

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

**VIRIDIANA ALVES DE LARA**

**MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE**

## **RESUMO**

*Neste artigo, são apresentados os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar as concepções de professores que atuam em escolas públicas de uma rede municipal organizada em ciclos acerca da avaliação da aprendizagem. A implantação do ciclo de aprendizagem no sistema de ensino definiu a progressão automática e a implantação da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos. Os depoimentos dos professores coletados nas entrevistas foram analisados segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo e os principais achados da pesquisa evidenciam que a nova concepção de educação, organização escolar e avaliação, (re)construída ao longo de mais uma década, contribui para os professores compreenderem a avaliação da aprendizagem de outra perspectiva, com processos avaliativos mais formativos e inclusivos, na tentativa de superação da concepção de avaliação classificatória e excludente, tão impregnada atualmente nos sistemas educacionais.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • AVALIAÇÃO FORMATIVA • CICLOS DE APRENDIZAGEM • ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

# EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA ORGANIZADA EN CICLOS: CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES

## RESUMEN

*En este artículo se presentan los resultados de un estudio que tuvo el objetivo de investigar las concepciones de evaluación del aprendizaje de profesores que actúan en escuelas públicas de una red municipal organizada en ciclos. La implantación del ciclo de aprendizaje en el sistema de enseñanza definió la progresión automática y la implementación de la evaluación formativa para el aprendizaje de los alumnos. Los testimonios de los profesores recogidos en las entrevistas fueron analizados según la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo y los principales hallazgos de la investigación ponen de manifiesto que la nueva concepción de la educación, organización escolar y evaluación, (re)construida a lo largo de más de una década, contribuye para que los docentes comprendan la evaluación del aprendizaje desde otra perspectiva, con procesos evaluativos más formativos e inclusivos, con el intento de superar la concepción de evaluación clasificatoria y excluyente, en la actualidad tan impregnada en los sistemas educacionales.*

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • EVALUACIÓN FORMATIVA • CICLOS DE APRENDIZAJE • AÑOS INICIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

# LEARNING EVALUATION IN SCHOOLS ORGANIZED IN CYCLES: TEACHERS' CONCEPTS

## ABSTRACT

*This article presents the results of a survey that aimed to investigate concepts of learning evaluation made by teachers who work in public schools organized in cycles, within a municipal network. Implementation of the learning cycle in the educational system set the automatic progression and implementation of formative assessment for students' learning. Teachers' testimonies collected in interviews were analyzed according to Collective Subject Discourse methodology. The main findings of the survey show that the new concept of education, school organization and evaluation, (re)constructed for over a decade, contributed to teachers' understanding of learning evaluation from a different perspective through evaluative processes that are more formative and inclusive, in an attempt to overcome the qualifying and exclusive assessment design currently so impregnated in educational systems.*

**KEYWORDS** LEARNING EVALUATION • FORMATIVE ASSESSMENT • LEARNING CYCLES • EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL.

## **INTRODUÇÃO**

No âmbito da avaliação educacional, há estudos e pesquisas acadêmicas com o propósito de melhorar ou transformar as práticas avaliativas, seja por elas expressarem resultados insuficientes da aprendizagem dos alunos, seja por estarem relacionadas ao baixo nível de desempenho das escolas e dos sistemas educacionais em avaliações externas. Portanto, estão vinculadas a questões mais amplas do campo educacional e, conseqüentemente, relacionadas a conjecturas políticas, econômicas e sociais e a concepções de educação e sociedade em que se acredita.

A produção científica sobre a avaliação da aprendizagem enquanto área aplicada do domínio do conhecimento avaliação educacional vem se desenvolvendo tanto no contexto nacional quanto internacional, considerando-se que ela é componente indissociável do processo ensino-aprendizagem e um elemento fundamental do currículo, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais.

No contexto brasileiro, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96,

os sistemas de ensino, até então predominantemente estruturados em séries anuais, puderam optar por outras formas de organização escolar, em ciclos, períodos semestrais, grupos não seriados, módulos de estudos, entre outras.

A mudança da escola seriada para a escola organizada em ciclos de aprendizagem foi realizada em vários sistemas de ensino no Brasil, com o propósito de reverter o quadro de exclusão e fracasso escolar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A política de ciclos parte de um conjunto de medidas voltadas para uma educação de qualidade, mais inclusiva e igualitária, o que requer, além de mudanças na organização da escola, modificações no ensino-aprendizagem-avaliação e na promoção dos alunos. Dito de outro modo, o que se pretende na proposta em ciclos de aprendizagem é uma concepção diagnóstica, contínua e formativa de avaliação para acompanhamento do desenvolvimento do aluno e de sua aprendizagem.

No entanto, a mudança da organização da escola de séries para ciclos não produz mudança imediata nas concepções dos professores sobre educação, ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Consequentemente, a adoção da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa exige mudanças profundas na percepção dos docentes quanto ao seu papel em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos, as quais não se efetivam de forma linear, simples e imediata.

Tal exigência implica uma nova configuração nas relações de poder presentes na prática pedagógica em sala de aula, pois, como afirma Dias Sobrinho (2003), a prática da avaliação é um ato político e de poder que pode servir tanto à inclusão e formação humana como à exclusão social.

A complexidade da realização da avaliação dos alunos na perspectiva formativa, especialmente a definida para o ciclo de aprendizagem, a polêmica em torno da aprovação e/ou retenção dos alunos ao final de cada ciclo e as dificuldades e angústias vivenciadas pelos professores nos processos de implantação e implementação da política de ciclos num município paranaense foram fatores decisivos para o

desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, que objetivou diagnosticar como os professores enfrenta(ra)m os desafios, inquietações e questionamentos que emergiam ou emergem no cotidiano escolar.

A análise da concepção de avaliação da aprendizagem dos professores atuantes nos anos iniciais da escola organizada em ciclos de aprendizagem, após dez anos de sua implantação, é o foco deste artigo. O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentam-se os fundamentos de avaliação da aprendizagem, tendo como principais aportes teóricos as contribuições de Luckesi (2011a, 2011b), Afonso (2005) e Fernandes (2009). Na segunda, faz-se uma breve descrição da implantação de uma política de ciclos de aprendizagem numa rede municipal de ensino paranaense. A metodologia da pesquisa está explicitada na terceira seção, e a análise e discussão dos resultados são apresentadas na quarta seção.

## **AValiação da Aprendizagem: ALGUNS FUNDAMENTOS**

No campo acadêmico, a organização escolar em ciclos vem sendo objeto de muitos estudos e pesquisas, porque essa forma de organizar o tempo escolar levou os sistemas de ensino, os gestores e professores a (re)pensarem e (re)organizarem suas práticas pedagógicas, principalmente por propor a progressão automática dos alunos de um ano para outro, com o intuito de superar o alto índice de reprovação que evidenciava o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto educacional brasileiro. Segundo Mainardes (2006, p. 15),

[...] a natureza da política escolar em ciclos é complexa, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação, ensino-aprendizagem e organização escolar.

A partir da promulgação da LDBEN n. 9394/96, os sistemas de ensino puderam escolher a forma de organização escolar, conforme disposto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos

de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2014, p. 18)

As diversas formas de organização escolar facultadas pela legislação implicaram reformulações nos sistemas de ensino e projetos pedagógicos das escolas, fato que gerou a busca dos profissionais da educação por estudos e pesquisas que possibilitassem um aprofundamento teórico-metodológico para subsidiar a elaboração das novas propostas. Foi nesse contexto que as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos<sup>1</sup> também se intensificaram no contexto educacional brasileiro.

Os significados atribuídos à avaliação educacional estão relacionados aos contextos políticos, econômicos e sociais de cada período histórico que os produziu, com as intenções que justificaram a sua realização e os aportes teóricos em que os estudiosos apoiaram-se. O conceito de avaliação evoluiu desde as concepções preponderantes no início do século XX até os dias atuais, com diferentes perspectivas conceituais, dentre elas, a avaliação como: medida, descrição, julgamento de valor e construção social (GUBA; LINCOLN, 2011).<sup>2</sup>

Considerando-se que, quando o professor faz suas escolhas referentes às práticas avaliativas e suas implicações, de alguma forma está expressando suas concepções, retomam-se neste texto alguns fundamentos da avaliação da aprendizagem, ainda que de forma sucinta. Dois conceitos de avaliação propostos por Scriven na década de 1960, no âmbito da avaliação de projetos e programas, foram importantes para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas em avaliação da aprendizagem: a avaliação somativa e a formativa.

O conceito de avaliação formativa foi introduzido mais tarde no contexto da avaliação das aprendizagens realizada nas salas de aula, referindo-se aos procedimentos utilizados pelos professores para adaptar seu processo didático aos progressos e às necessidades de aprendizagem observados em seus alunos.

**1** Para consulta, indicamos o levantamento de teses e dissertações realizado por Mainardes e Stremel (2015), disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/downloads.php>>. Acesso em: jan. 2016.

**2** Os estudos de Guba e Lincoln (2011) identificaram quatro períodos históricos que evidenciam o processo de construção e de reconstrução das concepções de avaliação educacional: primeira geração - da mensuração ou medida; segunda geração - da descrição; terceira geração - do juízo de valor; quarta geração - da construção social.

**3** Para aprofundamento sobre a teoria da avaliação formativa, consultar Fernandes (2006).

Segundo Fernandes (2006), a concepção de avaliação formativa<sup>3</sup> proposta no século passado (anos 1960 e 1970) guarda pouca relação com a empregada atualmente:

No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens. (FERNANDES, 2006, p. 22-23)

O autor defende que as práticas avaliativas dos professores podem combinar avaliações somativas e formativas. A avaliação formativa é aquela conduzida durante o planeamento e implementação de um projeto, programa ou processo educacional com a finalidade única de prestar aos seus responsáveis informações avaliativas relevantes, úteis para tentar melhorá-lo enquanto ele decorre. Ela demonstra como as atividades estão sendo desenvolvidas, se estão de acordo com o planejado. Documenta, aponta sucessos e fracassos, acompanha cuidadosamente as atividades que foram planejadas e mostra as necessidades de intervenções e/ou correções para o alcance dos objetivos propostos (BRANDALISE, 2010).

A avaliação somativa preocupa-se com o(s) produto(s) de um projeto, programa ou processo educacional. A palavra somativa vem do termo inglês *summative*, que significa “adicionada”, “acumulada”. Desse modo, a avaliação somativa é posterior ao desenvolvimento de um processo educativo, projeto ou programa. Ela documenta os resultados obtidos e estabelece, ao final de um processo, balanços confiáveis desses resultados, sendo um indicador da eficácia do trabalho desenvolvido (BRANDALISE, 2010).

É relevante destacar que, embora a avaliação somativa normalmente seja realizada no final de um dado processo

educativo, ela pode também ocorrer em qualquer momento considerado importante para o desenvolvimento desse mesmo processo. Portanto, é sempre um balanço, uma parada pontual que possibilita averiguar o andamento das ações e das finalidades que se pretende alcançar.

Estudos mais recentes sobre as relações entre avaliação formativa e somativa apontam que a avaliação somativa pode ser muito útil quando feita durante o desenvolvimento de qualquer processo, independentemente do contexto, ou seja, ela pode ser realizada com fins formativos. Essa é uma concepção mais abrangente de avaliação somativa, que vem ganhando relevância na literatura, como argumenta Harlen (2012, p. 105, tradução nossa):

É a distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa útil? A distinção pouco clara entre a avaliação para ajudar a aprendizagem e avaliação para relatar aprendizagem indica que a relação entre a avaliação formativa e somativa pode ser melhor descrita como uma “dimensão” (HARLEN, 1998).<sup>4</sup> Nos extremos são as práticas e usos que mais tipificam avaliação para a aprendizagem e avaliação de aprendizagem. Entre esses fins é possível identificar uma série de procedimentos que têm várias funções no ensino e aprendizagem.

**4** HARLEN, Wynne. Classroom assessment: dimension of purposes and procedures. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE NEW ZEALAND ASSOCIATION FOR RESEARCH IN EDUCATION, 1998, Dunedin, NZ. Paper... Dunedin, NZ: NZARE, December, 1998.

As duas concepções de avaliação, formativa e somativa, embora tenham funções diferentes, são importantes e complementares no processo educacional; porém, nas práticas avaliativas dos professores, predomina a avaliação da aprendizagem na perspectiva somativa. Para Paul Black (2009, p. 196):

Um dos principais obstáculos ao desenvolvimento da avaliação formativa é que ela é apenas uma das três funções da avaliação, que são: a) a assistência direta ao ensino, b) a certificação individual dos estudantes, e c) a responsabilização pública das instituições e dos professores (*accountability*). A segunda e a terceira função influenciam a primeira. A função de responsabilização pode afetar o *status* e o emprego dos professores, enquanto que a função da certificação influencia as “oportunidades de vida” dos seus alunos. Para atender o propósito da responsabilização



não há necessidade de se testar cada estudante individualmente. Apesar disso, na prática, muitos gestores do sistema educacional fazem uso dos mesmos testes para dar um resultado para cada aluno individualmente, bem como para obter as médias do desempenho das classes ou das escolas. Muito do investimento em avaliações e testes, seja em operações práticas ou em pesquisa e desenvolvimento, tem sido empregado para as funções de certificação e responsabilização, negligenciando a função formativa.

**Da presença dessas funções da avaliação, ora nos sistemas educacionais, ora no interior das escolas e das salas de aula, há nos espaços educativos geralmente duas culturas de avaliação, pois:**

Uns desenvolveram uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem. Outros baseiam-se mais na concepção de que o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar, aceitando que há alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens. (FERNANDES, 2009, p. 29)

**Segundo o autor, existe um reconhecimento de que as práticas avaliativas numa perspectiva somativa e classificatória contribuem para a repetência, o abandono e a exclusão dos alunos no sistema escolar e de que, por isso, há necessidade de mudanças nas práticas avaliativas que desconsideram que o papel da avaliação é apoiar as aprendizagens dos alunos.**

**Fernandes (2009) sublinha a dimensão pedagógica da avaliação formativa denominando-a de *avaliação formativa alternativa* (AFA).<sup>5</sup> Ele a considera um processo pedagógico, integrado no ensino e na aprendizagem, uma construção**

**5** Para aprofundamento, consultar Fernandes (2009).

social complexa, cuja função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos.

Na perspectiva da AFA, a avaliação é mais interativa, participativa e transparente, em que são valorizadas a interação e as vivências entre professor e aluno na busca de melhorias na aprendizagem. Essa interação e comunicação entre os professores e alunos considera que os professores têm de conhecer a realidade dos alunos, ou seja, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem. Além disso, as tarefas propostas aos alunos, na perspectiva da AFA, devem ser criteriosamente selecionadas, considerando-se o processo integrado ensino-avaliação-aprendizagem, contemplando-se os conteúdos curriculares e os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar e selecionar), bem como a possibilidade de regulação das aprendizagens. Três características sintetizam a AFA:

- A avaliação das aprendizagens é um processo complexo, subjetivo e que não nos permite apreender na totalidade o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Avaliar é um processo destinado a compreender os processos de ensino e de aprendizagem e é sempre localizado e situado.
- A avaliação das aprendizagens dos alunos deve desenvolver-se em contexto, integrada nos processos de ensino, com uma participação ativa dos alunos. É privilegiada a interação entre os alunos e entre estes e o professor. Assume-se a subjetividade do processo avaliativo e reconhece-se que professores e alunos interferem no processo de avaliação e o influenciam através dos seus conhecimentos, das suas experiências, das suas concepções e dos seus valores.
- As aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos. A avaliação deve ser feita *in loco*, junto dos alunos, para compreender os processos que estes utilizam na resolução das tarefas que lhes são propostas ou que escolheram resolver. Há uma ênfase nos processos de descrição, de análise e de interpretação da informação recolhida, processos qualitativos por natureza, mas não se desprezam os métodos quantitativos que permitam a agregação de dados. (FERNANDES, 2009, p. 83)

Nessa acepção, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo investigar o desenvolvimento do aluno e “se necessário, intervir no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados” (LUCKESI, 2011a, p. 150). Sendo assim, a avaliação precisa ser contínua para que se possa investigar todo o processo de construção do conhecimento, ou seja, ela é “componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 21).

O diálogo entre os envolvidos na ação pedagógica, bem como no processo avaliativo, é extremamente importante. Professores e alunos precisam interagir e dialogar, o aluno precisa expressar sua opinião, suas sugestões, seus anseios para que o professor possa, além de intervir no processo, rever, refletir sobre e promover mudanças em suas práticas docentes.

Para Afonso (2005, p.18),

[...] as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas nos contextos das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política.

Nas atuais políticas educacionais, utilizam-se exames na avaliação da aprendizagem, o que, para Luckesi (2011b), se dá porque a função pedagógica do exame está relacionada à disciplina e ao poder. Na mesma linha de pensamento, Afonso (2005, p. 20) argumenta:

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja uma relação de dominação.

A superação do ato de examinar não depende somente de técnica, até porque esta “supõe e implica uma determinada orientação política” (AFONSO, 2005, p. 20), mas de posturas e atitudes comprometidas com o ato pedagógico em que se valorize todo o processo de ensino, por meio de uma relação

participativa, ética e de responsabilidade coletiva de todos os envolvidos (professores, alunos, gestão, comunidade).

Do ponto de vista de Luckesi (2011a, p. 174), a avaliação deve ser de acompanhamento, porque “investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo – processo – e, segundo, sob o foco final de uma ação – produto”, ou seja, ela investiga todo o processo de construção do conhecimento, realizando investimentos para que o resultado seja satisfatório.

A avaliação numa perspectiva formativa e contínua pode fornecer informações, por meio de investigação da aprendizagem dos alunos, com vistas à possível interferência nas ações do professor, e ao mesmo tempo pode oportunizar aos alunos momentos para sanar dúvidas, receber *feedback*, atribuindo sentidos e significados aos conhecimentos aprendidos.

Para ser uma ação pedagógica, a avaliação deveria ser vista como uma investigação do conhecimento que possibilita a intervenção para a melhoria do resultado do ensino, ainda em construção, dando suporte ao professor. Portanto, a avaliação formativa envolve duas componentes: avaliação para a aprendizagem (professor) e avaliação como aprendizagem (aluno) quando utilizam as informações do *feedback* do processo ensino e aprendizagem para análise e tomada de decisões. Dito de outro modo, é duplo o poder da avaliação formativa: pelas revisões que inspira ao ensino e aprendizagem e pelo *feedback* que dá aos professores sobre a eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas e aos alunos sobre o grau em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem aos objetivos pretendidos (LOPES; SILVA, 2012).

A avaliação da aprendizagem é um dos elementos do ato pedagógico. É um componente essencial de todo o processo educacional. Por isso, não pode ser praticada de forma isolada e seletiva. Requer uma busca de soluções que tenha presente a realidade educacional, variantes e condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais que interferem no processo ensino-avaliação-aprendizagem.

Acredita-se que, como o horizonte de toda avaliação é a vida humana, a educação tem a função de socialização,

### requerendo dos processos avaliativos um foco permanentemente formativo e contínuo, porque

A avaliação é uma prática na qual muitos processos complexos deságuam e da qual muitos outros decorrem. Ela é o ponto crucial do currículo. Por isso, ela pode ser também (portanto, *deverá ser*) o ponto de partida de desarmamento de tensões e de reconstrução de novas relações propriamente educativas, as quais não se constroem fora de um ambiente de confiabilidade, de lealdade recíproca, de convergência de interesse de todos sobre os processos educativos. [...] O ponto de equilíbrio da avaliação coincide com o da realização da justiça. Entretanto, a avaliação justa só tem o poder de reequilibrar uma relação pedagógica quando se tem a boa disposição de todos os lados. Trata-se de uma responsabilidade institucional pelo sistema avaliativo. Uma escola sozinha não poderá resolver tudo: ela dependerá sempre do clima da comunidade em que ela se encontra, do clima ou situação da sociedade (as condições econômicas, sociais, etc.). (CASALI, 2007, p. 17)

Como a escola organizada em ciclos “parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora” (MAINARDES, 2007, p. 70), a avaliação da aprendizagem enquanto processo contínuo, participativo e formativo é condição *sine qua non* à sua organização.

### **AVALIAÇÃO FORMATIVA NA IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

A mudança na forma de organizar o tempo escolar vem ocorrendo desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, como já explicitado anteriormente. No município pesquisado, essa reorganização ocorreu em 2001, o que possibilitou a implantação dos ciclos de aprendizagem, sob as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), na gestão 2001-2004.

A reorganização proposta tinha por objetivo reverter um quadro de fracasso identificado em muitas escolas da rede municipal, as quais apresentavam um alto índice de retenção. A opção foi pela implantação dos ciclos de aprendizagem no município por considerar-se que a política de ciclos poderia contribuir para a redução das taxas de reprovação e melhoria da qualidade do ensino.

Quando da implantação da política dos ciclos na rede municipal de ensino, os diretores e os professores das escolas foram convocados a participar de reuniões para discutirem essa nova proposta de organização escolar, a fim de compreender as mudanças que essa política geraria no contexto educacional, as readequações de práticas pedagógicas e a realização da avaliação formativa de aprendizagem.

As discussões continuaram durante a implementação da proposta em 2002 e, nos anos seguintes, desencadearam ajustes e reformulações, considerando as dificuldades e as necessidades dos professores e dos diretores das escolas nesse processo de mudança de organização da escola seriada para escola em ciclos de aprendizagem. Também foi promovida pela SME a formação continuada dos professores, aos quais foi proporcionada a participação em congressos, fóruns, cursos, seminários e conferências, para aprofundar seus conhecimentos sobre alfabetização, ciclos, gestão e dificuldades de aprendizagem, visto que “a implementação dessa política demanda um intenso e contínuo processo de formação de professores” (MAINARDES, 2006, p. 16).

A mudança na organização escolar inicialmente gerou muita resistência por parte dos professores, pois exigia novas formas de organizar a prática docente, bem como de planejar e de avaliar os alunos, de maneira a acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem em uma perspectiva contínua e formativa. Nesse período, foi criada uma coordenação setorial na SME para auxiliar as escolas e os professores no processo de implementação da política de ciclos.

Com relação à estrutura de ciclos de aprendizagem implantada, tem-se que o primeiro ciclo atende crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, organizadas respectivamente no 1º, 2º e 3º anos; e, ao final do ciclo, os alunos devem estar alfabetizados.

A progressão de um ano para outro é automática e, somente ao final do 3º ano, os alunos podem ficar retidos no ciclo. O segundo ciclo atende as crianças de 9 e 10 anos, correspondentes aos 4º e 5º anos do ciclo.

A promoção automática dos alunos com retenção apenas ao final do ciclo foi muito questionada pelos professores à época, considerando-se que a avaliação passaria a ser realizada em uma concepção formativa e não mais somativa, como ocorria no sistema seriado. Cada ano do ciclo possuía critérios de avaliação específicos para as áreas de conhecimento que integravam o currículo escolar e a aprendizagem, e o desenvolvimento dos alunos era registrado em pareceres descritivos.

A adoção da concepção de avaliação formativa para avaliar os alunos gerou muitas dúvidas entre os professores sobre como acompanhar o desenvolvimento e avaliar os alunos sem utilizar notas, o que exigiu o uso de instrumentos de avaliação diversificados, e não somente provas e testes escritos.

As Diretrizes Curriculares Municipais para o ciclo de aprendizagem consideravam que:

[...] a avaliação é um processo contínuo, diagnóstico; a avaliação deve apontar avanços e dificuldades de cada aluno; a avaliação não está desvinculada do processo ensino-aprendizagem; a aprendizagem pode ser mais difícil se não considerarmos a história do aluno; a aprendizagem dos conteúdos não se dá apenas em sala de aula, a partir da relação professor-aluno, mas também através do exercício social do conhecimento, nas relações sociais intra e extraclasse. (PONTA GROSSA, 2003, p. 123)

No texto das Diretrizes Curriculares municipais, também estão explicitadas a importância dada ao diálogo professor-aluno; a realização de trabalhos em grupos e seminários; a utilização de desenhos, dramatizações e estudos de meio, testes e provas, nos processos avaliativos, porque eles permitem averiguar e intervir no desenvolvimento do aluno, concebendo-se a avaliação como um meio para

[...] diagnosticar, compreender as dificuldades dos alunos e refazer o que ficou defasado; perceber o processo do aluno,

comparando-o a ele mesmo, compreendendo o seu ritmo no processo de aquisição dos conhecimentos; avaliar o ensino porque muitas vezes o problema não se encontra no aluno, mas, na metodologia do professor; promover auto-avaliação que se constitui num importante instrumento de formação do educando. (PONTA GROSSA, 2003, p. 123-124)

Na proposta da política de ciclos, a avaliação da aprendizagem numa concepção formativa, por um lado, pressupõe o envolvimento dos alunos, professores, equipe gestora, pais, a fim de que se possa romper com a concepção tradicional da organização curricular em séries e da avaliação somativa centrada em notas; por outro, a passagem de séries para ciclos implica assumir novas formas de organizar o trabalho docente, o que demanda um processo de formação continuada de professores, em especial, quanto à avaliação integrada ao processo ensino-aprendizagem e, portanto, uma mudança nas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Desde a implantação da organização escolar em ciclos, em 2001, até os dias atuais, a realização da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa é um desafio cotidiano para os professores, porque, como explicam Mainardes e Stremel (2011, p. 57):

[...] o processo de mudança das concepções e práticas avaliativas é longo e está relacionado à qualidade das mediações empregadas nas situações de formação continuada oferecidas pelas Secretarias de Educação ou no cotidiano das escolas.

Daí a necessidade de investimentos na formação dos professores para que se possa estabelecer a avaliação formativa (BLACK, 2009).

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Para investigar a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais da escola organizada em ciclos, foram realizadas entrevistas com dez professores de duas escolas municipais, sendo um de cada ano do ciclo



(1º ao 5º ano). As escolas pesquisadas já integravam a rede municipal de educação quando da organização seriada e participaram do processo de implantação e implementação da organização dos ciclos de aprendizagem em 2001, critério que foi utilizado na seleção das escolas para o desenvolvimento da pesquisa.

A seleção dos professores dos anos iniciais dessas escolas para serem entrevistados foi realizada por meio de uma amostragem, não aleatória, intencional (BARBETTA, 2003). Portanto, não foram entrevistados todos os professores que estavam atuando nas escolas municipais nos anos iniciais do ciclo de aprendizagem, mas somente uma amostra formada por dez professores, no período de coleta de dados da pesquisa.

No roteiro da entrevista semiestruturada, as questões buscaram diagnosticar as concepções de avaliação dos professores atuantes que compuseram a amostra. Nelas foram contemplados elementos conceituais da concepção de avaliação da aprendizagem, tais como: a função da avaliação da aprendizagem; o papel do professor e do aluno; a interação professor-aluno; o *feedback*; o trabalho com o erro; a relação ensino-avaliação-aprendizagem; a relação entre a avaliação da aprendizagem e as avaliações externas; os instrumentos e registros utilizados no processo avaliativo.

A análise dos depoimentos coletados foi realizada segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005a, 2005b). A opção pela metodologia do DSC foi considerada como adequada para responder ao problema de pesquisa proposto, uma vez que ela possibilita observar o pensamento coletivo sobre um determinado tema a partir da reunião do pensamento individual presente nos depoimentos dos respondentes, que, neste estudo, é a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores selecionados nas escolas pesquisadas:

Em termos metodológicos, o pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença, internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, de esquemas sociocognitivos ou de pensamento socialmente compartilhado. Para obter o pensamento co-

letivo, é preciso, então, convocar os indivíduos, um a um, o universo ou uma outra amostra representativa de uma coletividade, para que cada indivíduo possa expor seu pensamento social internalizado, livre da expressão psicossocial do grupo, e para que o conjunto dessas individualidades opinantes possa representar, sociológica e estatisticamente, uma coletividade. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b, p. 20)

**Nessa perspectiva metodológica, o sujeito coletivo se expressa através de um pensamento social, um *eu* coletivo que ao mesmo tempo sinaliza a presença de um sujeito individual. Os autores complementam que**

[...] o DSC é uma estratégia metodológica que, utilizando uma estratégia discursiva, visa tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 19)

**Afirmam ainda os autores:**

Para a elaboração do DSC parte-se dos discursos em um estado bruto que são submetidos a um trabalho analítico inicial de decomposição que consiste, basicamente, na seleção das principais ancoragens e/ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética, onde se busca a reconstituição discursiva da representação social. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 20)

**Portanto, o DSC “é, em suma, uma forma ou um expediente destinado a fazer a coletividade falar diretamente” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 16).**

A metodologia do DSC é formada pelas figuras metodológicas: expressões-chave, ideias centrais e discursos do sujeito coletivo. As expressões-chave (ECH) são transcrições que revelam a essência do depoimento dos respondentes, ou seja, mostram o conteúdo de determinados trechos de forma descritiva, sendo a matéria-prima do pensamento coletivo. A ideia central (IC) é a descrição do sentido de um depoimento ou um conjunto de depoimentos.

Os autores afirmam que os “DSCs são a reunião de ECH presentes nos seus depoimentos, que tem ICs de sentido semelhante ou complementar” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 20). Ou seja, o DSC é um discurso síntese redigido na primeira pessoa do singular formado pelas ECH de uma mesma ideia central.

Após a coleta dos dados, os DSCs podem ser elaborados manualmente ou com a utilização do *software* Qualiquantisoft,<sup>6</sup> conforme as seguintes etapas:

**6** O Qualiquantisoft é um *software* desenvolvido pelos autores na Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Sales & Paschoal Informática, com o objetivo de facilitar a realização de pesquisas qualitativas nas quais é utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Disponível para *download* em: <<http://www.spi-net.com.br/html/software.html>>. Acesso em: jan. 2016.

- a. transcrição literal das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa;
- b. leitura de cada resposta para identificação das expressões-chave;
- c. seleção das expressões-chave presentes em cada resposta;
- d. identificação das ideias centrais das expressões-chave;
- e. reunião das expressões-chave de cada uma das ideias centrais;
- f. elaboração dos DSCs a partir das expressões-chave contidas nas ideias centrais, encadeando-as na forma de narrativa, de modo que apresentem uma estrutura clara e coerente, para expressar o pensamento coletivo dos sujeitos da pesquisa.

No exemplo seguinte, é possível observar o processo de organização e análise dos dados, conforme a metodologia do DSC. A questão que segue foi formulada aos professores: *você considera que as avaliações externas contribuem para a melhoria do processo ensino e aprendizagem?*

Após as transcrições das respostas dos professores e leituras cuidadosas do *corpus* empírico, foram extraídas as expressões-chave contidas em cada uma delas, as quais revelavam a essência do pensamento individual dos sujeitos da pesquisa sobre o questionamento da entrevista. No Quadro 1, é apresentado um fragmento desse processo metodológico.

**QUADRO 1 - Expressões-chave extraídas dos depoimentos das entrevistas dos professores**

PROFESSOR	Expressões-chave (ECH) extraídas das respostas dos professores à pergunta: <i>Você considera que as avaliações externas contribuem para a melhoria do processo ensino e aprendizagem?</i>
P1	Não.
P2	Não, acho porque assim nós percebemos assim que os resultados não são reais.
P3	Eu acho que não. Na minha opinião são, assim, só resultados ilustrativos, porque o Ideb, para começar, ele leva em conta a quantidade de faltas, a taxa de reprovação, o que são coisas também mascaradas, porque reprovar a gente não...
P4	Eu acredito que os resultados da Prova Brasil e outros tipos de avaliação feitas até mesmo na nossa instituição é apenas uma forma para eles (como que o geral está, mas não é correto, não acredito que ele tenha assim um... Não é um verdadeiro resultado mesmo).
P5	Ai eu acho uma questão bem complicada, no meu ponto de vista, não auxilia, porque a gente como professor, a gente sabe que são alterados, que é, como que eu posso dizer, eles, é mascarado. Muito mascarado.
P6	Não, acho que não porque eu observo que a avaliação feita pela rede é uma enganação, nunca vi igual, e tô pra ver.

Fonte: Dados da pesquisa.

As expressões-chave agrupadas no Quadro 1, conforme a similaridade e complementaridade de sentidos, compõem a ideia central (IC): *as avaliações externas não contribuem para melhoria do processo ensino e aprendizagem porque não refletem a realidade do trabalho na escola.*

Como a reunião das expressões-chave contém a essência dos depoimentos individuais dos professores, ao serem organizadas, formam um todo discursivo que expressa o pensamento coletivo, denominado de Discurso do Sujeito Coletivo, que pode ser assim apresentado:

Discurso do Sujeito Coletivo: *As avaliações externas não contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem porque não refletem a realidade do trabalho na escola.*

DSC – Não (P1). *Não acho porque, assim, nós percebemos que os resultados não são reais (P2). Eu acho uma questão bem complicada. No meu ponto de vista, não auxilia, porque a gente como professor sabe que eles são alterados, que é, como que eu posso dizer, é mascarado. Muito mascarado. (P5). Na minha opinião são só resultados ilustrativos, porque o Ideb, para começar, leva em conta a quantidade de faltas, a taxa de reprovação, o que são coisas também mascaradas (P3). Eu acredito que os resultados da Prova Brasil e outros tipos de avaliação feitas, até*

*mesmo na nossa instituição, é apenas uma forma para eles saberem como que o geral está, mas não é correto. Não é um verdadeiro resultado mesmo (P4). Porque eu observo que as avaliações feitas pela rede é uma enganação, nunca vi igual e estou para ver. (P6)*

O DSC é formado pelas expressões-chave de seis sujeitos da pesquisa, identificados nesse exemplo por P1, P2, P3, P4, P5, P6, o que corresponde a 60% daquelas extraídas das respostas à questão da entrevista. Como a proposta metodológica do DSC enfatiza o pensamento coletivo, a identificação do sujeito no corpo do DSC não é necessária, forma escolhida neste texto para apresentar os DSCs na próxima seção.

### **CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DECLARAM OS PROFESSORES ATUANTES NA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS?**

Os dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores foram transcritos e analisados segundo a metodologia do DSC. Após a transcrição das entrevistas, os depoimentos foram lidos, organizados e analisados considerando-se as similaridades e a identificação em cada uma das respostas das expressões-chave (EHC), as quais originaram as ideias centrais (IC) ou categorias de análise. Portanto, as EHC contidas em cada IC possibilitaram a elaboração dos DSCs.

No Quadro 2, é possível visualizar as quatorze ideias centrais originárias dos depoimentos dos professores às entrevistas realizadas e, para cada uma delas, a porcentagem referente ao número de expressões-chave que a representa no *corpus* empírico coletado, composto por 173 ECH.

**QUADRO 2 - Porcentagem do *corpus* empírico de expressões-chave (ECH) por ideia central (IC) originada de sua organização**

IC	DESCRIÇÃO DA IDEIA CENTRAL	% (N=173)
A	Papel do professor e do aluno na avaliação da aprendizagem	13,9
B	Critérios para realização da avaliação da aprendizagem dos alunos	9,8
C	Explicação aos alunos sobre as formas de avaliação e <i>feedback</i> dos resultados	9,2
D	Função da avaliação da aprendizagem	8,1
E	Instrumentos de avaliação da aprendizagem	6,9
F	Contribuição dos resultados da avaliação externa	6,9
G	Dificuldades na avaliação da aprendizagem dos alunos	6,4
H	Aspectos valorizados pelos professores na avaliação da aprendizagem	6,4
I	Relação entre avaliação e o processo ensino e aprendizagem	6,4
J	Efeitos e impactos da avaliação na aprendizagem	5,8
K	Tipo de avaliação da aprendizagem mais adequada para os anos iniciais	5,8
L	Trabalho com erro do aluno após as avaliações	5,2
M	Meta-avaliação da avaliação da aprendizagem da escola	5,2
N	Procedimentos para superação das dificuldades de aprendizagem	4,0
	Total	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 2 mostra que dentre as categorias ou ideias centrais levantadas, a de maior frequência (13,9%) é a que trata do papel do professor e do aluno na avaliação da aprendizagem. Em ordem decrescente de frequência tem-se as demais categorias com as respectivas porcentagens.

Para cada categoria, foram construídos os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs),<sup>7</sup> expressando o pensamento coletivo dos professores investigados, e, ao mesmo tempo, evidenciando as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores.

A concepção de avaliação da aprendizagem formativa foi a mais apontada nos DSCs. Os professores demonstraram em seus depoimentos que concebem a avaliação da aprendizagem como um processo que deve acompanhar todo o

<sup>7</sup> Considerando os limites de espaço deste artigo, apenas alguns DSCs foram inseridos no corpo do texto, pois, na pesquisa original, foram construídos os discursos para cada categoria levantada, com suas respectivas subcategorias, o que pode ser consultado na dissertação de mestrado (LARA, 2014).

desenvolvimento do aluno, o que requer a intervenção do professor e a realização de *feedback* para que as eventuais dificuldades dos alunos sejam superadas e que sua aprendizagem se torne significativa. O DSC1 sobre a função formativa da avaliação da aprendizagem revela que:

*A avaliação tem como objetivo detectar onde está o problema que se está enfrentando na minha sala de aula. A avaliação é diária porque você avalia no momento em que você passa uma atividade ou você dá uma explicação. Então, todos os dias avaliamos os alunos, vendo o que eles estão aprendendo, o que não estão. É um dos meios de saber como o aluno está se desenvolvendo nas suas respostas, nas suas atividades, nas suas condições, no que é ensinado. Ela é importante para a gente ver em que nível que o nosso aluno se encontra, para a gente saber se eles estão conseguindo aprender aquilo que a gente está passando para eles, se está sendo significativo, se está sendo importante ou não, para a gente verificar se a gente tem que mudar a forma que a gente está passando o conteúdo para eles. Acredito que auxilia muito no decorrer do trabalho pela questão da gente saber os níveis da turma, de poder fazer os encaminhamentos para todos, independente das dificuldades que têm.*

A função somativa da avaliação presente nas declarações dos professores deixa claro que as provas, a medida e as notas ainda têm a função de controle, classificação e caráter punitivo, quando assim se expressam no DSC2:

*Eu considero importante a avaliação, só que no momento eu acho que ela não tem o devido valor, porque a criança não estuda, eles acabam não estudando para realizar as provas, eles vêm fazer lá daquele jeito, não têm a colaboração dos pais. Há pais que nem sabem se tem prova, se não tem prova. Ela serve de parâmetro para a gente medir o que o aluno sabe, o que ele aprendeu, o que ele não aprendeu e até que ponto eu ensinei bem ou ensinei mal. É uma forma da gente controlar as dificuldades dos alunos. A avaliação para mim nas séries iniciais é só classificatória, para saber o aluno que sabe e o que não sabe, principalmente na rede pública de ensino.*

Há uma preocupação dos docentes em explicar para os alunos que a avaliação é realizada diariamente por meio das atividades cotidianas praticadas em sala de aula, o que revela uma concepção avaliativa formativa e contínua. Os professores declararam que conversam com os alunos coletivamente, explicando os objetivos de aprendizagem. No *feedback* individual, o professor dialoga com o aluno sobre seu desempenho, refletindo sobre os acertos e erros que ele apresentou:

*Eu procuro fazer com que ele [o aluno] perceba o que errou. A reflexão do aluno em cima daquilo que ele fez, eu mostro de novo, procuro fazer com que ele compreenda aquilo que errou e as tentativas dele até chegar ao acerto, sempre levando o aluno à reflexão. Buscar conversar com ele e mostrar que ele poderia ter feito melhor. Se ele tinha condições, de repente faltou prestar atenção ou faltou um momento de estudo. Se ele não tem essas condições, individualmente, favorecer essas condições para que ele possa ir melhor na prova. (DSC3)*

O erro do aluno não é considerado um aspecto negativo na aprendizagem do estudante, segundo os professores entrevistados. Na postura de avaliação formativa, “o erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança ‘sabe’, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela ‘ainda não sabe’” (ESTEBAN, 2003, p. 21). Portanto, o erro pode servir de suporte à adequação do processo de ensino e aprendizagem, à compreensão dos conceitos estudados, à autoavaliação discente e docente, à reflexão coletiva. O erro “não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre o caminho do crescimento sadio e feliz” (LUCKESI, 2011b, p. 199).

O professor conversa com o aluno sobre a sua aprendizagem e os aspectos que nela precisam ser melhorados, incentivando-o a superar suas dificuldades. Lopes e Silva (2012, p. 17) afirmam que, “quando os alunos usam o *feedback* do professor para aprender a fazer a autoavaliação e para definir objetivos, aumentam a possibilidade de apropriação de seu próprio sucesso”. O *feedback* contribui para a plena integração do ensino, avaliação, aprendizagem. Os professores entrevistados também evidenciaram o caráter indissociável



do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, conforme se pode observar no DSC4:

*O processo ensino-aprendizagem e a avaliação eles andam juntos, não existe um sem o outro, eles são a mesma coisa, é a continuação um do outro, o teu trabalho dentro da sala de aula é sua avaliação. Com certeza, porque como que você vai saber se o aluno está aprendendo, se você não está avaliando. Você não tem como fazer o teu planejamento em cima do nada, se o aluno não sabe, você vai planejar uma coisa que ele não sabe, então vai ter que retomar, vai ter que retomar conteúdo, explicar, às vezes mais de duas, três vezes a mesma coisa, depois passa o tempo, você retoma, porque um conteúdo vai puxando o outro. Então, se ficou defasagem em alguma coisa lá atrás, é claro que para frente ele não vai conseguir fazer. A gente sempre está retomando, sempre está relembrando, e tem tudo a ver com o processo, faz parte do processo ensino-aprendizagem a avaliação não tem como ser separada. Eu acho que a avaliação, ela assim praticamente encerra, não sei se seria bem esse o termo, mas ela encerra o processo de ensino-aprendizagem. Não que encerre, mas assim ela faz um fechamento, só que, de acordo com os resultados dela, eu posso estar retomando os conteúdos que eu percebi que os alunos não tiveram bom êxito, e eu já vejo que de repente foi uma falha na minha explicação. Sim, os resultados da minha avaliação influenciam a minha prática.*

A avaliação da aprendizagem também pode proporcionar ao professor a análise de sua atuação docente, o que lhe possibilita reformular seu planejamento de ensino quanto aos métodos, às estratégias e práticas em prol da aprendizagem do aluno. O impacto da avaliação da aprendizagem nas práticas pedagógicas é reconhecido pelos professores, conforme descrito no DSC5:

*Eu percebo que ela [a avaliação da aprendizagem] interfere direto porque a partir dela você pode rever tua prática e mudar o que for necessário. De acordo com o que eu observo fazendo a correção das avaliações e tudo mais, eu tomo por base para saber o que eu preciso estar retomando com eles, o que eu preciso aprofundar com determinados alunos e as dificuldades que eles realmente têm, para buscar um encaminhamento, um outro*

*tipo de abordagem com eles. Eu acredito que, a partir da avaliação, a gente pode desenvolver o trabalho da gente melhor. Uma avaliação bem realizada, você sabendo bem o que o aluno está precisando, você vai transformar essa aprendizagem, você vai conseguir elaborar atividades que vão melhorar no que o aluno está precisando. Então, a avaliação está diretamente ligada com a aprendizagem, vai influenciar no processo do aprender. A avaliação impacta, influencia, muda alguma coisa se o professor quiser. O efeito é que, se o professor for bem coerente, ele vai poder fazer uma readequação do trabalho que ele desenvolve.*

A maioria dos professores declarou algumas dificuldades para avaliar a aprendizagem dos alunos devido à insegurança quanto às práticas avaliativas, ao número de alunos na sala de aula e à distorção idade/série. Outro fator que aparece no DSC é a preocupação dos professores com a utilização das provas formais como instrumento de avaliação, porque, segundo eles, muitas vezes, os alunos não conseguem demonstrar todo o conhecimento adquirido durante as aulas. Eles afirmam, em seus depoimentos, que há alunos que sabem os conteúdos estudados e não conseguem resolver as questões propostas na prova:

*Sim, tenho dificuldades porque você nunca sabe se está sendo justa, por mais que você ache que o caminho é este ou aquele, mas, sempre você fica insegura se você está avaliando da melhor maneira, se realmente as crianças estão aprendendo. Então, a avaliação nos deixa com bastante insegurança. Por mais tempo que você tenha de serviço, a avaliação é uma incógnita, você nunca sabe se você está agindo da maneira correta com o aluno, se é assim, sinto insegurança na hora de avaliar meus alunos. Um pouco com relação do que cobrar de cada um, com a dificuldade de cada um. Hoje já está bem mais claro (realizar avaliação dos alunos), pelos cursos que a gente tem feito. Porém, eu ainda sinto dificuldades na forma como estou avaliando cada criança. Porque essa questão da prova, eu reconheço que ela é padronizada, então nem sempre ela atinge a todos como deveria, por isso a gente trabalha com atividades diferentes na sala de aula. Às vezes eu tenho dificuldades, porque há certa insegurança de saber onde realmente o aluno está e se você usou a avaliação correta, o método de avaliação para saber como ele está. (DSC6)*

Quando questionados sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem que eles consideravam mais adequados para os anos iniciais do ensino fundamental, 60% dos docentes apontam para uma avaliação das atividades diárias, enquanto que 40%, para uma avaliação mais formal, ou seja, num momento específico definido no calendário escolar. Os DSCs 7 e 8 transcritos na sequência confirmam:

*Acredito que seja essa do dia a dia. Essa contínua, que a gente vai observando o desenvolvimento do aluno. Eu acredito que, assim, a avaliação diária daquilo que o aluno fez naquele dia, se ele teve avanço ou não. Exercícios que levem o aluno a refletir sobre aquilo que ele está fazendo, não só resposta pronta, mas que ele possa desenvolver o pensamento dele em cima daquele exercício. Eu acredito que é a avaliação que a gente faz diariamente. Essa avaliação trimestral é só realmente para a gente ter alguma coisa ali mais formal para apresentar para os pais. Então, eu acho que a avaliação do dia a dia é importante, mas que a gente também precisa de um registro do que o meu aluno sabe, do que ele percebeu, do que ele não sabe de uma avaliação escrita também. Eu acho que é aquela que você avalia e você já retorna aquilo. (DSC7)*

*É tão difícil porque não tem uma fórmula, eu acho que não tem uma forma, cada um é cada um, cada série é cada série, mas, assim, pela experiência que eu tenho, eu acho que avaliação escrita ainda é a que de maior resultado a gente tem, é tradicional. Eu acho assim a questão descritiva precisa, avaliações com questões com partes descritivas, produção de texto, pequenos textos, parágrafos, frases, tudo que envolve que seja um texto. Acho importante avaliação enquanto prova. A prova para a gente ter aquela certeza, até porque, por eles serem pequenos, às vezes eles acabam conversando entre eles e eles copiam muito do coleguinha. Eu sou, assim, adepta das avaliações de prova, por mais que eu faça outras. (DSC8)*

O objetivo da avaliação da aprendizagem, conforme proposto por Luckesi (2011b, p. 207), é “auxiliar o educando no seu crescimento, e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos”. Nessa perspectiva, a melhor concepção avaliativa é a que ofe-

rece um suporte para o trabalho do professor e do desenvolvimento do aluno.

Nos depoimentos dos discursos dessa categoria, 60% das ICs fazem referência às atividades diárias na sala de aula, as quais remetem a uma concepção formativa de avaliação. Perrenoud (1999, p. 103) afirma que

[...] é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educacional.

A concepção de avaliação da aprendizagem proposta por Perrenoud (1999) indica que o aluno seja acompanhado diariamente na realização de suas atividades, para que seu desenvolvimento possa ser investigado pelo professor.

Para Luckesi (2011b, p. 208-210), essa avaliação diária está articulada a algumas funções, sejam elas: a de propiciar a autocompreensão (educando e educador), a de motivar o crescimento, a de aprofundar e de auxiliar a aprendizagem, o que eventualmente favorece o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Foi questionado aos docentes como eles avaliavam a avaliação da aprendizagem realizada na escola em que trabalhavam. Os professores assim se expressaram:

*Eu acho que a escola procura fazer de uma forma organizada o trabalho dela com relação à avaliação. A avaliação nós seguimos, a gente procura seguir todas as ordens que vêm da Secretaria Municipal de Educação, questão de trabalhar todos os conteúdos, o que eu falei, a gente só pode avaliar aquilo que a gente trabalhou. Eu procuro seguir todos os conteúdos, procuro fazer uma avaliação justa com aquilo que foi ensinado e na escola a gente sempre é organizado, mesmo agora que nós estamos ainda sem os pareceres, nós fizemos todo processo de avaliação, as provas, todos os trabalhos, todos os cadernos. Chamamos os pais para que eles tivessem conhecimento do que foi feito. Olhe, a gente sempre trabalha num conjunto, aqui tudo é um conjunto. Eu acredito que é um processo contínuo e todos os professores, na medida do possível, a gente tenta reforçar, pedir informações, há troca de ideias. Olhe, a gente sempre trabalha num conjunto, aqui tudo é um conjunto. (DSC9)*

O DSC revelou alguns aspectos que são considerados importantes na avaliação da aprendizagem pelos docentes realizada nas escolas. São eles: as orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação, a organização dos processos avaliativos no interior da escola, o trabalho coletivo realizado pelo corpo docente e a participação dos pais. A análise dos DSCs revela importantes elementos constitutivos da avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos e das concepções dos professores que nela vêm atuando, desde sua implantação no sistema municipal de ensino pesquisado.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O foco deste artigo foi a análise das concepções de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas organizadas em ciclos acerca da avaliação da aprendizagem. Na perspectiva teórica adotada, foi discutida a complexidade da mudança da escola organizada em séries para ciclos, em particular quanto à adoção da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, porque a política de ciclos busca romper com processos de retenção, abandono e exclusão dos alunos do sistema escolar, o que implica mudanças na organização da escola, no processo ensino-aprendizagem e nas concepções de professores sobre educação e avaliação da aprendizagem.

Os resultados da pesquisa suscitaram muitas reflexões, revelando que a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar caracteriza-se como uma construção social complexa. Considerando os DSCs construídos a partir dos depoimentos analisados, é possível tecer algumas considerações sobre as concepções de avaliação da aprendizagem declaradas pelos professores participantes da pesquisa, atuantes na escola organizada em ciclos desde a sua implantação, na rede municipal de ensino investigada.

No que se refere às concepções dos docentes acerca da avaliação da aprendizagem, parece importante ressaltar a prevalência da concepção de avaliação da aprendizagem formativa nos DSCs. Por um lado, os professores declararam que consideram a avaliação da aprendizagem um processo que

deve acompanhar todo o desenvolvimento dos alunos, o que requer a intervenção do professor e a realização de *feedback* para que as eventuais dificuldades deles sejam superadas e para que sua aprendizagem se torne significativa; por outro, ainda que em menor proporção, enfatizaram a presença da função de controle e classificação que os resultados das provas, das notas e pareceres têm no contexto escolar, características essas da dimensão somativa da avaliação da aprendizagem.

Observa-se nos depoimentos uma dualidade entre as concepções de avaliação da aprendizagem formativa e somativa, o que permite inferir que elas ainda são entendidas como dois processos distintos, os quais geram tensões na ação docente, em relação aos processos avaliativos que desenvolvem. Essas tensões derivam-se, em parte, do fato de a avaliação somativa ser ainda compreendida como apresentação de resultados ao final de um processo, expresso por meio de uma medida, um registro definitivo da aprendizagem do aluno, e não como um balanço de um processo de ensino-aprendizagem, que pode ser integrado às práticas avaliativas formativas. Dito de outro modo, ainda há dúvidas quanto à possibilidade de combinação de avaliações somativas e formativas nas práticas avaliativas dos docentes e, portanto, na diferença de funções e complementaridade entre elas no processo educacional, tensão essa que também gera insegurança nos professores para a realização da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto desvelado na investigação que merece reflexão foi a relação professor-aluno, ou seja, o diálogo estabelecido entre eles quanto ao processo de aprendizagem e avaliação. Nas declarações, ficou evidente o cuidado dos professores em explicar aos alunos os objetivos da aprendizagem e o fato de que a avaliação é realizada diariamente por meio das atividades cotidianas em sala de aula, e não apenas nas provas definidas em calendário escolar. O professor conversa com o aluno sobre a sua aprendizagem e os aspectos que nela precisam ser melhorados, incentivando-o a superar suas dificuldades, e o erro parece ser entendido não como castigo ou punição, mas como suporte à adequação do processo de ensino-aprendizagem.

O caráter indissociável do processo de ensino-avaliação-aprendizagem foi colocado em relevo pelos professores pesquisados, porque eles reconhecem o impacto da avaliação da aprendizagem em suas práticas pedagógicas. Consideram que a avaliação da aprendizagem também pode proporcionar ao professor a análise de sua atuação docente, o que lhe possibilita reformular seu planejamento de ensino quanto aos métodos, às estratégias e práticas em prol da aprendizagem do aluno.

As orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação, a organização dos processos avaliativos no interior da escola, o trabalho coletivo realizado pelo corpo docente e a participação dos pais foram aspectos apontados pelos sujeitos da pesquisa como relevantes para o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos.

Por fim, ainda que se tenha percebido a complexidade e os limites de diagnosticar e analisar as concepções dos professores acerca da avaliação da aprendizagem – e a impossibilidade de conclusão definitiva –, considera-se que, nos resultados da pesquisa apresentados neste texto, há evidências de que predomina a concepção de avaliação formativa, quando se percebe, nos Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs), a prevalência de propósitos mais formativos e includentes e a ênfase dada pelos docentes ao fato de que os processos avaliativos precisam estar direcionados à melhoria do ensino e da aprendizagem. Assim, é importante analisar as reflexões que o estudo aqui apresentado pode oferecer a novas pesquisas voltadas à avaliação da aprendizagem e à organização escolar em ciclos. Considera-se que ele pode constituir-se como ponto de partida para professores, gestores e estudiosos em avaliação educacional e, ao mesmo tempo, contribuir para (re)formulações de políticas educacionais e para mudanças na organização das escolas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

BLACK, Paul. Os professores podem usar a avaliação para melhor o ensino? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. *Autoavaliação de escolas: alinhando sentidos, produzindo significados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel F. *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). A avaliação no cotidiano. In: ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-29.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21- 50, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419203>> ISSN 0871-9187>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.

GUBA, Ego G.; LINCOLN, Yvon na S. *Avaliação de quarta geração*. Tradução de Beth Honorato. Campinas, SP: Unicamp, 2011.

HARLEN, Wynne. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER; John (Ed.). *Assessment and learning*. 2. ed. London: Sage, 2012. p. 95-110. E-book.

LARA, Viridiana Alves de. *Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções docentes no ciclo de aprendizagem*. 2014. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramento)*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005a.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liber Livro, 2005b. v. 2. (Pesquisa).

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011a.



LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PONTA GROSSA. Secretária Municipal de Educação. Gestão 2001/2004. *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental*. Ponta Grossa, PR, 2003. ISBN 858653471-4.

---

**VIRIDIANA ALVES DE LARA**

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG),  
Ponta Grossa, Paraná, Brasil  
*viril.lara@hotmail.com*

**MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Coordenadora  
do Grupo Estudos e Pesquisas em Política Educacional e  
Avaliação (GEPPEA), Ponta Grossa, Paraná, Brasil  
*marybrandalise@uol.com.br*

**Recebido em:** JANEIRO 2016

**Aprovado para publicação em:** ABRIL 2016

