
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE PRATICAM OS PROFESSORES?

AUTORES

1. MAIARA A. S. PAULA

MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDAD DEL SALVADOR - USAL

maiara.pedagoga@gmail.com

2. MARI CLAIR MORO NASCIMENTO

DOUTORA EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ - UNOPAR

mariclairmoro@hotmail.com

UNIVERSIDADE DEL SALVADOR

RESUMO

Este estudo teve por objetivo identificar na prática de educadores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quais estratégias consolidam a avaliação da aprendizagem, marcando pontos de convergência e divergência em relação ao conceito de avaliação formativa. Ao longo da história da educação o tema da avaliação das aprendizagens é sempre complexo e mutável a partir de cada nova tendência pedagógica, embora até os dias atuais a avaliação das aprendizagens esteja constantemente oscilante entre subjetividades e verdades absolutas. O estudo, de abordagem qualitativa, na tipologia estudo de caso, recolheu dados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, oportunizando assim o constructo entre eles e o marco teórico, revelando alguns desafios e possibilidades de ressignificação para a prática da avaliação formativa na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação das aprendizagens. Tendências pedagógicas. Prática docente.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação das aprendizagens é inerente à prática educativa, presente em cada ação docente, destacando momentos particulares como o planejamento, as regulações e autorregulações. Para que o processo de ensino seja direcionado ao desenvolvimento do sujeito é fundamental que o conceito de avaliação esteja claro, consolidado, tendo como ponto de partida a melhoria das aprendizagens ainda em tempo; é necessário perceber a tríade ensino-aprendizagem-avaliação como muito mais além de momentos pontuais ou decisivos, como orientadora de toda a prática pedagógica.

Desde a premissa de que conhecimento é poder, a avaliação da aprendizagem se configura enquanto espaço privilegiado para ações de controle e tomada de decisões que nem sempre se mostram democráticas ou até mesmo justas. Por isso, o tema da investigação versa sobre as práticas de avaliação dos educadores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Guarulhos/SP, no ano de 2016, a partir do problema de investigação: como os educadores avaliam as aprendizagens dos educandos?

A hipótese levantada previamente era de que as práticas avaliativas ainda são frágeis porque faltam conhecimentos teórico-práticos sobre as principais concepções de avaliação da aprendizagem.

Nas ações avaliativas majoritariamente coexistem duas lógicas predominantes de avaliação: a somativa (classificatória) e a formativa (de processo). Na primeira prevalece a função verificadora, quantificadora e seletiva demonstradas no produto final, pelo qual a responsabilidade é integralmente do educando. Na segunda, a força está em acompanhar o

processo de ensino e aprendizagem, conhecendo e tomando decisões que busquem avanços, superando as dificuldades encontradas no caminho, uma vez que tanto o educador quanto o educando são sujeitos de aprendizagem passíveis de correção de rotas. Nem sempre os educadores têm consciência de qual lógica de avaliação predomina em sua ação, faz falta o substrato teórico acerca das suas atitudes nas aulas.

A investigação, de abordagem qualitativa, na tipologia estudo de caso, contou com a participação de doze educadores de uma escola pública municipal de Guarulhos, São Paulo/Brasil, no ano de 2016. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e questionário que foram submetidos à análise de conteúdo temática, o que possibilitou estabelecer, pela frequência dos enunciados, as categorias de análise.

O entrelaçamento entre os dados coletados e o marco teórico permitiu constatar, entre outros aspectos, que há o desejo de avaliar formativamente, de formar um sujeito empoderado e crítico, mas que ainda existem alguns desafios a serem superados, principalmente no que tange à elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

2. OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Conhecer como os educadores compreendem a avaliação da aprendizagem, percebendo se existem e quais são os traços das principais tendências pedagógicas.

Objetivos Específicos

- Descrever um mapeamento sobre o processo de avaliação que os educadores praticam;
- Perceber convergências e divergências em relação à concepção de avaliação formativa na prática dos educadores;
- Identificar, na prática avaliativa, pontos de relação entre planejamento, regulação e autorregulação da aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa foi qualitativa e a investigação, do tipo descritiva. A opção pela pesquisa qualitativa visa interpretar os fenômenos da natureza humana, desta forma se investiga a ação humana.

De acordo com Sautu (2005, p. 45) “em geral, as investigações qualitativas enfatizam a discussão do paradigma e dos princípios da posição metodológica”. Além disso, Bogdan &

Biklen (1994) apresentam a pesquisa qualitativa diante de cinco principais características que são: a) o ambiente natural constitui essencialmente a fonte natural direta dos dados e o investigador é o agente principal no recolhimento desses dados; b) os dados recolhidos são fundamentalmente descritivos; c) há predominância de interesse mais no processo do que nos resultados finais; d) os dados são analisados indutivamente; e) o investigador busca compreender os significados que os atores dão ao fenômeno, às experiências vividas no ambiente natural.

Tudo isso só é possível quando o investigador está no universo da pesquisa, inserido no contexto onde as ações acontecem para que se possa conhecer a realidade, uma vez que é um observador de fenômenos, os quais não podem ser explicados apenas quantitativamente já que somos seres passíveis de interpretação. Na pesquisa qualitativa é necessário aproximar-se do objeto de estudo para então observá-lo em diferentes aspectos e perceber quais características o fenômeno apresenta.

[...] existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, o por qualquer outro motivo, têm substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbrincados e comprometidos [...] (MINAYO, 2001, p. 14).

Em se tratando de pesquisa qualitativa existe uma grande complexidade para analisar e compreender os fenômenos sociais, isso porque segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47) “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Ainda segundo os autores o mais importante são os significados que os atores atribuem aos fatos, toda a riqueza de detalhes com a qual se vivencia o fenômeno, assim os investigadores qualitativos buscam analisar os dados com o máximo de respeito possível, à maneira como foram narrados e percebidos.

Pesquisar para Gil (2002, p. 17) é “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. É a manifestação da curiosidade humana, é o meio pelo qual buscamos respostas para os questionamentos. Segundo Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados [...]”. A pesquisa qualitativa deve oportunizar a coleta de dados por meio de instrumentos adequados, e o investigador por sua vez, deve interpretá-los com vistas ao constructo teórico das representações que os atores atribuem aos fenômenos.

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto que permanece oculto (CHIZZOTTI, 1998, p. 84).

A metodologia de pesquisa foi “estudo de caso” que segundo Gil (2002, p. 54) “[...] consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Ainda que “[...] o caso possa ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse particular”, e esse interesse precisa incidir “[...] naquilo que ele tem de único, particular” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Logo da coleta dos dados por meio das entrevistas e questionário é chegado o momento de realizar a análise, que para esse “caso” foi análise de conteúdo (AC) (BARDIN, 1977), porque o foco é qualificar as vivências dos sujeitos, suas concepções e percepções sobre o fenômeno estudado e, além disso, ela se vale da comunicação como ponto de partida, é feita a partir da mensagem e tem por objetivo a produção de inferências. A análise de conteúdo “[...] é uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual, para fins de pesquisa social [...]” (BAUER; GASKEL, 2002, p. 191).

Para alcançar os sentidos das comunicações foi necessário ler muitas vezes o material coletado, com a finalidade de localizar e agrupar ideias convergentes e divergentes da avaliação formativa, divididas entre conceito, planejamento, regulação e autorregulação.

4. DESENVOLVIMENTO

A avaliação faz parte da nossa rotina, é uma ação humana quase natural, além de estar presente em muitos espaços e representada de diferentes maneiras. Ela está para subsidiar juízos, a tomada de decisões, aqui tratamos de um contexto específico: a escola pública. Daí a importância de que se conheça como a avaliação da aprendizagem ocorre e a que serviço se põe na prática pedagógica, considerando que a avaliação pode apresentar-se sob distintas correntes teóricas de acordo com a clareza dos aportes teóricos na prática docente (FERNANDES, 2006, p. 26).

Para tanto é necessário que se esclare os meios pelos quais a prática avaliativa ocorre e isso implica considerar dois movimentos principais no processo: o planejamento da avaliação, considerando seu tempo de execução, pensando no momento mais adequado segundo o plano

de estudos e o que irá revelar tal avaliação. Não menos importante é pensar a que serviço à avaliação está, principalmente para realizar a gestão das aprendizagens em tempo. Assim, para que o processo cumpra com sua finalidade e tenha a devida qualidade é preciso pensar bem no que fazer de posse dos resultados, que tipos de intervenções e regulações serão necessárias.

A análise do material coletado durante esta investigação, como já dito, foi análise de conteúdo (BARDIN, 1977), foram construídas três categorias temáticas derivadas da frequência com que as informações aparecerem nas entrevistas e nos questionários e também de acordo com o marco teórico desta investigação. As categorias são: concepções de avaliação da aprendizagem; avaliação da aprendizagem e planejamento; regulação e autorregulação da aprendizagem.

4.1 Embasamento Teórico

Quando buscamos em nossas memórias experiências avaliativas, o que surge frequentemente são recordações amargas como testes surpresa, provas finais, medo de ser reprovado, etc. Nos dias atuais, a educação passa por mais processos de estudo, posto que se tenha revelado grandes estudiosos do tema que se empenham em desatar os nós da área. Eles emergem com a ideia de uma avaliação não excludente, não classificatória, que encoraje e promova aprendizagens ao invés de estandardizá-las, indo além da prova no final do bimestre. Em um olhar mais humano e amplo em direção ao papel da avaliação, esta investigação apoiou suas análises principalmente em Fernandes (2005, 2005, 2008); Guerra (2007); Hadji (2001); Luckesi (2008, 2011); Méndez (2002) e Perrenoud (1999).

O significado da avaliação está imbuído de inúmeras crenças pessoais do que seja o ato avaliativo e qual a função dele na escola. Os reflexos históricos da formação do sujeito representam uma carga grande em sua constituição como educador, uma vez que possui saberes profissionais repletos de pluralidade (TARDIF, 2000).

[...] podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou simplesmente técnica, isso é, não acontece num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzido na prática pedagógica. Um segundo pressuposto é que a prática da avaliação de ensino e aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidade na ação, objetividade em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos (CHUEIRI, 2008, p. 52).

As práticas de avaliação nas escolas são repetidas dia a dia, o que configuram as crenças e valores que conduzem o processo de ensino e aprendizagem. Assim, partimos do conceito de que cultura é “um conjunto de significados compartilhados por um conjunto de pessoas mediante um período de experiências e de intercâmbio psicossocial” (GUERRA, 2007, p. 43). Ainda segundo o autor, na escola se produz um “entrecruzamento de culturas” que vai impregnando de sentido a prática pedagógica cotidiana. A cultura é dinâmica, se transforma, assim compreendemos que o conceito de avaliação muda de sujeito para sujeito, de acordo com sua prática, mas sem perder de vista que se refere a um “modo de compreender a avaliação, não da avaliação em si mesma” (GUERRA, 2007, p. 45). Como não há uma única cultura na escola, elas se entrelaçam, configurando o que o autor chama de “subculturas”.

Para Perrenoud (1999) a prática da avaliação nas escolas oscila principalmente entre duas lógicas: a formativa (de processo) e a somativa (resultado). A concepção formativa apresenta alguns traços fundantes, mas, sobretudo o de mapear as aprendizagens ainda em curso, com tempo para regulações no processo.

[...] fundamenta-se em novas visões sobre a natureza das interações sociais que se estabelecem nas aulas, entre os alunos e os professores. É um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isso é, com significado e compreensão. Nessas condições, a avaliação formativa pressupõe compartilhar as responsabilidades em matéria de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente uma redefinição dos papéis dos alunos e professores (FERNANDES, 2006, p. 32).

Já a avaliação somativa é aquela realizada depois de um período de aprendizagem, assume um caráter classificatório, controladora de comportamentos dos educandos, atuando para criar/manter hierarquias de excelência (PERRENOUD, 1999), se traduz numa prática autoritária que separa os que aprendem daqueles que “não aprendem”, sem em nenhum momento destinar um olhar individualizado aos processos de aprendizagem. É uma avaliação desconectada do processo de ensino, uma vez que ocorre apenas ao final dele, ou seja, tem a função certificadora (MÉNDEZ, 2002).

Compreendendo as duas principais lógicas de avaliação segundo Perrenoud (1999), a relação entre avaliação e planejamento deve ser ponderada.

Educação é um ato político, e político quer dizer, entre outras coisas, posicionamento, portanto, não existe educação sem posicionamento. Se a educação objetiva atuar enquanto propulsora da transformação social e da emancipação do sujeito, como poderia transformar

sem uma atitude clara e intencional? Freire (1987, p. 30), quando discute sobre a pedagogia do oprimido, já deixa bem marcado que a educação representa “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação de homens como pessoas [...]”. Trata-se da dimensão político-social que deve, sobretudo, reger o planejamento na escola (LUCKESI, 2011a, p. 134).

O planejamento acontece quando os envolvidos pensam sobre a realidade na qual estão, assim como em meios de transformá-la e atingir os objetivos propostos, nesse sentido “a avaliação será, então, um sistema de crítica do próprio projeto que elaboramos e desejamos levar adiante” (LUCKESI, 2001a, p. 135).

Avaliar formativamente requer principalmente conhecer e compreender como o sujeito aprende e para isso o educador precisa buscar um saber sistematizado que, por sua vez, fundamente suas interpretações e decisões. O que resulta muitas vezes em um caminho mais empírico que teórico, já que o educador faz aquilo que acredita ser o melhor, buscando esse conhecimento em suas experiências e formação docente, é dizer que o que mais dificulta o exercício da avaliação formativa é a pobreza dos saberes necessários (HADJI, 2001).

A força motora da avaliação formativa está concentrada em dois processos: o *feedback* e a regulação. O *feedback* atua diretamente na comunicação entre educando e educador. Já a regulação ocorre quando o educador conhece processos cognitivos e metacognitivos (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001). Quando o educador é capaz de identificar os processos de aprendizagem de determinado sujeito, o *feedback* pode auxiliar na regulação, assim, os educandos têm um papel mais central e autônomo, pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de autoavaliação em que a interferência do professor é reduzida de maneira categórica, mas fortalecida na função mediadora (FERNANDES, 2008, p. 352).

4.2 Apresentação do caso/caracterização

A investigação foi realizada numa escola pública no município de Guarulhos/SP. É importante ressaltar a concepção de educação praticada no ano de 2016 e explicitada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e na Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (2010).

É necessário, cada vez mais, desenvolver e ampliar um debate profundo a respeito da concepção e do movimento por uma sociedade educadora que promova oportunidade de informação, de integração, de participação e de humanização em

um contexto socioeducativo para todos. Estes são os pressupostos básicos para a formação dos educandos que queremos (GUARULHOS, 2010, p. 15).

A escola contava com 1400 alunos, distribuídos em 40 turmas, nas Etapas: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Modalidade EJA. A predominância de atendimento são os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (tabela 1). Dentre os educadores, 12 aceitaram participar dessa investigação.

Tabela 1. Quantidade de educandos por Etapa/Modalidade de Ensino

ETAPA/MODALIDADE	EDUCADORES	EDUCANDOS
Educação Infantil	01	34
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	38	931
EJA	15	435

Fonte: documentos institucionais, ano base 2016.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são caracterizados principalmente pela ênfase na alfabetização e letramento, considerando que:

Entre os diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem, nesta etapa da educação, devemos destacar o processo de letramento, a alfabetização, a linguagem matemática, a compreensão dos códigos de linguagens, as ciências da natureza, a leitura e interpretação crítica do mundo em que vivemos, valorizando a interação social, a autonomia e a identidade (GUARULHOS, 2010, p. 53).

A proposta da escola parte de perguntas geradoras por meio das quais se expressam suas concepções, como por exemplo: como vemos o mundo hoje? Que sociedade desejamos construir? Que ser humano desejamos formar? Que finalidades desejamos para nossa escola?

Sobre a metodologia a escola apresenta o trabalho intenso com projetos, fortalecendo a formação integral, promovendo a interdisciplinaridade na prática de uma educação dialógica. Portanto, há um planejamento geral que busca ser significativo.

Parte indissociável deste trajeto, a avaliação da aprendizagem para esta escola é definida no PPP da seguinte maneira:

[...] deve ser contínua, atentando-se às individualidades e conhecimentos prévios dos educandos, considerando a diversidade e os tempos da vida. Deve contemplar todos

os aspectos do aluno, quer sejam sociais, emocionais ou cognitivos, respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, e considerar a evolução permanente do ser humano. Que o registro seja uma ferramenta útil que proporcione a reflexão do trabalho docente e promova a correção de rotas (GUARULHOS, 2015, p. 12).

Deixa-se marcado que a escola busca uma avaliação essencialmente formativa, haja vista que não há reprovação nos anos escolares, mas sim a organização disposta em Ciclos de Formação, além do mais, segue as orientações da Progressão Continuada, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96. Não faz uso de notas classificatórias, não usa a prova como principal instrumento de avaliação, mas sim registros descritivos.

4.3 Resultados

A partir do marco teórico desta investigação, evidenciando os traços formativos (de processo) ou somativos (de resultados), foi realizada a análise dos discursos dos educadores participantes do estudo, no que se refere a como praticam a avaliação da aprendizagem nas aulas.

A análise dos dados revelou que as práticas avaliativas dos educadores transitam entre duas lógicas: a formativa e a somativa. Enquanto revelam práticas com ênfase na dimensão formativa, como por exemplo, compreender o caráter processual e contínuo, são percebidas amarras em relação a quantificar o conhecimento, evidenciando o produto final como base das decisões, além do uso primordial de um único instrumento de avaliação.

Examinando os enunciados dos educadores, é inviável determinar diretamente em qual lógica predominantemente está fundamentada a prática docente, o que denota avanços e retrocessos, segundo Luckesi (2008), os que foram escolarizados formalmente (pela instituição escola) e hoje são professores, passaram por uma longa história de abusos na avaliação, e enquanto educadores aplica-se a avaliação de igual maneira, apenas reproduzindo.

De modo geral, os educadores participantes, compartilhando de suas compreensões e práticas avaliativas, demonstraram esforço para que haja avanços na aprendizagem ainda em tempo, compreendem que a avaliação é um processo dinâmico, mas apresentam diferentes modos de identificar e interpretar o *status* da aprendizagem, uns têm um olhar mais para o processo, enquanto outros buscam somente o resultado final como materialização do que foi aprendido ou não.

Tabela 2. O que é avaliação da aprendizagem?

ASPECTOS PRESENTES NO DISCURSO DOCENTE	Nº TOTAL DE INDICAÇÕES	% DE INDICAÇÕES
É contínua	11	92%
Serve ao educando e ao educador	10	83%
Verificação da aprendizagem	9	75%
Saber como os educandos estão aprendendo	7	58%
É um instrumento	4	33%
Ideia de mensurar	4	33%
Observar diariamente	3	25%
É sempre pontual	1	8%

Fonte: produção do autor, após análise dos dados.

Ao analisar os agrupamentos dos discursos dos atores, fica claro que existe intencionalidade para a avaliação formativa, mas há também ausência de alguns esclarecimentos e procedimentos sobre o conceito e aplicação prática dos instrumentos avaliativos. Os atores confundem o próprio processo com os instrumentos, revelando incertezas e conflitos ao redor do pensamento de que com o uso de instrumentos pontuais de avaliação a tornariam completamente classificatória e tradicional.

Ao mesclar as concepções de avaliação e ao constatar que nenhum dos atores participantes conhecia com segurança o conceito teórico de avaliação formativa, fica claro que há fragilidades. Em primeiro lugar porque os aportes teóricos devem subsidiar e dar forma à prática docente, sem isso, estaria destinada ao exercício excessivamente empírico da educação.

Quadro 1. Convergências e divergências em relação à avaliação formativa.

CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
CONVERGÊNCIAS: APROXIMAÇÕES COM O PARADIGMA FORMATIVO	DIVERGÊNCIAS: DISTANCIAMENTOS DO PARADIGMA FORMATIVO
Compromisso com as aprendizagens.	Ideia de verificação de assimilação do conteúdo.
Necessidade de ser contínua, fluída.	Ausência de intencionalidade e planejamento para a avaliação.
Flexibilidade nas ações pedagógicas.	Mais centrada nas aprendizagens tangíveis, evidentes.
A responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre educador e educando.	Não está claro o que é instrumento é o que é processo.
Diversidade de estratégias avaliativas.	Concentrada nos saberes relativos à alfabetização.
Conhecer o “status” da aprendizagem e orientar a tomada de decisões.	Indeterminada – não se tem construído o conceito de avaliação formativa.

Fonte: produção do autor, após análise dos dados.

Acerca da relação avaliação e planejamento, a análise de dados resultou na compilação de certos entraves e até desafios que corroboram para com a fragilidade da prática avaliativa. Há apenas um momento e um instrumento de avaliação que é planejado, com intervalos bimestrais os educadores utilizam a sondagem das hipóteses de escrita. Uma pequena parte da amostra (33%) relatou usar provas bimestrais, juntamente com a sondagem. O que marca essencialmente o discurso dos educadores é a máxima: “avalio o tempo todo, por meio da observação”. Relatam também dificuldades em utilizar sistematicamente os demais instrumentos de avaliação durante o processo.

Quadro 2. Convergências e divergências em relação à avaliação e planejamento.

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO	
CONVERGÊNCIAS: APROXIMAÇÕES COM O PARADIGMA FORMATIVO	DIVERGÊNCIAS: DISTANCIAMENTOS DO PARADIGMA FORMATIVO
Enfoque no processo.	Ausência de momentos intencionais de avaliação, salvo a sondagem das hipóteses de escrita.
Considera a real aprendizagem dos educandos.	Dificuldade em seguir qualquer tipo de planejamento feito.
É flexível.	Pouca variedade de instrumentos de avaliação.
É coletivo, pois conta com opiniões de colegas docentes.	Ausência de registro sistemático sobre as avaliações.
Serve para as regulações do processo de ensino e aprendizagem.	Ausência de momentos intencionais de avaliação, salvo a sondagem das hipóteses de escrita.

Fonte: produção do autor, após análise dos dados.

Por fim, em relação à regulação e autorregulação das aprendizagens, os atores da investigação revelam a forte presença da busca por avanços nas aprendizagens, ainda que haja alguns aspectos que precisam ser ajustados. Como estratégias de regulação e autorregulação apontaram realizar o replanejamento de ensino após a análise das avaliações bimestrais, o *feedback* é presente sob diferentes formas: por meio de recados escritos nas atividades dos educandos, conversas e mediações durante a realização das tarefas. As regulações sobre os conteúdos não aprendidos são feitas de modo geral, retoma-se com a turma toda, de acordo com as dificuldades percebidas.

Quadro 3. Convergências e divergências em relação à regulação e autorregulação.

REGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
CONVERGÊNCIAS: APROXIMAÇÕES COM O PARADIGMA FORMATIVO	DIVERGÊNCIAS: DISTANCIAMENTOS DO PARADIGMA FORMATIVO

Implica na revisão do planejamento.	Realizada apenas no fim de um determinado tempo.
O <i>feedback</i> é oferecido.	Ações pontuais.
Preocupação com o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo.	<i>Feedback</i> informa as dificuldades apenas depois do período esperado para a aprendizagem.
Proporciona olhar para si mesmo, enquanto docente.	Regulações bastante fluídas, no meio das aulas.
Serve para a reorientação das aprendizagens.	Ausência de práticas de autoavaliação.

Fonte: produção do autor, após análise dos dados.

Os resultados da investigação caminham em direção ao conceito de “avaliação alternativa”, conforme descreve Fernandes (2005), remete às práticas que desde os anos 90 usam a expressão amplamente, apresentando a avaliação da aprendizagem “como um tipo de guarda-chuvas sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e melhorar as aprendizagens, com ênfase nos processos, mas sem ignorar os produtos [...]” (FERNANDES, 2005, p. 24).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo de atores desta investigação demonstrou grande preocupação em praticar uma avaliação justa e direcionada às aprendizagens, em nenhum momento declararam fazer uso de castigos ou punições aos educandos que apresentam algum tipo de dificuldade e/ou não acompanham o desenvolvimento do restante do grupo. Tampouco manifestaram estratégias de classificação intencional dos educandos em decorrência de sua aprendizagem, mas sim estratégias de regulação do processo.

Chegamos à constatação no universo de investigação: que a avaliação da aprendizagem faz parte de uma rotina e ocorre de modo fluído, mas que nem sempre é dotado de clareza ou intencionalidade bem definidas. É como uma exagerada naturalização da avaliação.

A tríade ensino-aprendizagem-avaliação revela, na prática, ainda que inconsciente, os modelos pedagógicos que os educadores acreditam serem os melhores. Logo, como em uma mistura de concepções, se apresentam fluídas as duas lógicas de avaliação. Mas a avaliação precisa ser compreendida em sua essência: a de possibilitar que o educador aja em prol de avanços na aprendizagem, e não a de meramente verificar o status da aprendizagem e parar por aí.

O fato de que a avaliação seja processual e contínua não significa que ela não necessita ser intencional, planejada e ajustada, mas sim que deve ser integrada ao processo de

ensino e aprendizagem, deve ser materializada por meio de diferentes dimensões/modalidades/instrumentos de acordo com o desenvolvimento das ações, trabalhando sempre para o avanço, para a superação das dificuldades, sendo assim, de fato, formativa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica**: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em:< <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>> . Acesso em: 10 jan. 2018.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação alternativa**: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3º Congresso sobre a Avaliação na Educação, (pp. 79-92). Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n. 1 p. 347- 372 set/dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular** - Quadro de Saberes Necessários. Guarulhos, 2010.

_____. Projeto Político-Pedagógico de Escola Municipal de Ensino Fundamental I. Guarulhos, 2015

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Uma flecha no alvo:** a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Onde os atos de examinar e avaliar se encontram.** 2008. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com.br/2014/10/07-onde-os-atos-deexaminar-e-avaliar.html>> - Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 17^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAUTU, Rute. **Manual de metodología:** construcción del formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, colección Campus Virtual. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.