizagem.

A avaliação formativa informa o estudante e o professor sobre o grau de domínio dos objetivos e conteúdos programados; indica e identifica quem é o aluno e quais são as suas fragilidades e potencialidades, visando contribuir com intervenções que ajudem a

superar os desafios; permite flexibilidade no planejamento e planos de aula, adaptando-os à realidade encontrada; possibilita tomada de decisão de natureza pedagógica e metodológica; ocorre antes, durante e depois da utilização de um ou de vários métodos avaliativos, no momento em que o aluno está desenvolvendo as atividades; visa à ajuda imediata, em tempo presente e aplica-se a todos que se encontram em processo formativo (Camargo & Mendes, 2013, p.377).

5.2.A avaliação dos objetivos de aprendizagem e articulação entre avaliação formativa e somativa

Nos últimos anos, a avaliação formativa tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas como uma metodologia de ensino a ser utilizada. Contudo, ainda que os docentes encarem e reconheçam a importância da prática de avaliação formativa, eles sentem-se presos culturalmente ao método tradicional e relatam sentirem dificuldades em adequar a proposta metodológica no programa (Santos, 2016).

Mesmo considerando ser uma prática continuada de avaliação formativa que acarreta benefícios para os alunos, os docentes persistem no desenvolvimento da avaliação somativa. Acreditam não terem tempo hábil para a elaboração e implementação da avaliação formativa, uma vez que devem cumprir todo o programa previamente estabelecido e trabalhar todos os tópicos curriculares de forma homogênea, não considerando sua real importância e desvalorizando certas dimensões da aprendizagem complexas de mensurar e pouco presentes em avaliações externas (Castanhos, 2008).

A avaliação formativa requer uma intervenção ativa do aluno, seja ela parcial ou total. Ele faz parte do processo de aprendizagem. O docente atua como um mediador entre o conhecimento e o aluno. Na avaliação somativa, não há intervenção do aluno, ele não atua como corresponsável pelo seu aprendizado. É total responsabilidade do professor (Becerril, 2014).

Com base na análise conceitual de cada tipo de avaliação é notável um ou outro apresentar dificuldades ao longo do processo. O grupo docente considera que existem barreiras que dificultam a prática regular da avaliação formativa em sala de aula: extensão do programa, número de alunos por turma; dificuldade em encontrar desafios adequados para as necessidades dos alunos (Schunk, 2012).

Atualmente, a imaginação, o ser-mundo da pessoa, bem como a fantasia foram incluídos na ordem do intelecto. Isso nos remete ao resgate dos saberes necessários à educação, da ideia e do pensamento, bem como a inseparabilidade do sujeito no processo de conhecer, enfatizando, portanto, um eixo subjetivo e dialógico. Essa característica de construção, nos demonstra a imprescindível necessidade do professor assumir tais perspectivas para que, desta forma, possa orientar os estudantes no caminho autônomo, mas supervisionado, da construção dos seus saberes. Por tal fato, considerar a avaliação formativa é objetivo é oferecer evidência sustentada e fundamentada ao aluno, de modo a ampará-lo na sua aprendizagem.

Em acordo com Santos (2016), articular significa estabelecer relações e não simultaneidade de processos. É importante refletir sobre essa assertiva brilhantemente escrita pelo autor e de significado tão contemporâneo. Ao articular a avaliação formativa e a somativa no processo de aprendizagem do aluno devemos nos atentar que ambas são complementares ao ensino e a elaboração do programa, uma vez que geram conhecimentos válidos e úteis sobre uma dada realidade, e não dois métodos a serem seguidos concomitantes.

Ressalta-se, ainda, que nem toda avaliação formativa é passível de ser articulada com a avaliação somativa. Nem todas as estratégias avaliativas formativas podem ser utilizadas com o objetivo de estabelecer uma articulação com a avaliação somativa, somente aquelas que apresentam em certo grau de formalidade. Salienta-se, também, que reconhecer que uma prática de avaliação formativa e somativa exige do docente conhecimento sobre a avaliação, o conteúdo e o conteúdo a ser ensinado (Cyrinno, 2004)).

É certo que a articulação entre ambos os tipos de avaliações pode influenciar no tempo, não gasto, mas sim investido na aprendizagem do discente. Porém, dada a pressão de tempo a que o docente em geral sente por parte dos superiores sobre o programa de ensino, pode gerar dificuldades e transtornos no processo. Logo, vale reforçar que as articulações devem ser previamente pensadas e realizadas em momentos adequados, privilegiando a qualidade em detrimento da quantidade (Berbel, 2012).

5.3. A atuação do aluno e do professor na avaliação para a aprendizagem

O ensino verdadeiro é aquele em que as informações transmitidas pelo docente se tornam conhecimento para o aluno (Pontes, 2019). Este autor apresentou obrigações fundamentais entre o ato de ensinar do docente, o ato de aprender do estudante e a relação

professor-aluno. Ele relata que cada um dos integrantes do processo de aprendizagem e ensino têm suas funções bem definidas. Logo, se cada membro do processo se apoderar de suas responsabilidades na construção do conhecimento, os resultados serão exitosos.

Quadro 3. Obrigações fundamentais entre o ato de ensinar do docente, o ato de aprender do estudante e a relação professor-aluno

O Professor	O Aluno
1. Ensina	1. Aprende
1. Administrador do processo	2. Soldado do processo
2. Motivador do saber	3. Curioso pelo saber
3. Mediador do conhecimento	4. Estudante do conhecimento
4. Ama o que faz	5. Ama o que faz

Fonte: Pontes, 2019, p. 114.

Já Freire escreve a este propósito:

O docente apresenta-se como mediador do conhecimento e detêm informações relevantes a serem repassadas ao aluno para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. O aluno, por sua vez, deve buscar a todo momento respostas para o entendimento dos fenômenos do mundo atual (Pontes, 2019). O professor ensina é sair de sua zona de conforto e dar nova forma a seu modo de agir enfrentando as barreiras que possam surgir nesta caminhada de maneira proativa, com organização e planejamento das tarefas a executar (Freire, 1996).

O aluno deve ser considerado como protagonista do seu processo educacional e necessita de estímulos motivadores para a compreensão plena dos conteúdos a serem abordados. Uma forma de fortalecer a motivação necessária para o ensino de determinado assunto é importante aproximar o aluno de questões que possam abranger o seu cotidiano. Dessa forma, haverá maior assimilação do conteúdo proposto e será alcançado um aprendizado de maior qualidade e satisfação.

Acredita-se que o aluno (a) em seu processo de formação necessita de alguém que

o oriente e direcione na construção do saber, onde a afetividade deve ter participação ativa neste processo, pois esta necessita de sentimentos positivos que proporcionem a sua valorização e uma boa relação social. Com isso acreditamos que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também pode estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, o que facilitaria o processo de aprendizagem. (Melo & Silva, 2019, p.1-2).

Em sala de aula, as interações devem ser construídas através de um conjunto de formas variadas de atuação, que se estabelece entre partes envolvidas: a mediação do docente, o trabalho pedagógico, sua relação com os alunos. A afetividade construída entre aluno e professor favorece o processo de aprendizagem, pois o professor não transmite apenas conhecimento, mas também ouve os alunos e estabelece uma relação ou troca (Berbel, 2007).

O afeto é muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado. O professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam, preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independentemente de seu grau de desenvolvimento (Melo & Silva, 2019, p.4).

É importante que o docente atue com qualidade na mediação da aprendizagem do aluno, uma vez que a partir desse processo os avanços e conquistas do estudante serão definidos em relação à aprendizagem na comunidade escolar. Logo, para além de uma relação professor-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com base nos aspectos afetivos e de confiança, é preciso também ser estabelecida uma interação com boa relação entre aluno-professor (Martinez & Tocca, 2009). Dessarte, o docente é aquele que abrirá a porta do universo profissional, priorizando o apoio ao aluno para que o mundo externo possa revelar-se de modo a contribuir com sua formação profissional.

4.4. Educação personalizada

A educação personalizada consiste em um acompanhamento do processo de ensino aprendizagem do aluno de forma individualizada, a fim de ajustar as propostas de atividades, leituras, instrumentos de avaliação processual e formativa, com a finalidade de obter uma aprendizagem significativa. Logo, não há espaço para o método tradicional, já

que ele não promove uma mediação pedagógica nem uma reflexão mínima dos alunos e a ressignificação dos conteúdos, não obtendo o menor teor de criticidade nas aulas (Silva Lima e Viana, 2022).

Essa metodologia de aprendizagem uniforme e de aulas expositivas tradicionais, sem o uso do diálogo e sem a perspectiva da colaboração entre os pares e dos discentes para com o educador e vice-versa, é contestada pelos teóricos que embasam esse escrito sobre a avaliação formativa, assim como pelos estudiosos do *blended learning* (ensino híbrido), de forma que devem ser respeitados as diferenças individuais e o ritmo de aprendizado de cada aluno, sendo possível uma personalização no processo de ensino-aprendizagem (Silva Lima e Viana, 2022).

A educação personalizada é evidenciada no ensino híbrido. Nesse tipo de metodologia, os alunos são responsáveis pela sua formação, incentivando-os para seu protagonismo e autonomia, principalmente através das metodologias ativas. Dessa forma, os alunos possuem novas oportunidades de aprendizagem e podem personalizar as estratégias utilizadas, tornando-os mais motivados para atingir os objetivos propostos (Silva Lima e Viana, 2022).

No ensino híbrido, os alunos vivenciam momentos de estudo do conteúdo através de recursos online e presencialmente. Dessa maneira, pode ocorrer a interação entre eles e o professor. Nas atividades online, o estudante tem uma autonomia maior, optando qual conteúdo e recurso digital disponibilizado será utilizado (Silva Lima e Viana, 2022).

Cabe ressaltar, conforme Silva Lima e Viana (2022), que na ambiência online ou nos momentos presenciais, o processo avaliativo deverá ser conduzido continuamente, através da observação dos erros (os quais devem ser considerados construtivos, na medida em que possibilitam ao aluno compreender o porquê de ter respondido de maneira equivocada, oportunizando um aprendizado efetivo), a devolutiva aos educandos a respeito do modo de realização das atividades e suas reações aos instrumentos avaliativos utilizados, de modo que se faz necessária uma reformulação das concepções avaliativas.

No caso do ensino híbrido, a avaliação é um dos pontos que precisa de transformação. Não cabe somente enxergar a avaliação como momento de seleção entre os alunos habilitados ou não habilitados a prosseguir no ciclo acadêmico. A avaliação

precisa verificar o processo de aprendizagem e retornar o resultado ao discente através de *feedbacks*.

Bonesi e Souza (2006, p.146) asseguram que “a avaliação da aprendizagem não se dissocia do processo pedagógico como um todo, e seus diferentes campos de abordagem refletem a metodologia trabalhada”, também sugere essa coerência entre o foco de ensino e a avaliação ao destacar que “[...] é preciso que nós, professores, sejamos capazes de buscar sempre esta coerência entre as concepções de aprendizagem/ensino/avaliação adotadas em nossa prática pedagógica”.

Dessa forma, a prática avaliativa estará alinhavada ao que parece ser o objetivo central do processo avaliativo, ou seja, orientar o trabalho docente na perspectiva de favorecer a aprendizagem, situando o estudante no estágio de desenvolvimento em que se encontra, as mudanças que precisam ocorrer e o que pode ser atingido por ele.

CAPÍTULO 4 - A INSTRUMENTALIZAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

5. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Atualmente, os modelos educacionais de ensino estão sendo modificados a fim de estimular a construção do conhecimento pelo aluno tendo o docente como facilitador para alcançar a aprendizagem significativa, com a formação de um profissional capaz de desenvolver múltiplas competências. A mudança do foco do processo educativo requer a introdução de metodologias e instrumentos pedagógicos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação para desenvolver a autonomia, criatividade e responsabilidade nos estudantes (Ferreira *et al*, 2020).

A implementação de métodos ativos e inovadores com vistas à mudança das práticas tradicionais de avaliação, ensino e aprendizagem e formas diferentes de conceber o modelo educativo, exigem mudanças e, também requerem que a instituição crie condições a fim de capacitar as pessoas para suprir as demandas da sociedade. Essa nova conjuntura demanda cenários de educação com transformações de paradigmas mediante a apresentação de um modelo educativo fundamentado na formação por competências, onde quem está no centro das ações educativas é o aluno (Ferreira *et al*, 2020).

Podemos encontrar na literatura, alguns instrumentos avaliativos de ensino como o *feedback*, autoavaliação, avaliação interpares, portfólio, avaliação em práticas clínicas, avaliação teórica, apresentações pessoais e em grupo, discussões online, avaliação de competências e prova teórica de progressão (Ribeiro et al, 2021). Serão citados alguns tipos para melhor elucidação.

6.1. *Feedback* de qualidade

O *feedback*, originalmente, foi um termo cunhado na área de biologia para referir o processo de resposta do organismo após interagir ao seu ambiente. Na área de ensino, o termo passou a ser utilizado durante o predomínio do behaviorismo. O *feedback* não exercia uma função corretiva, e nem tampouco era considerado uma ferramenta de pudesse auxiliar o aluno a percorrer o caminho correto, à reflexão de seu desempenho (Fluminhan, Arana & Fluminhan, 2013).

Com o passar dos anos e o surgimento de novas teorias e métodos de aprendizagem, o *feedback* passou a ser encarado como para integrante do processo de ensino e aprendizagem. Ele tem como objetivo estimular o aluno a identificar suas falhas e erros e, assim, melhorar seu desempenho, buscar melhores maneiras para corrigir e desenvolver o potencial almejado e pode ser fornecido tanto pelo educador quanto por um colega ou por outro agente alheio ao processo de aprendizagem (Fluminhan, Arana & Fluminhan, 2013).

O *feedback* deve assumir um papel formativo no contexto educacional, dado que essa ferramenta favorece ao aumento do conhecimento, das habilidades e da compreensão do estudante em relação a um conteúdo (Fluminhan, Arana & Fluminhan, 2013). É um recurso pedagógico alinhado à avaliação formativa que possibilita aos sujeitos perceberem suas fragilidades e seus avanços e buscarem a autorregulação a fim de aprender mais.

O aluno passa a desenvolver a própria capacidade de avaliação. O *feedback* é uma estratégia facilitadora que faz o aluno ter consciência dos seus erros e, assim, de os autocorrigir. Em seu escrito, Santos (2008) cita alguns autores que apontam algumas categorias de *feedback*: o *feedback* de motivação, que envolve a tarefa em causa; o dirigido a processos de metacognição; e o de aprendizagem, que envolve aspectos particulares da tarefa. Ele acrescenta, ainda, que quando o *feedback* é direcionado ao indivíduo em detrimento da tarefa, o seu efeito é por tendência negativo, e não favorece o aperfeiçoamento do estudante (Santos, 2008).

Conceitos sobre outras categorizações de *feedback* foram relatados por Santos (2008) em seu estudo: o *feedback* avaliativo e o descritivo. O *feedback* avaliativo é traduzido num juízo de valor, com normas explícitas ou implícitas. Logo, tem poucos efeitos de natureza reguladora. Já o descritivo, reflete na realização do aluno e na atividade proposta, sendo ainda subdividido em dois tipos – o *feedback* que constrói o caminho a seguir e o que especifica o progresso. O primeiro é desenvolvido mediante a colaboração do aluno com uma partilha de poder e responsabilidades. Já o segundo, a responsabilidade é unicamente do professor, pois é este que detém o poder, o controle e a autoridade para dizer ao aluno o caminho que deve seguir para melhorar sua produção (Santos, 2008).

Um ponto importante a ser considerado sobre o tema é a qualidade do *feedback*. Estudos mostraram que o *feedback* concedido sem boa fundamentação e adequação a proposta, gerou um impacto negativo sobre o desempenho dos alunos. Citam, ainda, que o *feedback* deve ser adequado ao perfil acadêmico de cada estudante. Mas, como atribuir um *feedback* de qualidade ao aluno? Santos (2008) traz fortes embasamentos teóricos de outros estudos investigados para o seu escrito, um deles é que quando o *feedback* atende o indivíduo em detrimento da atividade, focando na sua autoimagem e/ou autoestima, tende a não produzir efeitos positivos no desempenho do acadêmico. Alunos que são elogiados podem até aumentar o interesse sobre a atividade proposta, mas o *feedback* concedido não apresenta evidência de que contribui para o aperfeiçoamento da aprendizagem (Santos, 2008).

Seja para estimular uma reflexão ou para solicitar a melhoria da produção por parte dos alunos, o *feedback* deve ser dado pelo professor reforçando aquilo que este quer que o aluno faça. A abordagem deve ser feita através de uma linguagem acessível, concreta, contextualizada e relacionada diretamente com a atividade proposta. Para estudantes que possuem elevado desempenho, o assinalar o erro por meio de uma simbologia para ser suficiente para a sua compreensão. Já para aqueles que demonstram ter maiores dificuldades, o assinalar o erro deve ser acompanhado de uma pista explícita. Assim, o *feedback* contribuirá para o aperfeiçoamento do desempenho estudantil e para a sua aprendizagem, principalmente quando são dados os direcionamentos mais detalhados sobre como proceder (santos, 2008).

O tempo adequado e a quantidade de informação a ser concedida também são pontos cruciais a serem pensados. O *feedback* não deve surgir antes do aluno ter a

oportunidade para refletir e trabalhar sobre uma determinada atividade, pois dessa forma, o efeito do *feedback* poderá ser reduzido quando os alunos têm acesso às respostas antes que o *feedback* ser fornecido (Santos, 2008).

6.2. Auto avaliação

Como o próprio termo indica, é a avaliação feita pelo próprio indivíduo, e influencia na tomada de ações autodirigidas para mudar o estado atual dos acontecimentos (Santos, 2008).

Falar de autoavaliação implica considerarem-se duas fases. Em primeiro lugar, o aluno deve ser capaz de confrontar o que fez com aquilo que se esperava que fizesse. Em particular, se for caso disso, ter a percepção de que existe uma diferença entre estas duas situações. Em segundo lugar, o aluno deve ser capaz de agir de forma a reduzir ou eliminar essa diferença (Santos, 2008, p.19).

O estudante deve ser capaz de interpretar o que realizou e o que se esperava ser realizado. E, para alcançar os objetivos traçados a fim de garantir uma aprendizagem de qualidade de seus alunos, o professor pode utilizar a autoavaliação como ferramenta para compreender as dificuldades dos estudantes e promovendo a melhora das produções (Santos, 2008; Lopes & Moura, 2018).

É interessante ponderar que a autoavaliação precisa ser contínua e fazer parte da rotina do docente, uma vez que há mudanças frequentes pelas quais passam os discentes ou até mesmo pelas constantes modificações que o currículo escolar sofre durante a formação dos alunos (Lopes & Moura, 2018).

Teremos assegurado um bom nível de atualização, até mesmo social, que estimule o aluno e coloque o professor em um nível de conhecimento mais qualificado sobre os espaços de convivência de seu aluno, suas dificuldades em aprender, suas potencialidades e as possibilidades de terem seus “pontos fortes” revertidos em esforços para superação de limites e o sucesso escolar. Será mais viável através da autoavaliação estabelecer uma reflexão sobre as hipóteses que vieram sendo construídas pela história de vida do aluno, auxiliando-o a localizar suas dificuldades e oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir as melhores soluções (Lopes & Moura, 2018, p. 427-428).

A prática da autoavaliação favorece a construção de uma melhor relação entre

professor e aluno, pois permite que ambos compreendam conscientemente onde estão, o que estão fazendo e possibilita uma abertura do ambiente escolar para a autonomia, além de proporcionar ao discente uma reflexão sobre o seu processo educativo. Para o professor, os resultados obtidos a partir da autoavaliação, este poderá melhor direcionar sua prática pedagógica (Lopes & Moura, 2018).

Através da autoavaliação, o desenvolvimento cognitivo é aperfeiçoado, há forte influência na análise mais crítica do próprio trabalho e compreensão das falhas e dos sucessos, comparando resultados alcançados com os esperados e a elaboração de novas estratégias de melhorias (Lopes & Moura, 2018). O aluno passa a gerenciar e a questionar suas próprias aquisições, assim como sugerir ao professor como melhorar o processo de aprendizagem, dado que na Autoavaliação é possível rever a metodologia utilizada na prática pedagógica, e permite ao estudante refletir sobre si mesmo e na construção do conhecimento realizado (Lopes & Moura, 2018).

6.3.Portfólio

O portfólio é mais conhecido no campo da arte e da arquitetura, demonstrando os melhores trabalhos de um profissional. Foi difundido em meados da década de 1990, sendo utilizado para qualificar avaliações formativas e somativas e contribuindo para o acompanhamento do progresso individual. Seu uso na área da saúde é mais recente (Ferreira et al, 2020).

O portfólio é uma coleção que mostra os esforços, progressos e realizações do aluno, com trabalhos que revelam a riqueza das experiências individuais ao longo do tempo. A sua elaboração requer autocorreção e desenvolvimento profissional, respeitando a individualidade e demonstrando seu processo de aprendizagem, mediante um contexto de evolução e superação. Além disso, revela a compreensão do estudante favorecendo o seu envolvimento num processo criativo. Possui o olhar do professor e a perspectiva do aluno sobre os caminhos realizados, conquistas e dificuldades (Ferreira et al, 2020; Ribeiro et al, 2021; Cotta & Costa, 2015).

A organização do portfólio pode variar segundo a instituição que o utiliza, mas sempre com o objetivo de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento, servindo também como avaliação formativa, de modo a favorecer o acompanhamento longitudinal do processo de aprendizagem vivenciado. O portfólio reflete evidências do processo, como

participação, reflexão, necessidades e conquistas. Além de ser ferramenta que respeita a individualidade, uma vez que é um processo de escolha das atividades armazenadas consideradas as melhores produções (Ferreira et al, 2020; Ribeiro et al, 2021).

Conforme descrito por Ferreira et al (2020), o portfólio é uma avaliação mais concisa e fidedigna das competências adquiridas. O estudante torna-se autor da sua própria competência, assimilando conhecimento, desenvolvimento de habilidades, desempenho de atitudes de forma conjunta com seu avaliador. Determina uma avaliação contínua com papel central no alinhamento do ensino, aprendizagem e avaliação para aprimorar o conhecimento.

Três características básicas estão presentes no portfólio, que permitem que eles sejam utilizados como uma ferramenta de avaliação: habilidade para coletar materiais construídos ao longo do tempo, capacidade de selecionar desta coleção e organizá-la, e capacidade de envolver o trabalho com informações e conteúdo adicionais, para lembrar que portfólios são mais do que apenas arquivos gigantes (Ferreira et al, 2020).

A avaliação mediante o uso de portfólio possibilita um momento de troca e, para ser justa e fidedigna, o professor precisa acompanhar efetiva e individualmente. Ademais, essa metodologia pode ser usada em diferentes cenários de aprendizagem e o mais importante elemento durante o processo de ensino e aprendizagem está na construção e não no seu produto. Pode ser considerada como uma ferramenta de avaliação institucional, logo existe a necessidade do apoio para a manutenção e ampliação do uso dessa ferramenta mediante a qualificação dos professores (Ferreira et al, 2020; Cotta & Costa, 2015).

Segundo Cotta & Costa (2015), o portfólio possui inúmeras vantagens: é um potencializador de formação do pensamento compreensivo, crítico e criativo, melhora capacidade de alcançar objetivos e de integrar teoria e prática, melhora autoconsciência e capacidade de refletir, melhora capacidade de aprender de forma independente, tomada de decisão, pensamento crítico, aprimoramento de habilidades de comunicação, a autoconfiança, disposição para assumir responsabilidade sobre sua aprendizagem e profissionalismo.

Logo, o aluno satisfeito com seu processo de aprendizagem adquire mais conhecimento, eleva a compreensão da teoria com aprendizagem de forma mais aprofundada, e torna-se mais ativo com uma visão geral do seu progresso acadêmico (Cotta

& Costa, 2015).

Mesmo que esse método promova o crescimento pessoal e profissional do discente por favorecer a autorreflexão crítica sobre o seu aprendizado teórico-prático, por vezes, os alunos não recebem uma orientação coerente para a construção do material, o que acarreta muitas dúvidas, logo, um desafio para os professores que utilizam desse instrumento é orientar a construção de modo assertivo aos educandos (Ribeiro et al, 2021).

Outro ponto relevante é a impossibilidade de execução devido a rotina intensa e massificante, ou a apreensão quanto ao modo de avaliar e a necessidade de capacitação do docente para o trabalho, o que requer muito tempo. A falta de conhecimento, a complexidade, a dificuldade em escrever e se expressar, a responsabilidade de entrega, acarretam no professor inquietudes e no discente certa desconfiança quanto ao resultado da avaliação, alguns preferindo o formato tradicional de avaliação.

6.4. Avaliação entre pares

Nesse tipo de avaliação, é possível que os colegas façam críticas construtivas e, dessa forma, promover a confiança do estudante. Contudo, há dificuldades nesse tipo de instrumento, uma vez que as críticas são mais aceitas quando vindas de preceptores e não de colegas. O desafio seria a instrução mais assertiva aos educandos sobre o instrumento e a sua utilização desde o início do curso para que os discentes internalizem e percebam o significado de seu uso (Ribeiro et al, 2021).

Segundo Ribeiro, Teixeira e Oliveira (2019), a avaliação interpares permite o desenvolvimento de competências ao nível de:

- Conscientização da necessidade e importância de avaliar o seu trabalho e o trabalho dos colegas;
- Capacidade para planejar e refletir sobre os objetivos de aprendizagem;
- Motivação e conseqüente aumento do empenho na aprendizagem; e
- Comunicação, observação e autocrítica

As estratégias metacognitivas possuem um papel relevante no desenvolvimento da

capacidade de monitorizar as atividades de aprendizagem do próprio do aluno. Os alunos que conseguem autoavaliar-se e avaliar os seus pares adquirem resultados muito similares à avaliação realizada pelos seus professores (Ribeiro, Teixeira & Oliveira, 2019).

Esse tipo de metodologia de avaliação pode ter uma função formativa e/ou uma função sumativa. No caso do papel formativo da avaliação, em que há a possibilidade de um *feedback*, é esperado:

- refletir sobre as aprendizagens;
- definir as novas etapas da aprendizagem;
- identificar as fragilidades e potencialidades da aprendizagem; e
- identificar áreas que necessitem de remediação para melhorar na aprendizagem.

Cabe ressaltar que, para que haja uma avaliação de aprendizagem por pares eficaz, é necessário tempo para que os alunos aprendam a avaliar-se, e quando o conseguem executar, os efeitos da aprendizagem são indiscutíveis. À medida que a avaliação por pares é bem executada, não existe diferença significativa entre a avaliação realizada pelos alunos e a avaliação dos seus professores, inferindo que esta modalidade de avaliação deva ser desenvolvida como uma competência social (Ribeiro, Teixeira & Oliveira, 2019).

6.5. Aprendizagem baseada em equipes (ABE)

Tem sua fundamentação teórica baseada no construtivismo, onde o professor se torna um facilitador da aprendizagem, embasada no diálogo e na interação entre os alunos, o que abrange as habilidades de comunicação e trabalho colaborativo em equipes, além de favorecer a reflexão do aluno sobre a prática, o que leva à mudança de raciocínios prévios (Cunha, Ramsdorf & Bragato, 2019).

A ABE é uma metodologia ativa, e possibilita o ensino colaborativo aplicado em equipes com a finalidade de resolver tarefas, objetivando que cada aluno busque compreender individualmente os temas trabalhados em sala de aula e disponha esses conhecimentos para os demais colegas da equipe. Espera-se que ela estimule a

aprendizagem significativa, uma vez que o conhecimento é adquirido mediante os atos e é facilitado a partir da participação responsável do aluno. Logo, para que o estudante realmente aprenda e se beneficie das metodologias ativas, é fundamental que ele se comprometa com a fase de preparação individual, realizando a atividade previamente solicitada pelo professor (Cunha, Ramsdorf & Bragato, 2019; Viana et al, 2021).

Além disso, na ABE, a estratégia educacional central consiste não somente em proporcionar um protagonismo ativo ao estudante, o que lhe fornece maior autonomia no processo de construção do seu conhecimento, mas ainda em estimular o comprometimento do estudante através do resultado do trabalho em equipe, dado que o sucesso da equipe provém de uma interação eficaz entre os seus membros, possibilitando uma aprendizagem significativa e transformadora (Cunha, Ramsdorf & Bragato, 2019).

Segundo descrito por Viana et al (2021), a ABE pode ser dividida em três etapas principais:

- 1- Preparo: cujo objetivo é promover o preparo prévio do aluno através de uma tarefa proposta pelo professor fora da sala de aula;
- 2- Garantia do preparo: etapa que consiste em realizar um teste individual em sala de aula, com direito a *feedback* e possibilidade de apelação ao professor;
- 3- Aplicação dos conceitos: etapa de execução de múltiplas tarefas em grupo que envolvem resolução de problemas e tomadas de decisão, seguidas pela apresentação.

Nessa metodologia, a resolução de problemas constitui uma parte importante, na qual estimula-se o trabalho em equipe e a interação com os colegas. Para tanto, recomenda-se que o professor forme os grupos, atentando para a coesão e equilíbrio, uma vez que alguns fatores são importantes para a realização das tarefas, como por exemplo, vínculos afetivos, expertise diferenciadas, dentre outros (Viana et al, 2021).

Atualmente, muitas graduações da área da saúde utilizam a ABE como metodologia de ensino. Estudos, como o de Teixeira, Botelho e Ferreira (2020), demonstraram que a ABE melhora a pontuação em testes de conhecimento, especialmente em estudantes considerados academicamente mais fracos, além de promover uma maior interação e incentivar a comunicação e a discussão.

6.6. Características técnicas da avaliação

Tragtenberg (2018) ressalta que o conhecimento escolar é usado na prática com objetivos definidos: atribuir notas, classificar e sancionar os indivíduos. No caso, há uma separação entre as práticas escolares e as práticas produtivas em geral. A mitigação escolar é a chave na determinação do papel no conjunto de relações da sociedade atual. Isso é devido a divisão entre o trabalho material e o intelectual, entre teoria e prática. A escolarização, em sua essência, é conservadora, uma vez que é ela quem legitima a separação entre consciência e prática.

No campo ideológico, a escola reflete uma unidade contraditória de duas redes de escolarização. Ela favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos, e a raiz disso está na diferença social da família. O professor está a serviço do universo escolar, não de sua classe. Na falta de base, um nível de ensino remete ao inferior e este à família, esquecendo que há duas redes em razão da relação social de produção. Se há famílias providas e desprovidas é porque há duas classes. O funcionamento do conjunto no âmbito escolar é definido na sua função de reprodução das relações sociais de produção (Tragtenberg, 2018).

O ambiente escolar fundamentado na memorização do conhecimento, baseado em um sistema de exames que mede a eficácia da preparação do discente e não apreciando a formação pessoal e acadêmica do aluno, desenvolve uma pedagogia “paranoica”, distante da sua real finalidade. Na presença de falhas, “interpreta” esse evento como responsabilidade exclusiva do educando (Tragtenberg, 2018).

É importante compreender que avaliar não se resume à aplicação de exames ou testes. O processo avaliativo deve ser analisado como provedora de informações que possam gerar intervenções constantes. Logo, conforme a Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, institucional e em larga escala, publicado no ano de 2014, é certo afirmar que enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorre aprendizagem, e essa assertiva envolve tanto aluno quanto docente.

Luckesi também reforça em sua obra que avaliar e examinar são duas ações completamente opostas no que tange ao processo de aprendizagem:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação (Luckesi, 2002, p.5).

O ato de atribuir ‘notas’ para mensurar o conhecimento de um aluno por meio de um exame como equivalente à avaliação faz parte de um modelo de ensino tradicional e historicamente construído. No decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, o ensino era ofertado pelo professor à vários alunos. Com o passar dos anos e com o estabelecimento das avaliações como metodologias de mensuração do aprendizado, os educadores passaram a executar o processo de modo automático sem verdadeiramente ter consciência se este é o melhor método de (Luckesi, 2002).

Luckesi (2002) ainda esclarece que testes, questionários, provas, redações são sim instrumentos de coleta de dados que fomentam a constatação da realidade de aprendizado do educando que auxiliará na qualificação da realidade descrita e evidenciará pontos de melhoria para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Contudo, não se pode confundir tais instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que é considerado pelo autor como um equívoco na denominação e finalidade do instrumento.

Avaliar é atribuir qualidade a alguma coisa, situação, experiência, ação, logo vale dizer que avaliar incide sobre algo que existe extensiva e quantitativamente. Assim, ao proceder uma avaliação sobre atitudes humanas, especialmente no que concerne à aprendizagem devemos considerar a contagem da frequência e, dessa forma, emitirmos o nosso juízo de qualidade (Rodrigues, 2018).

De acordo com Souza (2011) cabe ressaltar que a avaliação não é uma atividade a ser realizada ao final de uma disciplina. A avaliação deve integrar o processo educacional, do início ao fim, pois, segundo o autor, ela é a parte mais motivadora do processo de ensino e aprendizado, e assim, uma importante aliada na formação profissional.

Há princípios e características que estão imbuídos na avaliação e no seu processo histórico: validade, confiabilidade, praticidade e impacto/efeito da avaliação, sendo a validade, praticidade e confiabilidade características técnicas da avaliação. Logo, para que o processo avaliativo alcance eficazmente seu objetivo, é necessário observar princípios básicos da avaliação e não apenas fundamentar-se em princípios técnicos (Rodrigues, 2018).

É fundamental que os docentes-avaliadores tenham conhecimento sobre as características técnicas da avaliação e reflitam sobre a aplicabilidade e relevância para o âmbito escolar no qual está inserido (Tragtenberg, 2018).

6.7. Validade

Tradicionalmente, validade tem sido definida como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para que o instrumento seja aceito. Autores como Messick (1989) ressalta que a validade não é uma propriedade do teste, mas sim das interpretações e uso de seus escores (Messick, 1989 apud Rodrigues, 2018).

Problemas de validade podem ser encontrados nos testes escolares. Por exemplo, o alto índice de reprovação em algum ano específico pode estar relacionado a questões de validade dos instrumentos avaliativos. O nível de letramento dos professores pode refletir na má elaboração de instrumentos avaliativos, sendo mal interpretados e com decisões equivocadas (Tragtenberg, 2018).

Decisões equivocadas durante o processo de avaliação resultam no método arcaico de aprovação/reprovação que permeia majoritariamente na cultura de avaliação das escolas brasileiras, evidenciando a necessidade de reflexão acerca das práticas avaliativas (Rodrigues, 2018).

6.8. Confiabilidade

Relaciona-se ao fato de os educandos obterem as mesmas condições ao serem avaliados, além de o constructo avaliado ser o mesmo. Logo, os critérios devem ser os mesmos usados para todos os alunos e os fatores externos devem ser considerados e minimizados, quando oportunamente. Para um teste ser considerado confiável, é importante apresentar critérios claros para correção. Caso não ocorra, pode haver uma diminuição na confiabilidade (Rodrigues, 2018).

Interessante refletir que, muitas das vezes, um teste possui mais validade e menos confiabilidade, e o inverso também ocorre. No que concerne à validade, quando o constructo elaborado pode ser avaliado por professores diferentes e estes podem apresentar concepções distintas do constructo ensinado (Rodrigues, 2018). Quando isso ocorre, cabe sacrificar, às vezes, o grau de confiabilidade para obter validade. Conforme descrito por Weir (1990) *apud* Rodrigues (2018), a confiabilidade e a validade não são excludentes, porém, no caso de uma escolha, a validade é mais importante.

Quanto ao instrumento avaliativo, é válido ponderar se este é capaz de fornecer informações consistentes, quando aplicados para todos os alunos, a fim de promover melhorias no processo de aprendizagem. Em situações em que os sujeitos aprendem em tempos e maneiras distintas, tal método avaliativo, ainda que confiável, ocasionaria impactos mínimos para o desenvolvimento das aprendizagens de muitos alunos (Tragtenberg, 2018).

6.9. Praticidade

Esta é bastante considerada na validação de um teste, uma vez que compreende recursos, tempo de duração e correção do teste. Reforça-se que um teste efetivo deve ser prático, com custo relativamente baixo e com fácil aplicação. Além disso, o teste deve apresentar procedimentos de pontuação específicos e eficientes quanto ao tempo de correção (Tragtenberg, 2018). Em um teste, a praticidade está mais relacionada com a implementação do que com o resultado.

Quando a avaliação é de larga escala, em que muitos testes devem ser aplicados, ou quando há necessidade de avaliar para seleção e entrada (no caso de vestibulares e concursos), a praticidade deve considerar custos, otimização do tempo e o uso de pontuação. Porém, no que concerne à avaliação de sala de aula, o educador possui necessidades diversas. Logo, pensar na praticidade da mesma forma com base em propósitos avaliativos distintos é um erro que pode gerar problemas para a aprendizagem e um fator impeditivo para que a função formativa se concretize (Rodrigues, 2018).

À medida que a praticidade é enaltecida, e métodos avaliativos de múltipla escolha, certo ou errado e demais recursos que facilitem uma rápida correção a partir do uso de gabaritos, o educador não consegue coletar dados e informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, o que influencia na tomada de decisões na busca de potenciais

melhorias para a aprendizagem.

6.10. O efeito retroativo

Na área de avaliação, o efeito retroativo refere-se aos impactos que um teste/prova pode ter no ensino. Cabe ressaltar que tais impactos são complexos, envolvem modificações nos objetivos, planejamento e são decorrentes das expectativas e demandas sociais. Além disso, também podem ser fruto de uma modificação do olhar de linguagem do educador (Rodrigues, 2018).

À medida que repensam suas práticas e instrumentos avaliativos, o educador permite que os impactos ou efeitos no ensino sejam diretos. Os ajustes das aulas e do material proposto são moldados na mesma proporção em que os testes são aplicados, segundo a percepção do professor.

Em concordância com Luckesi (2006), é importante que os professores tenham maior consciência sobre o uso dos testes, desvinculando da ideia que este seja o único instrumento avaliativo existente e com a finalidade de notação. Deve-se retirar tal “fator negativo” imbuído neste instrumento, dado que o estudante deva dedicar-se aos estudos pela relevância dos conteúdos e pelo prazer de aprendê-los, e não pela ameaça de uma prova, fazendo com que o medo os estimule a estudar.

Compartilhando do mesmo pensamento de Rodrigues (2018), ainda que um instrumento de avaliação esteja tecnicamente perfeito e em conformidade com os princípios supracitados, não significa que este garanta efeitos na aprendizagem, uma vez que quando aplicado exclusivamente com a finalidade de aprovar ou reprovar, em nada favorece a ação educativa.

Interessante pensar em como o processo ensino-aprendizagem-avaliação, por vezes, é reduzido a categorizar os alunos com base em seus rendimentos. É importante refletir que, o estudante que obtém um resultado ruim em uma avaliação não necessariamente o transforma em um indivíduo de baixo rendimento ao longo de seu percurso acadêmico. A aprendizagem é compreendida como um reflexo da prática educativa, sendo esta a ser desenvolvida continuamente, de forma que seja necessário entendê-la enquanto interação, passível de descrição e análise crítica (Barreira, 2019).

A fim de combater o insucesso recorrente no processo de aprendizagem, muitos

docentes recorrem a reestruturação de suas metodologias a partir de princípios orientadores da prática docente sistemática diária, que abrangem as teorias sócio construtivistas de aprendizagem (Tragtenberg, 2018).

Um dos métodos mais holísticos objetiva promover a motivação dos alunos mediante o *feedback*, o desenvolvimento profissional dos educadores, a centralidade e a necessidade de planificação da prática docente, o espírito crítico construtivo por parte dos estudantes, o reconhecimento do esforço e aquisição de aprendizagens, a auto avaliação e avaliação por pares, o entendimento dos objetivos e critérios de avaliação, o apoio à melhoria do trabalho do aluno e a consideração pela maneira como os discentes aprendem (Barreira, 2019).

A motivação para aprender requer um caráter complexo desenvolvido em dois aspectos fundamentais: o gosto pela aprendizagem e a capacidade para aprender efetivamente. O *feedback*, conforme já mencionado no capítulo anterior, é uma ferramenta relevante para adequação de uma metodologia mais focada no processo ensino-aprendizagem do aluno, pois favorece o acompanhamento sistêmico do estudante embasado em comentários a respeito de seus progressos e falhas, sem perder de vista a necessidade de expor ao aluno o caminho mais ideal a ser percorrido e o que era necessário fazer, em que momento do seu percurso acadêmico obteve mais ou menos sucesso e o motivo do acontecimento, lançando mão de procedimentos de regulação e autorregulação (Tragtenberg, 2018).

Sob essa ótica, é notória a importância da utilização da avaliação ao longo do percurso escolar do estudante, ao invés de atribuir somente uma nota nos testes que pouco conteúdo veicula, favorecendo um fator real de motivação, potencialmente superior à aprendizagem (Barreira, 2019).

Há aqueles em que preconizam a associação de dois tipos de avaliação – a formativa e a somativa – para influenciar no sucesso escolar, o que significa transformar o processo de avaliação em fator crucial e central da planificação pertinente à sistematicidade do trabalho docente. A articulação entre as duas lógicas de avaliação depende da criação de uma cultura de avaliação extensível a todo o sistema de ensino, que seja capaz de promover o uso dos meios ao alcance das escolas, para não somente registrar os resultados numéricos das avaliações, mas também para induzir à reflexão sobre o motivo desses resultados no sentido de se tomarem as melhores decisões (Barreira, 2019).

O professor deve incentivar no estudante a premissa de que é possível melhorar as aprendizagens, promovendo tentativas de sucesso que vão ao encontro das expectativas dos educandos, alvo de comentários construtivos – de um *feedback* descritivo, de qualidade e orientado para as tarefas e trabalho desenvolvido. “Os professores conseguem assim ultrapassar, em certa medida, a exclusividade dos juízos de valor esporádicos e quantitativos, passando a focar o ensino na aprendizagem, ou seja, num processo de acompanhamento sistemático necessário ao reforço da autoconfiança no âmbito do domínio efetivo dos conteúdos curriculares” (Barreira, 2019, p. 14).

A valorização de um *feedback* assertivo é realizado mediante demonstrações claras sobre o que constitui um bom trabalho e de como, passo a passo, as matérias a aprender são dominadas, evitando o medo e a angústia dos momentos de avaliação somativa (Tragtenberg, 2018).

Pelos educadores, a capacidade análise do percurso da aprendizagem seguido pelos educandos depende das suas expectativas positivas na capacidade dos mesmo, que somente poderão corresponder à exigente tarefa de modificar as atitudes dos alunos mediante seu próprio ensino, tornando-os mais autônomos e capazes de responder ao novos desafios de um processo ensino-aprendizagem centrado nas ocorrências do âmbito escolar, porém com preocupações de transferência das competências adquiridas para a vida real (Tragtenberg, 2018).

A autonomia do aluno torna-o corresponsável pelo seu processo ensino-aprendizagem. Na metodologia de ensino mais moderna, os variados estilos cognitivos dos alunos e os diversos caminhos que utilizam para se apropriarem das aprendizagens, tornam os ambientes antes tradicionais em cenários de interatividade onde tanto docente quanto discente trabalham com a mesma finalidade: a aprendizagem assistida ou apoiada pela avaliação no mesmo espaço e tempo (Barreira, 2019).

PARTE II

7.FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A descrição dos percurso metodológico está descrita de forma linear, refletindo o processo de pesquisa/coleta de dados, destrinchamento de dados levantados, levantamento do escopo teórico para a discussão dos dados levantados.

Trata-se de um estudo de caso, com abordagem exploratória, qualitativa e quantitativa, realizado em uma escola pública de formação técnica do Distrito Federal, Brasil. A esta escola, daremos o nome fantasia de “Escola de Formação Técnica”.

A teoria da metodologia em trabalhos científicos ensina que o método quantitativo é utilizado em pesquisas onde são analisadas a medição de quantidades. Esse caminho de investigação vai identificar a regularidade de determinado fenômeno e seus desdobramentos, pois está baseado na frequência de ocorrência de fenômenos.

Já o método qualitativo, o escolhido para esta pesquisa, o caminho é oposto do quantitativo, pois não se preocupa com a quantidade, mas sim com a qualidade daquilo que será observado. Há uma busca dos significados atribuídos aos fatos pesquisados e neste caso o pesquisador se propõe a participar, a compreender e interpretar as informações obtidas na pesquisa.

Nos trabalhos científicos pressupõe a utilização da metodologia de pesquisa que delimita e dá sentido à forma como o pesquisador busca caminhos que o levem a atingir seus objetivos.

Ressalta-se que, enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento, permitindo uma maior abertura para a reformulação do problema de investigação, das questões norteadoras, dos próprios métodos e técnicas de coleta de dados durante o processo de pesquisa. Ressalta-se, no entanto, que numa pesquisa os dois métodos podem colaborar um com outro, o que trará um resultado com maior abrangência.

A pesquisa em questão busca identificar três grandes pontos relacionados ao grupo de 18 professores pesquisados, sendo: 1: a formação inicial desses professores foi realizada por meio de metodologias ativas? 2: o professor se sentiu preparado para o mercado de trabalho após a sua formação inicial? 3. Após a formação complementar em metodologias ativas, os professores se sentiam confiantes para a implementação do conhecimento?

De modo a garantir maior credibilidade no processo discussão dos dados pesquisados, a seleção dos artigos que compuseram a amostra para a discussão, foi realizada por meio da revisão da literatura do tipo integrativa e descritiva com fontes de informação bibliográfica e análise qualitativa.

A revisão da literatura tem como objetivo fazer um levantamento do conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema objeto da investigação. É por meio

da revisão ampla da literatura científica que o pesquisador passará a conhecer a respeito de quem escreveu, o que já foi publicado, quais aspectos foram abordados e as dúvidas sobre o tema ou sobre a questão da pesquisa proposta (Fontelles et al., 2009; Malheiros S/A).

A metodologia de revisão integrativa emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática.

O caráter descritivo também adotado tem como objetivo apenas a observar, registrar e descrever as características de um determinado fenômeno ocorrido em uma amostra ou população, sem, no entanto, analisar o mérito de seu conteúdo (Fontelles *et al.* 2009). Desse modo, no presente estudo o cunho descritivo será apenas para observar, registrar e descrever as características dos estudos encontrados na literatura científica.

A análise de cunho qualitativo se deve ao fato que o estudo qualitativo de pesquisa é apropriado para quem busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade. Assim o pesquisador busca entender o fenômeno em estudo, seja ele de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas (Fontelles et al. 2009).

8.DESCRICÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para o levantamento de dados, utilizou-se de um questionário semiestruturado, autoaplicável, contendo respostas fechadas e apenas uma questão aberta que abordava o conceito de avaliação formativa. Tais questões totalizam 18, sendo, portanto, 17 abertas e 1 fechada, como mencionado.

As questões fechadas são: 1. O que você entende por "avaliação" dentro do contexto da sua formação profissional?; 2. Em quais momentos durante a sua formação acadêmica você era submetido à avaliação?; 3. A avaliação a qual você era submetido na faculdade, te atribuía nota (ex.: de 1 a 10 pontos), sendo necessário para passar para o próximo bimestre/semestre?; 4. Para ser considerado um bom aluno era necessário atingir elevada pontuação nos testes?; 5. Você já teve alguma dificuldade em aprender e que tenha te impedido de tirar boa nota?; 6. Essa dificuldade em aprender foi abordada pontualmente pelo professor, em forma de conversa (feedback), de modo a te ajudar a de fato compreender o conteúdo ao invés de tirar nota?; 7. Alguma experiência prévia sua

(conhecimento empírico), que tivesse ligação com o conteúdo estudado, foi considerado pelo professor para transformar em conhecimento científico?; 8. O seu professor (a) realizava avaliações que te atribuíam pontos e também feedbacks?; 9. A interação entre você e o professor, bem como entre os alunos, eram relevantes para a verificação do seu grau de aprendizado e para eventuais ajustes necessários a fim de que você conseguisse atingir os objetivos de aprendizado?; 10. O seu professor propunha soluções para os obstáculos de aprendizado?; 11. Através do feedback do professor (a) você detectava lacunas de aprendizagem e autorregulava o processo de aquisição de conhecimento?; 12. Você já está empregado?; 13. Se sente preparado para o mercado de trabalho?; 14. Caso esteja empregado, considera que tenha sido difícil participar dos processos seletivos para emprego? 15. Você considera que os processos de avaliação a qual você foi submetido na graduação te ajudaram a desenvolver as habilidades profissionais necessárias para o seu trabalho?.

O questionário foi organizado em duas partes distintas, sendo que a primeira parte teve como objetivo a identificação de conhecimentos prévios dos professores a respeito de metodologias ativas (método que permite o uso de instrumentos como a avaliação formativa em questão desta dissertação) e, especificamente, sobre métodos de avaliação e os impactos percebidos em sua formação. A segunda parte do questionário teve por objetivo a avaliação sobre o quanto esses professores se sentiam preparados para a implementação de métodos ativos após uma intervenção realizada, um curso de formação em metodologia ativa.

A primeira parte do questionário foi aplicada para o grupo de professores anteriormente à realização do curso de formação complementar, tendo como interesse o levantamento de informações prévias à esta formação. Nesta etapa, aplicou-se a parte A do questionário semiestruturado, conforme observada tabela 1, contendo 1 questão aberta (a primeira questão), e as demais 17 sendo questões fechadas.

A segunda parte é composta por 3 questões fechadas, sendo elas: 1. Como profissional, você teve contato com metodologias ativas e avaliação formativa anteriormente ao curso de formação?; 2. Qual era o seu nível de conhecimento sobre metodologias ativas e avaliação formativa anteriormente ao curso de formação?; 3. Você se sente seguro para conduzir o processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias ativas e avaliação formativa?.

No quadro abaixo, observaremos as informações levantadas para a análise proposta.

Quadro 4. Questionário semiestruturado

Parte A - Primeira parte do levantamento de dados		Parte B - Segunda parte do levantamento de dados	
- O que você entende por "avaliação" dentro do contexto da sua formação profissional?	Questão aberta	- Como profissional, você teve contato com metodologias ativas e avaliação formativa anteriormente ao curso de formação?	Questão fechada
- Em quais momentos durante a sua formação acadêmica você era submetido à avaliação?	Questão fechada	- Qual era o seu nível de conhecimento sobre metodologias ativas e avaliação formativa anteriormente ao curso de formação?	Questão fechada
- A avaliação a qual você era submetido na faculdade, te atribuía nota (ex.: de 1 a 10 pontos), sendo necessário para passar para o próximo bimestre/semestre?	Questão fechada	- Você se sente seguro para conduzir o processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias ativas e avaliação formativa?	Questão fechada
- Para ser considerado um bom aluno era necessário atingir elevada pontuação nos testes?	Questão fechada		
- Você já teve alguma dificuldade em aprender e que tenha te impedido de tirar boa nota?	Questão fechada		
- Essa dificuldade em aprender foi abordada pontualmente pelo professor, em forma de conversa (feedback), de modo a te ajudar a de fato compreender o conteúdo ao invés de tirar nota?	Questão fechada		
- Alguma experiência prévia sua (conhecimento empírico), que tivesse ligação com o conteúdo estudado, foi considerado pelo professor para transformar em conhecimento científico?	Questão fechada		
- O seu professor (a) realizava avaliações que te atribuía pontos e também feedbacks?	Questão fechada		
- A interação entre você e o professor, bem como entre os alunos, eram relevantes para a verificação do seu grau de	Questão fechada		

aprendizado e para eventuais ajustes necessários a fim de que você conseguisse atingir os objetivos de aprendizado?	
- O seu professor propunha soluções para os obstáculos de aprendizado?	Questão fechada
- Através do feedback do professor (a) você detectava lacunas de aprendizagem e autorregulava o processo de aquisição de conhecimento?	Questão fechada
- Você já está empregado?	Questão fechada
- Se sente preparado para o mercado de trabalho?	Questão fechada
- Caso esteja empregado, considera que tenha sido difícil participar dos processos seletivos para emprego?	Questão fechada
- Há quanto tempo você se formou?	Questão fechada
- Caso NÃO ESTEJA empregado, quantos processos seletivos já participou?	Questão fechada
- Você considera que os processos de avaliação a qual você foi submetido na graduação te ajudaram a desenvolver as habilidades profissionais necessárias para o seu trabalho?	Questão fechada

9. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

O questionário foi aplicado em um grupo de professores, cuja formação inicial era de enfermagem (nível superior). Tal grupo foi recém contratado à época da presente pesquisa para que pudessem realizar atividades de docência para a formação de nível técnico, também da área da enfermagem.

Tal grupo, antes de iniciar as suas atividades como docentes, foi submetido à uma formação complementar em metodologias ativas (com foco em avaliação formativa), para que pudessem desenvolver as suas atividades em sala de aula.

A escola à qual o grupo de professores foi integrado é uma escola mista em termos de metodologia de ensino, sendo utilizadas ambas as metodologias, contudo, com predominância do caráter formativo. O Centro de Educação Profissional/Escola Técnica de Saúde, que iremos chamar de “Escola de Formação Técnica”, possui diversos cursos de formação técnica, sendo o mais expressivo o curso à qual o grupo foi contratado para as atividades (enfermagem).

O curso de formação complementar para os professores pesquisados foi realizado em parceria com Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal, que propôs a realização do curso básico de formação em metodologias ativas e avaliação formativa para 18 professores recém-admitidos, como mencionado anteriormente.

O curso foi conduzido por três colaboradores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, locados no “Escola de Formação Técnica”, denominados tutores nesse processo. A abordagem de formação aconteceu por 15 dias, utilizando-se de metodologia ativa propriamente dita para a formação do mesmo caráter.

É imprescindível também mencionar que a “Escola de Formação Técnica”, atende o público adulto, e é mantida pelo Estado. Situa-se na periferia do Distrito Federal, atendendo uma população carente de estudantes. O modo de ensino é caracterizado como teórico/prático, com metodologia de ensino híbrido, a qual desenvolve atividades com base na metodologia ativa, bem como avaliação formativa, e também metodologia tradicional, com avaliação Somativa (mas em caráter transitório).

Quanto ao formato de avaliação da presente escola à qual o grupo de professores foram contratados, é de importância citar que há um processo de migração das metodologias de avaliação, transitando para metodologias ativas, portanto. Contudo, em decorrência da dificuldade em formalizar o “rendimento” dos alunos no sistema padronizado do Estado, o caráter somativo ainda é mantido. Por essas circunstâncias, tal ambiente foi escolhido para a coleta de dados.

10. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados do presente estudo deu-se segundo o contexto descritivo e também qualitativo. Para a análise descrita, discorreu-se a respeito dos dados por meio de tabelas e gráficos. Para a análise qualitativa, realizou-se a categorização das informações considerando dois grupos de professores, conforme explicado no parágrafo abaixo.

Ao aplicar o primeiro questionário acima citado, que refere-se ao levantamento de dados no processo de formação básica, foi possível identificar dois grandes grupos, sendo: A – população que **não foi** submetida à metodologia ativa e formação formativa no seu processo de formação básica e; B- população **que foi** submetida ao processo de formação à partir de metodologia ativa e avaliação formativa.

É imprescindível mencionar que, anteriormente a aplicação do questionário, não pretendia-se realizar tal categorização de dois grupos, contudo, observou-se a necessidade de tal categorização dos resultados para melhor análise. Portanto, após o levantamento de dados observou-se um público com características expressivamente distintas, sendo um grupo que formou-se com base em metodologia ativa (com avaliação de caráter formativo), e o outro que formou-se por metodologia tradicional (com avaliação de caráter somativo).

Diante disso, farei a apresentação dos dados da primeira parte da pesquisa (realizada previamente à formação complementar do grupo de professores), caracterizando a amostra em população A e população B. Além disso, faz-se necessário elucidar que, identificou-se os participantes como “P1, P2” e assim por diante, na descrição dos dados da questão aberta.

Abaixo, observa-se a apresentação dos dados da pesquisa e respectivas discussões dos dados apresentados.

Quadro 5. Apresentação dos resultados em relação “O que você entende por "avaliação" dentro do contexto da sua formação profissional? ”

População A – NÃO FOI submetida à metodologia ativa e formação Somativa	População B - FOI submetida à metodologia ativa e formação Somativa
<p>P1 – “Maneira de analisar o conhecimento adquirido ao longo do mês com o intuito de avaliar habilidades básicas necessárias para o desenvolvimento de minha profissão”;</p> <p>P2 – “Mensuração de conteúdos aprendidos”;</p> <p>P3 – “Quantificar/qualificar”;</p>	<p>P9 – “Avaliar o que foi recebido, absorvido e executado no período de formação acadêmica (universidade, faculdade...)”</p> <p>P10 – “Avaliar o conhecimento do estudante de acordo com o que foi ministrado pelo professor”</p> <p>P11 – “Forma de obter informações relevantes sobre o</p>

<p>P4 – “Um método de verificar se o aluno conseguiu absorver o conteúdo que foi passado”</p> <p>P5 – “Um processo constante e permanente que visa a verificação da aprendizagem e permite reajustes quando necessários”;</p> <p>P6 – “Formato, processo quali e quantitativo educacional”;</p> <p>P7 – “Forma de mensurar o conhecimento”</p> <p>P8 – “Avaliação é a verificação do aprendizado dos estudantes, fornecendo respostas que permitirão aos estudantes procurar o aperfeiçoamento necessário, caso o resultado não seja satisfatório! ”</p>	<p>que foi absolvido no ensino e na aprendizagem”</p> <p>P12 – “É método utilizado para avaliar suas habilidades e grau de aprendizado no processo do cuidar, de forma a ampliar e melhorar o seu conhecimento”</p> <p>P13 – “Colocar à prova o seu conhecimento”</p> <p>P14 – “Um processo onde o profissional deve estar preparado para realizar diversos procedimentos”</p> <p>P15 – “Provas, análise de conhecimento”</p> <p>P16 – “É algo que serve como ferramenta para ser colocado em prática tudo o que foi estudado”</p> <p>P17 – “Uma forma de avaliar”</p> <p>P18 - “É uma forma que avalia o grau de aprendizagem do aluno e assimilação dos conteúdos aplicados pelo professor”</p>
--	---

Ao nos depararmos com a primeira informação levantada, podemos identificar que, mesmo em populações distintas (submetidas e não submetidas à um processo de formação básica pautado em metodologia ativa e avaliação formativa), o conhecimento a respeito do processo de avaliação é equiparado. Para confirmar, destaco algumas respostas:

P1 – “Maneira de analisar o conhecimento adquirido ao longo do mês com o intuito de avaliar habilidades básicas necessárias para o desenvolvimento de minha profissão”;

P5 – “Um processo constante e permanente que visa a verificação da aprendizagem e permite reajustes quando necessários”;

P12 – “É método utilizado para avaliar suas habilidades e grau de aprendizado no processo do cuidar, de forma a ampliar e melhorar o seu conhecimento”

P8 – “Avaliação é a verificação do aprendizado dos estudantes, fornecendo respostas que permitirão aos estudantes procurar o aperfeiçoamento necessário, caso o resultado não seja satisfatório!”

Iniciarei a presente discussão citando uma significativa afirmação de Luckesi (2002), sendo: “a prática de aplicação dos instrumentos de avaliação tem se resumido à aplicação de provas e exames, uma vez que estas são mais fáceis e costumeiras de serem executadas”.

Com base nas respostas apresentadas, fica evidente, pela fala de P1 e de P4, uma concepção de avaliação como mecanismo de classificação, por meio do qual os melhores alunos podem ser selecionados. Também é evidente que são instrumentos utilizados de forma pontual, em momentos predefinidos.

Fica demonstrado, nas demais respostas apresentadas na tabela 1, que o sistema do qual fazemos parte é contraditório em relação às políticas educacionais adotadas, sobretudo no que se refere à avaliação da aprendizagem no sistema escolar.

Tal postura é resultado de uma formação baseada em métodos de avaliação que resultam na exclusão dos educandos, uma avaliação pautada na pedagogia do "a melhor escola é aquela que reprova". Além dessa raiz, tal concepção é reforçada pela pressão dos sistemas governamentais, representada pela seleção dos vestibulares, concursos e entre outros. Esse tipo de pressão tem como consequência a resistência, por parte dos professores, em lançar um novo olhar para sua ação pedagógica, reforçando o que é apresentado por Libânio (1982), ao afirmar que a avaliação da aprendizagem é o âmbito da ação pedagógica em que os professores são mais resistentes.

Todavia, é importante ressaltar que essas concepções já vêm, por parte de muitos professores, sendo ressignificadas. Podemos perceber, com base nos dados apresentados, nas respostas de P2 e P3, evidências de um outro modelo de avaliação contrário ao que foi apresentado na análise anterior. Ao conceber avaliação como algo que dá segurança ao professor sobre a condição do aluno, suas potencialidades, os professores dão pistas de um tipo de avaliação coerente com o que é apresentado por Vasconcellos (1998).

O autor referido no parágrafo acima afirma que "avaliação implica reflexão sobre a prática no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e a partir dos resultados planejar tomadas de decisões". Isso nos leva a refletir sobre o papel da avaliação no contexto de sala de aula como o meio de que o professor dispõe para obter informações a

respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, contribuindo para o refazer da ação pedagógica, no sentido de superação dessas dificuldades. Para que isso aconteça, a avaliação precisa ser um processo permanente, "(...) todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos" (HOFFMANN, 2001), e, por isso, ela deve ser desenvolvida considerando-se o tempo de aprendizagem de cada educando.

Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem escolar é compreendida como um ato amoroso, "O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)" (LUCKESI, 2005), é um estado psicológico oposto ao estado de exclusão.

Como afirma Hoffmann (1993), "a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento". Dessa forma, o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente; não a julga (aprova/reprova), mas se abre para observá-la, buscando conhecer essa realidade como verdadeiramente é, e, a partir dela, criar estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, com vistas à garantia da aprendizagem.

É imprescindível analisarmos a perspectiva de avaliação do contexto da escola com vários mundos, sendo que a mesma possui um caráter complementar segundo as suas dimensões, sendo que o modelo racional preza pelo uso claro e consensual de tecnologias; o modelo social possui ação à partir da determinação de objetivos de forma consensual e tecnologias ambíguas. No sistema político, observa-se objetivos em conflitos, mas tecnologia clara, características estas que são compartilhadas parcialmente pelo modelo anárquico, diferindo o contexto de tecnologia, que são ambíguas.

Nessa perspectiva, trago Estêvão, já mencionado no referencial teórico desta obra, em que propõe vários modelos analíticos no contexto da escola, sendo: o racional-burocrático, o comunitário, o político, o da ambiguidade, o neoinstitucional. O referido autor enfatiza o modelo racional/burocrático, que irei utilizar para continuar a discussão proposta.

Em uma interpretação "ideal" weberiana, realizada pelo autor acima citado, a burocracia exhibe distintas características, podendo-se destacar as seguintes:

- a) Centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos;

- b) Orientação por metas;
- c) Grau de formalização e de complexidade acentuado;
- d) Processos racionais e centralização de tomada de decisão e controle.
- e) Exercício profissionalizado de funções.

Recordo brevemente tais pontos na presente discussão, para enfatizar que o modelo organizacional busca garantir eficiência e racionalidade na gestão de atividades, garantindo a padronização de processos e alcance de metas e objetivos educacionais.

Pode-se, portanto, a partir dos modelos de avaliação, identificar objetivos de aprendizagem que, por sua vez, poderão ser alcançados a partir dos modelos educacionais, indo também ao encontro das teorias educacionais consideradas pelas instituições.

Vale destacar, no entanto, que a sintonia entre as teorias de ensino, de aprendizagem e de avaliação tem se revelado um dos indicadores de qualidade de ensino, o que realça a necessidade de os professores se apropriarem dos fundamentos de suas práticas para ressignificá-las. O professor que conhece o que, por que, para que e como ensina, avalia e aprende tem mais condições de avaliar o seu trabalho, de reconstruí-lo e de elevá-lo a outro patamar de qualidade.

Ainda a respeito dos primeiros dados descritos, ao contrário da expectativa inicial, os resultados acima demonstram que, mesmo expostos à metodologia e avaliação tradicional (somativa), o grupo à qual não estava exposto à essa característica demonstrou conhecimento conceitual similar à avaliação formativa, presente na metodologia ativa.

Em geral, a avaliação da metodologia tradicional de ensino é técnica e burocrática (Batista *et al* 2007). Tal tipo se presta à regulação dos recortes dos tempos escolares em ciclos e/ou séries, e, sobretudo, apresenta caráter classificatório, somativo, controlador tendo apenas o objetivo de certificar/atender ao registro formal exigido pelo sistema escolar.

Corroboram com esta perspectiva, diversos documentos públicos (Brasil, 1997; 2008, 2009) que também apontam para uma concepção de avaliação que compreende que “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes” (Fernandes & Freitas, 2007, p. 20).

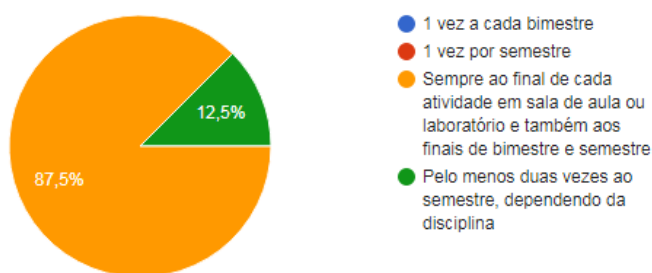
Ou seja, a partir das mudanças paradigmáticas que ocorreram desde então no campo da avaliação, pudemos perceber uma ampliação de opções das estratégias de

investigação, dos paradigmas, dos métodos de análise, de novas formas de observar, de investigar, de argumentar e de produzir.

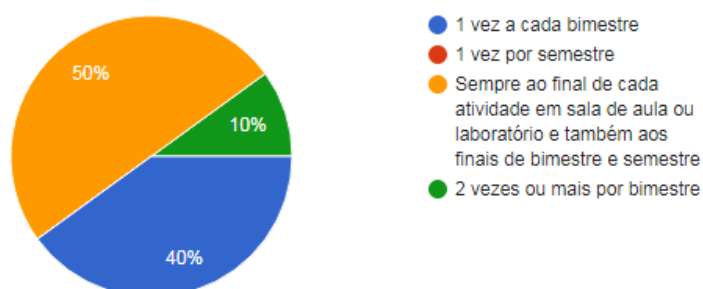
É sabido que, no cenário educacional, a avaliação se difere à medida do contexto que está inserida, tendo, portanto, caráter sistematizado - apoiando-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variando em complexidade e atendendo à múltiplos propósitos alinhados aos objetivos educacionais.

O segundo dado levantado envolve o processo de formação inicial dos professores, sendo, portanto: “Em quais momentos durante a sua formação acadêmica você era submetido à avaliação? ”, nos deparamos com o seguinte resultado.

Observou-se que, 87,5% dos avaliados mencionaram que a prática de avaliação era realizada após as atividades em sala, laboratório e também aos finais de bimestres e semestres. Essa população diz respeito, portanto, à população que foi exposta à formação básica por meio de metodologias ativas e avaliação formativa.



Ao analisarmos a população que não foi exposta ao método ativo, sendo portanto metodologia e avaliação tradicional, observou-se que 50% dos avaliados mencionaram a prática de avaliar não apenas ao final dos semestres e bimestres, como o de costume para o encerramento de ciclos educacionais, mas também ao final de cada atividade. Tal situação também vai opostamente ao que se esperava inicialmente, uma vez que tal prática não está formalmente ligada a este tipo de metodologia.



As demais informações serão apresentadas na tabela a seguir:

Tabela da população com formação por meio de método ativo e avaliação formativa

	Sim	Não
A avaliação a qual você era submetido na faculdade, te atribuía nota (ex.: de 1 a 10 pontos), sendo necessário para passar para o próximo bimestre/semestre?	25%	37,5%

Em relação à atribuição de nota durante o processo de formação, a população exposta à avaliação formativa apresentou 37,5% de afirmativas sobre a ausência dessa prática. Uma parcela de 25% confirmou a presença de pontuação, e os demais classificaram a prática de atribuir uma menção de “satisfatório” ou “insatisfatório” no processo de avaliação.

Ao compararmos essa informação com o grupo que não eram submetidos à metodologia ativa e, por consequência, avaliação formativa, 100% dos participantes disseram que, para a finalização do ciclo educacional, era atribuído nota.

Em continuidade com o levantamento de dados, temos, conforme apresentado na próxima tabela, as seguintes informações:

	População COM formação por meio de métodos ativos	População SEM formação por meio de métodos ativos
Para ser considerado um bom aluno era necessário atingir elevada pontuação nos testes?	Sim – 62,5% Não – 37,5%	Sim – 80% Não – 20%
Você já teve alguma dificuldade em aprender e que tenha te impedido de tirar boa nota?	Sim – 100% Não – 0%	Sim – 90% Não – 10%
Essa dificuldade em aprender foi abordada pontualmente pelo professor, em forma de conversa (feedback), de modo a	- Todas as vezes que houve dificuldade – 37,5% - Somente quando a avaliação não foi satisfatória - 37,5%	- Todas as vezes que houve dificuldade – 30% - Somente quando a avaliação não foi satisfatória – 30%

te ajudar a de fato compreender o conteúdo ao invés de tirar nota?	- Nunca – 25%	- Nunca – 40%
Alguma experiência prévia sua (conhecimento empírico), que tivesse ligação com o conteúdo estudado, foi considerado pelo professor para transformar em conhecimento científico?	- Sempre – 62,5% - Às vezes – 25% - Nunca – 12,5%	- Sempre – 10% - Às vezes – 70% - Nunca – 20%

É possível observar que a maior parte população que **não** passou pela formação por meio de metodologia ativa afirma que, para ser considerado um bom aluno, é necessário atingir boas notas. Segundo Pacheco (1998), O processo de avaliação para focado em gerar nota, é considerado um instrumento que causa divergência no ato de avaliar, por ser uma ação subjetiva. O insucesso escolar pode ser originado, pelo menos em parte, pelos procedimentos de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos com vista a gerar notas.

A avaliação para notação está sujeita às características dos alunos e das representações dos professores, a nota do aluno é o resultado da relatividade de um juízo e que é delimitado tanto por fatores de ordem pessoal, psicológica e social como por fatores curriculares.

A avaliação não pode ser compreendida como algo descolado do trabalho pedagógico, nem tampouco como uma prática meramente técnica, aplicável e reproduzível, capaz de medir com exatidão o nível de desenvolvimento dos alunos e a qualidade do trabalho desenvolvido, portanto, o que fazem das técnicas e/ou instrumentos recursos da avaliação formativa são as escolhas feitas em torno de como e com qual finalidade são utilizadas. Ou seja, a dimensão técnica tem que estar em consonância com a dimensão política, metodológica e ética.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (Freire, 2000, p. 48).

Para Pacheco (1998), as escolas preocupam-se com a certificação da aprendizagem numa função social e administrativa. Para Pacheco, o processo avaliativo alicerçado na

produção de notas, está sujeito às características dos alunos e das representações dos professores, a nota do aluno é o resultado da relatividade de um juízo e que é delimitado tanto por fatores de ordem pessoal, psicológica e social como por fatores curriculares.

Essa percepção é corroborada pelo autor B. Santos e Varela (2007), que cita o objetivo da avaliação somativa de classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir, sendo, portanto, uma visão reducionista das capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

O processo avaliativo deverá ocorrer em favor do aluno, sujeito do processo, aliado de sua aprendizagem e promover o desenvolvimento de sua auto-estima, gerando o desejo de conhecer mais e fortalecendo o seu vínculo com a escola. Nessa perspectiva, os processos avaliativos devem possuir uma dimensão diagnóstica, de modo a conduzir o melhor ajuste do processo ensino.

Ainda segundo Pacheco (1998), se a escola da avaliação formativa não existir, é indispensável que acreditemos na escola da avaliação somativa, sabendo-se que o insucesso não é a melhor solução para combater o insucesso e que aprender não pode equivaler a memorizar fatos importantes da história, geografia, regras gramaticais e semelhantes.

Conforme Santos e Varela (2007), é indeclinável considerar a avaliação formativa, uma vez que a mesma localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegura o alcance dos objetivos, indicando os alunos estão se modificando em direção aos objetivos previamente estabelecidos.

Conforme Martins (1988), a observação do alcance de tais objetivos poderá ser direcionada nos seguintes sentidos: determinar a existência de comportamento de entrada do aluno, que sejam pré-requisitos para o alcance dos objetivos formulados; determinar o domínio de certos objetivos por parte do educando, que possibilitem o ensino de assuntos de nível mais elevado; classificar os alunos de acordo com seus interesses, aptidões e traços da personalidade.

Dando continuidade com a apresentação dos dados levantados, temos na tabela a seguir:

	População COM formação por meio de métodos ativos	População SEM formação por meio de métodos ativos
O seu professor (a) realizava avaliações que te atribuíam pontos e também feedbacks?	Frequentemente – 87,5% Raramente – 12,5% Não – 0%	Frequentemente – 70% Raramente – 20% Não – 10%

A interação entre você e o professor, bem como entre os alunos, eram relevantes para a verificação do seu grau de aprendizado e para eventuais ajustes necessários a fim de que você conseguisse atingir os objetivos de aprendizado?	Frequentemente – 87,5% Raramente – 12,5% Não – 0%	Frequentemente – 60% Raramente – 20% Não – 20%
O seu professor propunha soluções para os obstáculos de aprendizado?	Sim – 62,5% Não – 25% Raramente – 12%	Sim – 40% Não – 10% Raramente – 50%
Através do feedback do professor (a) você detectava lacunas de aprendizagem e autorregulava o processo de aquisição de conhecimento?	Frequentemente – 87,5% Raramente – 12,5%	Frequentemente – 60% Raramente – 20% Nunca – 20%

A avaliação formativa entendida numa lógica de ajuda à aprendizagem não é uma prática que possa ser regulamentada pela Administração Central, mas, pelo contrário, é uma atitude que exige, por um lado, a aplicação de registos estruturados e, por outro, a introdução de mudanças curriculares fundamentais e a observação de condições estruturadas favoráveis. A mesma, tem o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades.

É possível observar que, mesmo dentro da metodologia ativa com avaliação formativa, existe relato de que os *feedbacks* não eram realizados. Contudo, elucido a presença de tal atividade no grupo que não era submetido à avaliação formativa. Na avaliação diagnóstica, conforme argumenta Luckesi (2002), o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, como protótipo ou como estágio de um processo. Esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto de avaliação. O julgamento apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

Observa-se que, diante da pergunta “A interação entre você e o professor, bem como entre os alunos, eram relevantes para a verificação do seu grau de aprendizado e para eventuais ajustes necessários a fim de que você conseguisse atingir os objetivos de aprendizado?”, 87% dos professores que foram formados em metodologias ativas mencionaram que existia interação dotada de propósito, sendo estes a formação inicial. Quanto ao grupo que não foi formado por meio de metodologias ativas, 60% deles mencionaram que essa interação existia, e que tinha a finalidade de observar e conduzir o processo de aprendizagem.

Sabe-se que a devolutiva é fundamental no emprego das metodologias ativas, fazendo parte da avaliação formativa, sendo necessária para organização adequada do conteúdo previsto no plano de ensino, além de permitir ao professor indicar os pontos fortes e os que precisariam melhorar, afinando a percepção de responsabilidade dos alunos em relação à figura do professor.

Essa perspectiva ao encontro do entendimento de escola, trazido por Estêvão (2018), em que coloca a escola como um universo de justificação múltipla, levando os professores a desenvolverem habilidades diversas para agirem nos diversos mundos, conduzindo os alunos conforme os objetivos traçados.

Deste modo, acreditar na escola de hoje é aceitar a relatividade do conhecimento, admitir que a avaliação da aprendizagem não é o único indicador para medir a qualidade do sistema educativo e exigir a reconstrução das práticas no sentido de uma pedagogia de mestria, ou seja, *visar competências, limiares verificáveis das aquisições de cada aluno, sem a preocupação de os classificar.*

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo.

No Brasil, um dos fatores que contribuíram para a minimização dos processos excludentes da educação ocorreu por meio da Constituição Brasileira de 1988, no processo de redemocratização do País. Tal documento estabelece a Educação Fundamental como direito de todas as crianças e dever do Estado.

Na primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) estabelece, dentre outros, no seu artigo 24, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualificativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período

sobre os de eventuais provas finais. A LDB propõe um sistema aberto, a serviço da aprendizagem e não a serviço da constatação, da certificação.

Recentemente, no ano de 2013, houve a alteração da LDB 9.394/96, e a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, previu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para estudantes dos quatro aos dezessete anos de idade.

Villas Boas (2009) pontua que o caráter classificatório da avaliação “costuma penalizar as que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente”, sendo uma exclusão explícita ou velada para estudantes que apresentam ritmos de aprendizado diferentes. Contrária à esta perspectiva, a escola tem a importante tarefa de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem para todos e todas. Ainda, deve ser promotora da cidadania, autonomia, igualdade, democracia e laicidade. Esses princípios estendem-se a todos os âmbitos educacionais, entre eles, às práticas avaliativas.

Tais princípios foram e continuam sendo uma conquista histórica importante, mas ao mesmo tempo se constituem como desafios, em especial quando tratamos da garantia não somente do acesso, mas da permanência e da conclusão dos estudos de todos e com a garantia da aprendizagem significativa, sem exclusão do saber.

No entanto, a concepção de avaliação tradicional e classificatória tem sido predominante no contexto histórico da avaliação educacional e no cenário brasileiro, sendo um dos fatores responsáveis pelo fracasso, evasão, reprovação e não aprendizagem de crianças e adolescentes, por isso as avaliações têm refletido um divisor de águas nos aspectos que definem a trajetória escolar da vida de muitas crianças e jovens.

Diante disso, trago a perspectiva de Estêvão (2018), em que a escola é dotada de pluralidade de princípios, racionalidades e lógicas, e que devem ser interpretadas adequadamente pelos professores. Ouso complementar essa perspectiva com o princípio básico da avaliação formativa, uma vez que a mesma não se restringe a hierarquizar uma produção escrita, por exemplo, numa escala indo de zero a dez, e selecionar os melhores estudantes num processo de avaliação seletiva; ao contrário, a avaliação formativa julga procedimentos, conhecimentos e atitudes do aluno para verificar conhecimentos, competências e habilidades, interpretando suas dificuldades e conduzindo-os.

Essa perspectiva é corroborada pelo autor Gonçalves e Nascimento (2010), em que menciona que a avaliação somativa indica níveis já alcançados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem e as estratégias de intervenção necessárias a futuros avanços, ao passo que privilegia as diversidades individuais dos modos distintos de aprender dos

alunos, permitindo ainda a extensão, a diversificação e pluralização dos percursos de aprendizagem.

Observa-se que a avaliação formativa aproxima aluno e professor, tornando a relação construtiva e participativa no processo ensino-aprendizagem. Tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios).

Diante desse desafio, a avaliação educacional tem um importante papel, pois ao mesmo tempo em que ela pode exercer uma função emancipatória, transformadora e democrática e assim garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos dos estudantes de um modo geral, em seu outro extremo a avaliação pode exercer uma função completamente diferente: autoritária, excludente e perversa.

Romper com essa concepção tão arraigada na educação é um desafio diário para àqueles que atuam em escolas e anseiam por alternativas avaliativas, pois sob outra lógica, a avaliação, se compreendida como processual, sistemática, contínua, pode representar a melhoria da ação educativa e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Villas Boas (2009, p.39) aponta que no “Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”, pois trazem as concepções semelhantes.

Os autores Camargo e Mendes (2013), destacam em seu estudo que o objetivo da avaliação formativa é promover aos alunos uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos, com vistas a transformar a prática docente.

Nessa perspectiva, a avaliação é indissociada do trabalho pedagógico, por isso demanda dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem um constante movimento de reflexão-ação-reflexão ocorrida necessariamente antes, durante e depois do processo educativo. Assim, “o sentido da avaliação formativa é o de aprender a perceber a trajetória particular de cada um na construção do conhecimento- possibilidades, avanços e necessidades” (Miranda, 2011, p.78).

Na mesma linha de pensamento, Black e Willian (1998, p. 7 apud Villas Boas, 2009, p. 9), sinaliza que todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos,

com o intuito de fornecer informações a serem utilizadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico.

Camargo e Mendes (2013), discorre a avaliação formativa busca fundamentar a sua teoria do conhecimento no modo de ser da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, entendendo que a ação transformadora não se faz sozinha, mas a partir de uma relação que se estabelece consigo mesmo e com os outros, pois, a avaliação deve ser considerada como uma oportunidade para adquirir conhecimento.

Em discussão, a avaliação deve ser usada para promover conhecimento, não para punir, sendo necessário lançar mão do processo avaliativo autoritário, decidindo pelos processos avaliativos que permitam a investigação e identificação de situações que se encontram as aprendizagens (ou não-aprendizagens), direcionando a construção do conhecimento.

Para os alunos, a função da avaliação formativa é regular o processo ensino-aprendizagem, possibilitar que compreendam a forma como aprendem melhor, elevem seu desempenho e adquiram autonomia para auto avaliarem-se e avaliarem seus pares e professores. Compara-se o aluno com ele mesmo, de modo que perceba e se faça perceber o esforço almejado e conquistado, a especificidade de seus trabalhos e os avanços obtidos durante o percurso, assim como identificar os limites e desafios existentes.

Para os professores, a avaliação formativa pode contribuir para que conheçam mais e melhor os alunos, seus limites e potencialidades, para aprender e refletir sobre os processos de aprendizagem, para ajustar o ritmo e os objetivos de ensino e para desenvolver uma cultura avaliativa para além da sala de aula.

Em acordo com Camargo e Mendes (2013), Villas Boas (2009) e Fernandes (2006) destacam os sentidos atribuídos à aprendizagem na perspectiva formativa, enfatizando dois componentes fundamentais que se complementam: a avaliação **para** a aprendizagem e a avaliação **como** aprendizagem.

Prosseguindo com os dados levantados e em relação à empregabilidade, 62,5% dos pesquisados do grupo que formou-se por meio de metodologias ativas estavam empregados no momento da pesquisa. Em comparação ao grupo que não formou-se por meio de métodos ativos, nos deparamos com uma diferença discreta, sendo que 50% estavam empregados no momento da pesquisa.

Ao pegarmos um outro dado fundamental que foi pesquisado, que se refere a: “Você considera que os processos de avaliação a qual você foi submetido na graduação

tenham te ajudado a desenvolver as habilidades profissionais necessárias para o trabalho? ”, nos deparamos com dados interessantes.

Quanto ao grupo submetido à avaliação formativa, 80% afirma que o método de avaliação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades profissionais. Contralateral, temos 62,5% afirmando que se sentem beneficiados pelo tipo de avaliação realizada ao longo da sua formação. Nesse aspecto, observa-se uma diferença entre as duas populações e, apesar de corroborar com a empregabilidade com os dados a respeito da empregabilidade, surpreende-nos que, tal diferença não seja tão significativa.

Contudo, há de se dizer que, mesmo diante de métodos convencionais e avaliação Somativa, a auto avaliação do grupo que não foi submetido à metodologia ativa é satisfatória.

De acordo com Lopes e Silva (2012) a avaliação **para** a aprendizagem se aplica aos professores, pois a partir do momento que os dados dos alunos são identificados, coletados e analisados, parte-se para um planejamento adaptado visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, por isso, avalia-se para promover a aprendizagem.

Apresentado e discutido a primeira parte do levantamento de dados que foi realizada anteriormente ao processo de formação complementar, passo, portanto, para a apresentação dos dados que referem-se ao processo de formação da amostra em metodologias ativas.

O desafio deste início de século é a crescente busca por metodologias inovadoras, que possibilitem que a práxis ensino aprendizagem ultrapasse o limite entre ensino tradicional, para que se possa alcançar efetivamente a formação de um sujeito ético, histórico, reflexivo e transformador.

Entretanto, não há possibilidade de refletirmos a despeito da educação nos modelos tradicionais, sem analisarmos o seu contexto de inserção. Seguindo o mesmo raciocínio, não se pode refletir sobre a educação que se pretende sem entendermos a vicissitude quanto às propostas curriculares e práticas de ensino.

As modificações lineares acima citadas transitaram por determinações imprescindíveis, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem o perfil dos egressos de um curso, devendo necessariamente compreender dimensões técnicas e científicas, bem como habilidade crítica, reflexiva e criativa quanto a resolução dos problemas¹. Deve-se entender que os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, são parte contribuinte para o processo de ensino aprendizagem.

Entende-se que conhecimento e aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e cidadania, de modo a empoderar o discente a ser transformador da realidade na qual está inserido. O termo *aprendizagem* é trazido por Piaget com um enfoque diferente ao comumente utilizado, fragmentando esse processo cognitivo em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem refere-se, contudo, a aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência obtida ou não de forma sistemática. Quanto ao desenvolvimento, seria propriamente dito a formação do conhecimento.

Absorvendo essa perspectiva, robora-se a necessidade de modificação da percepção de ensino que, atualmente, conota-se como mecanicista, fragmentada e hegemônica, para uma abordagem holística, integradora e cooperadora, transitando, portanto, do nível disciplinar para interdisciplinar. Para tal, entende-se que é de extrema necessidade a formação de professores que passem pelo processo de aprendizado quanto a pensar, correlacionar teoria e prática, e a buscar resoluções de problemas do contexto dos discentes, de forma criativa e adequada.

É necessário esquecermos o modelo tradicional de ensino, e adaptarmos a novos conceitos que levem o discente a galgar autonomia no processo de aprendizagem, de modo a sentirem-se constantemente desafiados a construir o saber de forma participativa, sendo o professor, a partir de então, a denominar-se orientador, consultor, e de fato, um facilitador.

A metodologia ativa é considerada atualmente como uma concepção educativa capaz de facilitar o processo construtivista do conhecimento, possibilitando a tríade ação-reflexão-ação. Diante do exposto, é notória a necessidade de mudanças quanto ao processo de ensino, o que inclui diretamente os docentes, modificando a sua visão quanto ao processo, e promovendo capacitações para o ensino em metodologias ativas.

Eis agora, os resultados da segunda parte da pesquisa, sendo:

Tabela 1- Contato com metodologias ativas anteriormente à participação do curso de formação básica em metodologias ativas. Distrito Federal, DF – Brasil

Contato prévio com metodologias ativas	%
Sim	83.3
Não	16.7
Total de docentes	100

No que tange ao contato com metodologias ativas previamente ao curso realizado, identificou-se que 83.3% demonstraram contato.

Tabela 2- Conhecimento sobre metodologias ativas previamente ao curso.

Distrito Federal, DF - Brasil

Conhecimento prévio	%
Pouco significativo	66.7
Médio significativo	25
Muito significativo	0
Outros	8.3
Total de docentes	100

Constatou-se que a maioria dos docentes (66.7%) participantes consideraram o seu conhecimento pouco significativo quanto a metodologias ativas; 25% classificaram-se como conhecimento intermediário; nenhum dos docentes considerou o seu conhecimento como muito significativo.

Em um estudo realizado recentemente, observou-se uma desvalorização da figura do docente quando o mesmo utilizava de métodos tradicionais para a construção do conhecimento. Entretanto, no mesmo estudo, observou-se uma modificação quanto a relação aluno/docente, demonstrando a consideração por parte dos alunos quanto às reflexões estimuladas pelos professores após a adoção de metodologias ativas como método de ensino¹⁴.

Quanto ao sentimento de segurança para utilizar metodologias ativas como método de ensino-aprendizagem, 66.7% julgaram-se seguros para tal. A menor proporção dos avaliados, 8.3% dos participantes, não se sentem seguros e, 25% dos participantes marcaram a opção “outros”.

Tabela 3- Sentimento de segurança para ensinar com base em metodologias ativas. Distrito Federal, DF – Brasil

Sentimento de segurança para utilizar metodologias ativas	%
Sim	66.7
Não	8.3
Outros	25

Entende-se que há necessidade emergente quanto à capacitação de docentes para que sejam agentes de transformações, uma vez que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em função das exigências da realidade social, e da urgência em avançar de forma técnica e científica.

Portanto, o papel do docente contribui para a qualidade da compreensão de seus discentes, pois espera-se que, no contexto real de aprendizagem, o mesmo confronte sua compreensão intuitiva com a compreensão baseada no conhecimento mediado pelo docente, por meio da prática crítica-reflexão, bem como resolução de problemas de forma flexível e efetiva.

Em continuidade, a avaliação como aprendizagem contribui com os alunos, pois em parceria com o professor, identifica, coleta, analisa e desenvolve novos caminhos, visando a aprendizagem, por isso, avalia-se para identificar como se consegue a promoção da aprendizagem. O processo de avaliar **para** a aprendizagem e **como** aprendizagem possui dupla função:

[...] pelo *feedback* que dá aos professores sobre a eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas; pelo *feedback* que dá aos alunos sobre o grau em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expectativas e às metas de aprendizagem e os objetivos pretendidos; pelas revisões que inspira ao ensino e à aprendizagem (Lopes e Silva, 2012, p.15).

Diante do contextualizado, é notório identificar que a avaliação formativa valoriza a participação, autonomia, o processo, a autoria, a construção e colaboração dos agentes envolvidos nos processos educativos, ao passo que fomenta uma relação dialógica, problematizadora e emancipatória entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Em face ao exposto, identificamos uma vasta quantidade e diversidade de métodos de avaliação que podem ser utilizados no trabalho pedagógico, mas para que se caracterizem como formativa, precisam assumir os princípios que a embasam: colaboração, parceria, auto avaliação, regulação, autonomia, intervenção, o *feedback* e o tratamento dos resultados, dentre outros aspectos.

Não se deve excluir que, a seleção de informações sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, assim como a análise e compreensão da prática docente só podem ocorrer se houverem uma vasta diversidade de registros e produções de dados que

retratam o contexto escolar vivenciado. Não nos referimos à quantidade de materiais produzidos, mas a diversidade deles.

Portanto, para que as informações não sejam diluídas com a ausência de objetivos, ou para não exercer uma função meramente burocrática e sim, formativa, necessita-se definir os objetivos, finalidades e especificar qual método avaliativo serão empregados, como os apresentados no presente trabalho.

11. CONCLUSÃO

Neste trabalho, foram analisados aspectos da Avaliação, abordando sobretudo, as dimensões avaliativas, a escola como organização e a organização como lugar de vários mundos.

No primeiro momento desta obra, realizou-se uma contextualização histórica da educação, com clarificações conceituais em relação ao processo ensino-aprendizado, avaliação formativa e somativa, bem como as dimensões particulares de cada uma.

Feito isso, discutiu-se a respeito da escola como organização e lugar de vários mundos, fazendo uma interface com as influências da mesma no processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Ao adentrarmos no tema central deste trabalho, “Avaliação formativa como ferramenta para construção das habilidades e competências”, segundo momento da presente dissertação, realizou-se uma análise sobre propriamente o tema proposto – avaliação formativa como instrumento para o fortalecimento de relações mais dialógicas, problematizadoras e emancipatórias, possuindo potencial includente como modalidade avaliativa. Nessa perspectiva do segundo momento da obra, observamos que há um caráter político na avaliação formativa, estando na possibilidade de romper com a lógica excludente da avaliação, que expulsa da escola principalmente os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, e os que por razões diversas, são privados do direito de aprender.

Em um terceiro momento, apresentou-se os dados levantados para continuidade da análise. Tais dados foram categorizados em tabelas para melhor observação do mesmo. Imediatamente após cada apresentação, fez-se a discussão dos dados apresentados.

A presente dissertação fundamentou-se na seguinte hipótese: a prática da avaliação formativa contribui para o fortalecimento de relações mais dialógicas, problematizadoras e emancipatórias, possuindo potencial includente como modalidade avaliativa.

Ao nos depararmos com os resultados, e avaliarmos p grupo submetido à avaliação formativa, 80% afirma que o método de avaliação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades profissionais. Opostamente a este dado, temos 62,5% afirmando que se sentem beneficiados pelo tipo de avaliação realizada ao longo da sua formação. Nesse aspecto, observa-se uma diferença entre as duas populações e, apesar de corroborar com a empregabilidade com os dados a respeito da empregabilidade, surpreende-nos que, tal diferença não seja tão significativa. Desta maneira, apesar de alcançarmos o objetivo, correspondendo também à nossa hipótese inicial, nos surpreende o resultado de não haver expressiva diferença em relação ao sentimento de “capacidade”, por assim dizer. Fato este que, possivelmente, esteja associado à difusão significativa dos métodos ativos no processo de formação de todos os níveis de educação.

Portanto, há de se dizer que, mesmo diante de métodos convencionais e avaliação somativa, a auto avaliação do grupo que não foi submetido à metodologia ativa é satisfatória.

Quando a avaliação formativa se compromete a olhar para esses estudantes e promover ações que objetivam a aprendizagem, o avanço e a superação, de certa forma ela conseguiu ultrapassar uma forte barreira, com isso, ampliando as possibilidades e

Villas Boas (2009) apresentou ainda que as limitações para a efetivação de práticas avaliativas formativas nas escolas geralmente estão em torno das distorções e distanciamentos existentes entre a avaliação realizada na escola e a avaliação conduzida pelos sistemas de ensino, ou as avaliações externas: classificação, ranqueamento e competição entre as escolas, gerando pressão externa e interna, pouca melhoria do trabalho pedagógico e conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J.B et al. Estilos de aprendizagem e rendimento acadêmico em avaliações formativas e somativas na graduação em contabilidade. 2021.

- Arredondo, S. et al. *Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos*. Curitiba: Ibpex, São Paulo: Unesp, 2009.

- Andrade, M.J.P, Alencar, A.F, Coutinho, C.P. O TPACK e a taxonomia dos tipos de atividades de aprendizagem: frameworks para integração da tecnologia na educação.

Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 16, n. 43, p. 169-189, 2019.

- Barreira, C. Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019.

- Bloom, B. *Taxonomia dos objetivos educacionais*. São Paulo. Ed. Globo, 1976.

- Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96.

- Brasil, Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996.

- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- Brandão, C.R. A pesquisa participante na docência a busca do diálogo na construção do saber. Escritos abreviados. 2014.

- Bueno, J.G.S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, n.17, p.101-110, 2001.

- Camargo, C.C.O; Mendes, O.M. A avaliação formativa como uma política incluyente para a educação escolar. *Rev Educação e Políticas em debate*, v.2, n.2, p.372-390, jul-dez, 2013.

- Cotta, Rosângela Minardi Mitre; Costa, Glauce Dias Da; Mendonça, Erica Toledo De. Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 19, p. 573-588, 2015.

- Cunha, C.R.O. Utilização da aprendizagem baseada em equipes como método de avaliação no curso de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, p. 208-215, 2019.

- Da Silva, E. Avaliar ou examinar: Métodos de avaliação da aprendizagem no ensino de ciências. Cidade depois editora. Editora Realize, 2019.

- Demo, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre:

Mediação, 2004.

- Estêvão, C.V. Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, 2001.

- Estêvão, C.V. Educação, Justiça e Democracia: Um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez Editora. 2004.

- Fernandes, C., Freitas, L.C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

- Fernandes, D. *Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas*. In Barbosa, Raquel (Org.). Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas, São Paulo: Editora UNESP, 2006. O Capítulo dos

- Fernandes, D. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. *Educação e Matemática*, p. 81, 2005.

- Fernandes, C. O., Freitas, L.C.. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

- Fluminhan, C.S.L, Arana, A.R.A., Fluminhan, A. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. Encontro de ensino, pesquisa e extensão, Presidente Prudente. Colloquium Humanarum 10(Especial):721-728 , 2013.

- Freitas, L.C.. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 8 ed. Campinas: Papirus, 2006.

- Habermas, J.. Teoria de la acción comunicativa. Crítica de la razón Funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

- Hoffmann, J. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 1993.

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

- Imbernón, F.. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad, Sandra T. São Paulo: Cortez, 2009.

- Landsheere, In Abrechet, Roland. *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições

ASA. 1994.

- Lopes, J., Silva, H.H. *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel edições técnicas, lda, 2012.

- Lopes, M.D.F.; Moura, E.M. A Autoavaliação na construção de uma prática docente de qualidade. *Revista Eletrônica Divisão de Formação Docente*, v.5, n.2, p.419-444, 2018.

- Lordêlo, J.A.C., & Dazzani, M.V.. *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009.

- Luckesi, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- Luckesi, C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*. *Eccos Revista Científica*. 2002.

- Lopes, A.C.. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

- Lopes, J., Helena H.S.. *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel edições técnicas, 2012.

- Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- Melo, T.C.; Silva, T.A. *Afetividade na relação professor-aluno e sua influência no processo de aprendizagem*. Manaus: Biblioteca Setorial do CCEN/UFPB, 2019.

- Mendes, O.M.. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Méndez, J.M.A.. *Avaliar para conhecer examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- Menezes, J.B.F.. *Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto*. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, v. 2, n. 1, p. e021004-e021004, 2021.

- Mota, J.S. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. *Rev Humanidades e Inovação*, v.6,n.12, p. 14-20, 2019.

- Mendes, O.M.. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006, 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) *Universidade de São Paulo*, São Paulo.

- Neto, L.G.C., Aquino, J.L.F.. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educ. Rev.* Belo Horizonte, 2009. OK Volume, e páginas.

- Pacheco, J. *Avaliação da aprendizagem*. In: ALMEIDA, Leandro e TAVARES, José (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: *Porto Editora*, 1998

- Pinto, J.. *Avaliação Formativa: uma prática para a aprendizagem*. Cidade e Editora 2019.

- Pontes, E.A.S. O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de matemática. *Rev. Administração*, v.4, p. 18, 2019.

- Ribeiro, B.Q.. As estratégias para avaliação de aprendizagem empregadas em estudantes de enfermagem de ensino superior: revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 3, p. e18610313238-e18610313238, 2021.

- Ribeiro, S.C. A influência do feedback na avaliação da aprendizagem por pares no ensino superior. *Atas do Congresso Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior*. 2019. p. 57- 64.

- Rodrigues, H.G.. A avaliação formativa no ensino de línguas: uma possibilidade de ressignificação da prática docente. Repositório Universidade de Brasília, 2018.

- Romão, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. ok

- Santos, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [s.l.], v. 24, n. 92, p. 637-669, set. 2016. *FapUNIFESP*.

- Santos, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Repositório Universidade

de Brasília, 2008.

- Scaramucci, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, v. 4, p. 115-124, 1998. Ok

- Shores, E. Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- Silva, L. Educação personalizada e avaliação formativa em ecossistemas de aprendizagem digitais no ensino superior: articulando currículo digital e diversidade cultural. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 3, p. 1043-1063, 2022.

- Silva, J.F., Hoffmann, J., & Esteban, M.T.. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes contextos e áreas do currículo. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

- Silva, L.G.M., Ferreira, T.J.. O papel da escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência*, v. 4, p. 16, 2014.

- Silva, L. et al. Paulo. Recursos para a avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades digitais. *Roteiro*, v. 46, p. e24926-e24926, 2021.

- Sordi, M.R.L., Ludke, M.. *Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias*. [Revista da Avaliação da Educação Superior \(Campinas\)](#), 2009.

- Souza, R. Atributos fundamentais dos procedimentos de avaliação. 2011.

- Teixeira, A.A. et al. Aprendizagem baseada em equipe em neurofisiologia: desempenho e percepção de estudantes de medicina. *Revista de Medicina*, v. 99, n. 3, p. 236-241, 2020.

- Tragtenberg, M. *A escola como organização complexa*. *Educ,Soc*, v.39, n.142, Campina, Jan/Mar.2018.

- Tragtenberg, M. A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, v. 39, p. 183-202, 2018.

- Vasconcellos, C.S. Avaliação: concepção dialética- libertadora da avaliação

escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

- Viana, J. et al. Aprendizagem Baseada em Equipe Aplicada no Ensino Remoto na Disciplina de Interação Humano-Computador. Anais Estendidos do XX Simpósio Brasileiro de Fatores Humanos em Sistemas Computacionais. SBC, 2021. p. 35-40.

- Villas Boas, B.M.F.. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

- Villas Boas, B.. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

- Warschauer, C. *A Roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

- Warschauer, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

- Villas Boas, Benigna Maria de F. (org.) *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

- Zabalza, M. et al. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

ANEXO I

QUESTIONÁRIO PARA FINS ACADÊMICOS

Parte 1 do questionário – levantamento prévio à formação complementar	
O que você entende por "avaliação" dentro do contexto da sua formação profissional?	
Em quais momentos durante a sua formação acadêmica você era submetido à avaliação?	
A avaliação a qual você era submetido na faculdade, te atribuía nota (ex.: de 1 a 10 pontos), sendo necessário para passar para o próximo bimestre/semestre?	
Para ser considerado um bom aluno era necessário atingir elevada pontuação nos testes?	
Você já teve alguma dificuldade em aprender e que tenha te impedido de tirar boa nota?	
Essa dificuldade em aprender foi abordada pontualmente pelo professor, em forma de conversa (feedback), de modo a te ajudar a de fato compreender o conteúdo ao invés de tirar nota?	
Alguma experiência prévia sua (conhecimento empírico), que tivesse ligação com o conteúdo estudado, foi considerado pelo professor para transformar em conhecimento científico?	Frequentemente Raramente Não
O seu professor (a) realizava avaliações que te atribuíam pontos e também feedbacks?	Frequentemente Raramente Não
A interação entre você e o professor, bem como entre os alunos, eram relevantes para a verificação do seu grau de aprendizado e para eventuais ajustes necessários a fim de que você conseguisse atingir os objetivos de aprendizado?	Frequentemente Raramente Não

O seu professor propunha soluções para os obstáculos de aprendizado?	Frequentemente Raramente Não
Através do feedback do professor (a) você detectava lacunas de aprendizagem e autorregulava o processo de aquisição de conhecimento?	Frequentemente Raramente Não
Você já está empregado?	Sim Não
Se sente preparado para o mercado de trabalho?	Sim Não
Você considera que os processos de avaliação a qual você foi submetido na graduação tenham ajudado a desenvolver as habilidades profissionais necessárias para o mercado de trabalho?	
Parte 2 do questionário – levantamento após a formação complementar	
Teve contato com metodologias ativas anteriormente à participação do curso de formação básica em metodologias ativas?	Sim Não
Tinha conhecimento sobre metodologias ativas previamente ao curso de formação complementar?	Pouco significativo Médio significativo Muito significativo
Sente-se seguro para ensinar e avaliar com base em metodologias ativas após o curso de formação complementar?	Sim Não