



DESVELANDO A INTERFACE INDIVIDUAL E SOCIAL DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA DO MUNICÍPIO DE PELOTAS-RS

*UNVEILING THE INDIVIDUAL AND SOCIAL INTERFACE OF THE EVALUATION
PRACTICES OF A GROUP OF NATURAL SCIENCE TEACHERS IN THE
MUNICIPALITY OF PELOTAS-RS*

Carla Vargas Bozzato
Doutora em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
carlavargasbozzato@gmail.com

Ligia Beatriz Goulart
Doutora em Geografia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
ligiabeatrizgoulart@gmail.com

Rosane Nunes Garcia
Doutora em Biologia Animal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
rosane.garcia@ufrgs.br

Resumo

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa que objetiva analisar as concepções e as práticas de professores sobre avaliação da aprendizagem, as potencialidades e dificuldades ou limitações que encontram cotidianamente ao realizar suas práticas avaliativas. Os sujeitos da pesquisa são professores da Educação Básica, de escolas públicas do município de Pelotas-RS, que atuam na área de Ciências da Natureza e que desenvolvem a pedagogia de Projetos. Os dados obtidos pela análise documental dos projetos políticos pedagógicos (PPPs), o questionário fechado e a entrevista semiestruturada apontam que suas concepções são constantemente alinhadas aos conhecimentos construídos na sua formação com as políticas públicas vigentes, os interesses de modelos econômicos e das redes de ensino, bem como com o contexto das escolas nas quais atuam. Da mesma forma, as condições de trabalho e os desafios do cotidiano de sala de aula conduzem a potencializar diferentes modos de desempenhar a docência, principalmente no que tange a avaliação, conduzindo à escolhas de estratégias que os distanciem de situações de conflito e que produzam resultados que atendam aos padrões exigidos pelo sistema.

Palavras-chave: Concepções de professores – Trabalho docente – Avaliação da Aprendizagem.

Abstract

This article is a qualitative-quantitative research that aims to analyze the conceptions and practices of teachers on learning assessment, the potentialities and difficulties or limitations that they encounter daily when carrying out their assessment practices. The research subjects are Basic Education teachers from public schools in the city of Pelotas-RS, who work in the area of Natural Sciences and who develop the pedagogy of Projects. The data obtained from the analysis of pedagogical political projects (PPPs), the closed questionnaire and the semi-structured interview indicate that their conceptions are constantly linked to the knowledge built in their training with current public policies, the interests of economic models and education networks, as well as the context of the schools in which they work. In the same way, the working conditions and the challenges of everyday classroom life lead to the potential of different ways of performing teaching, especially with regard to evaluation, leading to the choices of strategies that distance them from conflict situations and that produce results that meet the standards required by the system.

Keywords: Teachers' conceptions – Teaching work – Learning Assessment.

1 INTRODUÇÃO

A globalização, o neoliberalismo, os desdobramentos do capitalismo devido à dinâmica do fluxo de capital (HARVEY, 2011) e o desenvolvimento das novas tecnologias de informação desempenham um papel preponderante nas mudanças no mundo produtivo, nas relações sociais e nas interações interpessoais.

As transformações socioeconômicas que surgem no decorrer do século XX intensificam-se no século XXI repercutindo em todos os setores da sociedade, principalmente, na educação. O sentido de mudar a educação, reside nas tendências mundiais de preparar os estudantes para o mercado de trabalho capacitando-os com habilidades e competências específicas que, por sua vez, estão presentes nas orientações dadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1998)¹.

No contexto do sistema educacional, essas tendências estão presentes na implementação de dispositivos legais, tais como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e a Contrarreforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

A implementação dessas ações se traduz em práticas cuja intencionalidade é o alinhamento aos interesses mercadológicos que deverão impactar diretamente o espaço escolar. Nas escolas percebemos esses desdobramentos na sua organização, na redefinição do trabalho docente², no tipo de currículo que se estrutura e na avaliação da aprendizagem.

Em relação ao trabalho docente, os professores, seja na rede pública ou na privada, precisam ou são forçados “a adquirir novas competências, a desenvolver outras habilidades, mudar rotinas e condutas que eram consideradas normais e típicas (SANTOMÉ, 2003, p. 13)”. Por isso, o educador, segundo Sacristán (2000, p. 166):

[...] não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou simples tradição que se aceita sem discutir.

Nesse sentido, a palavra *desvelando* que é referenciada no título deste artigo assume um dos significados atribuídos ao verbo *desvelar* que é *remover o véu que revestia* para tornar conhecido, claro e elucidativo um determinado fenômeno ou acontecimento. No caso desse estudo, o foco para ser desvelado se relaciona diretamente com o trabalho de 21 (vinte e um) professores que desenvolvem suas atividades a partir da concepção de Pedagogia de Projetos na área de Ciências da Natureza, em 4 (quatro) escolas das redes públicas municipal e estadual de Educação Básica, no município de Pelotas-RS.

Desvelar as práticas avaliativas dos sujeitos, como é intitulado o presente estudo, constitui um terreno fértil para refletir sobre os processos subjetivos nas interfaces do individual e do

¹As habilidades e competências estão associadas aos Quatro Pilares da Educação do século XXI cujas orientações estão presentes no documento *Educação: um tesouro a descobrir* que, por sua vez, constitui em um relatório elaborado para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI reproduzido em 1997, pela editora Cortez.

² Nessa pesquisa, trabalho docente é compreendido como uma categoria “que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação” e que podem desempenhar diversos “cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas” (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 1).

social no desempenho do ato pedagógico. Nesse sentido, a interface individual é atribuída ao professor que procura avaliar de uma forma diferenciada, buscando potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes e, na interface social, isto é, junto aos pares, essa prática pedagógica assume outra orientação, um discurso coletivo. Portanto, o caminho percorrido nessa pesquisa evidenciou a existência de implicações ideológicas e políticas inerentes a cada espaço educativo, possibilitando a escuta das vozes desses educadores que são caladas pela rotina, desmotivação e condições de trabalho.

A avaliação da aprendizagem é parte integrante e essencial do processo educacional, não podendo ser considerada como um ato neutro e isolado. Por outro lado, os processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes concorrem para o redirecionamento das ações educativas em duas dimensões: no espaço de sala de aula, para orientar o trabalho docente, e no âmbito do sistema educacional, para articular mudanças na educação de modo a fundamentar e justificar a implantação de políticas públicas.

A partir da utilização conjunta das abordagens qualitativas e quantitativas, a pesquisa objetiva analisar as concepções e as práticas de professores sobre avaliação da aprendizagem, as potencialidades e dificuldades ou limitações que encontram cotidianamente ao realizar suas práticas avaliativas. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2011), foi o método escolhido para construir uma percepção aprofundada a respeito das concepções e das práticas avaliativas dos professores diante dos resultados encontrados. Esses, por sua vez, dialogaram com pressupostos teóricos de Sacristán (2000), Santomé (2003), Hoffmann (2014), Perrenoud (1999) e Zabala (1998).

Dessa forma, o artigo segue a seguinte organização: na segunda seção, será abordada a avaliação da aprendizagem no trabalho docente e o que envolve a sua realização. O caminho metodológico corresponde a terceira seção desse artigo, cuja intencionalidade é descrever como foram realizadas as coletas de dados. A quarta seção, traz os resultados obtidos apresentando as concepções e práticas dos professores dos componentes curriculares da Área das Ciências da Natureza a respeito da avaliação da aprendizagem, bem como as discussões travadas com o referencial teórico. O artigo encerra com as considerações finais com reflexões das pesquisadoras a respeito dos resultados gerais da investigação.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O TRABALHO DOCENTE

Pesquisar as concepções dos professores no momento de avaliar as aprendizagens dos estudantes, requer compreender muitas questões do contexto social. Uma delas é o aspecto econômico no qual se estruturam os países capitalistas, em particular, o Brasil, pautados por uma agenda predominantemente neoliberal. Desta forma, os contextos “afetam o corpo docente, seu trabalho, as relações profissionais, sociais e as interações pessoais que são estabelecidas” (SANTOMÉ, 2003, p. 39).

Nessa perspectiva, a baixa aprendizagem dos estudantes evidenciada nos resultados das avaliações em larga escala do país é um problema que assola o sistema educacional impactando diretamente nas escolas e constituindo, por sua vez, uma das preocupações presentes no cotidiano do trabalho docente. De tal modo, a avaliação da aprendizagem é um indicador educacional que deveria ter a função de acompanhar o desempenho dos estudantes para a qualificação do trabalho docente, mas acaba por sofrer tensionamentos a partir de contextos e interesses que vão além disso.

Sendo assim, a avaliação das aprendizagens está atrelada à regulação da qualidade do ensino no sistema educacional, principalmente na Educação da Básica (EB), a partir dos resultados das avaliações internas e externas. Os resultados das avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)³ e internas, como por exemplo, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁴, Prova Brasil⁵ e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶ geram, por sua vez, estatísticas que despertam interesses de múltiplas agências como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷ e a Unesco.

O sistema educacional para atender as exigências que são impostas por essas agências agregaram conceitos originados no âmbito da economia e do mundo empresarial, tais como “eficiência”, “resultados”, “excelência” e “padrões” (SANTOMÉ, 2003, p. 221), os quais foram incorporados aos discursos das práticas pedagógicas e, por conseguinte, assumidas na avaliação escolar.

Isto significa que ao avaliar, os professores são constantemente pressionados por um sistema que exige a excelência, a eficiência, resultados e padrões, fazendo com que a avaliação assuma um caráter de controle do trabalho docente realizado na escola. Nessa perspectiva, a partir do ano de 2019, as avaliações diagnósticas têm sido realizadas intensivamente em todas as redes de ensino do país. Portanto, todo esse contexto conduz os professores a assumirem “como lógica, natural, como a única maneira de ver e interpretar a realidade”(SANTOMÉ, 2003, p. 221), isto é, estabelecendo outra conduta sobre o ensinar e o aprender nos espaços escolares para atender essas exigências e, por isso, influencia no redirecionamento do trabalho docente.

O foco evidenciado nesse artigo são as políticas de descentralização que, segundo Santomé (2003, p. 41), são materializadas em torno de quatro medidas: delegação de poderes e funções, desregulamentação, deszonificação e escolaridade competitiva.

Nas escolas, esse contexto se materializa, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) que deveria ser resultado da construção coletiva com a participação das instâncias dos segmentos da comunidade escolar. Atendendo a LDB 9394/96 em seus artigos 12, 13 e 14 (BRASIL, 2017), deve tratar da proposta pedagógica de cada estabelecimento de ensino para definir o tipo de ação educativa que se quer realizar a partir de posicionamentos quanto à intencionalidade e de leitura da realidade. Entretanto, a elaboração deste documento pode ser profundamente influenciada, adquirindo um caráter mais burocrático do que algo com importância política e emancipatória. Na LDB 9394, ainda, é orientado que o PPP esteja alinhado com o papel da escola e dos educadores em articulação com as políticas públicas e as diretrizes governamentais, bem como permeado pelos resultados das avaliações externas no sentido de prever ações para melhorar o IDEB da escola.

Outro fato importante de destacar é que os professores, no processo de avaliação, deveriam ter autonomia para organizar-se e buscar o diagnóstico no que se refere aos rendimentos dos estudantes em relação às aprendizagens escolares. Entretanto, o trabalho pedagógico acaba sendo determinado por um currículo centralizado e, na maioria dos casos as decisões acontecem a partir de determinações da gestão da escola e do governo (SANTOMÉ, 2003, pp. 43-44).

³<http://portal.inep.gov.br/pisa>

⁴http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/documento_basico_ana_online_v2.pdf

⁵<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

⁶<https://enem.inep.gov.br/>

⁷<http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>

A política de delegação de poderes e funções, nesse contexto, implica em maior transferência de responsabilidades para as escolas, principalmente, para os professores ao provocar a intensificação e entraves do trabalho docente. Conforme Santomé (2003), as medidas propostas pelos governos ao apostarem nos modelos econômicos neoliberais provocam o desmantelamento do Estado do Bem-Estar e privatizações dos serviços públicos. Segundo esse autor, esses acontecimentos afetam os professores nas escolas à medida que:

[...] ajustes estruturais são realizados, tais como, a redução do número de profissionais e dos salários e, as inúmeras atribuições que tendem a ir além daquilo do que é pertinente à sua formação determinando condições de trabalho que exigem mais horas de dedicação dentro e fora de sala de aula (SANTOMÉ, 2003, p. 48).

Caberá ao professor, nesse contexto, a responsabilidade pela maioria dos problemas correlacionados ao sistema educacional, principalmente, aqueles atrelados aos resultados dos processos de avaliação nas escolas (SANTOMÉ, 2003), isto é, pelo êxito ou fracasso dos estudantes. Os resultados finais das avaliações escolares se transformam em mecanismos que permitem dissimular prescrições implícitas.

Outras funções acabam por ser incorporadas ao fazer docente que, segundo Azevedo *et al* (2019), vão além da preocupação com a aprendizagem dos estudantes, passando a valorizar somente os resultados. Nessa perspectiva, se constitui, assim, mais uma forma de exigência para os professores nas escolas em relação à realização de um trabalho “produtivo”.

É dentro dessa lógica, que se estrutura o controle dos conhecimentos e das habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes no sentido de estar em acordo com as necessidades do mercado (SANTOMÉ, 2003, p. 56). A preparação para o trabalho, portanto, está voltada para a formação de profissionais que atendam a essa estrutura moldada essencialmente por resultados (AZEVEDO, 2019).

As avaliações em larga escala passam indiretamente a serem políticas públicas que sustentam essa linha de ação na educação, pois objetivam a busca da eficiência dos sistemas de ensino. Santomé (2003, p. 67), expressa que “pretende-se impor nas escolas e, portanto, no trabalho dos professores e dos estudantes, a lógica de produção industrial, dos controles dos produtos que competem no mercado”. Deste modo, os resultados das avaliações externas reforçam a necessidade de que as práticas evidenciadas nas escolas estejam atreladas a uma lógica de gestão para excelência. Nessa perspectiva, as gestões escolares deverão estabelecer um direcionamento estratégico afinado com essa lógica e com projetos pedagógicos que possibilitem a implementação e materialização dessas políticas públicas nesses espaços educativos.

Em decorrência dessa construção, a avaliação por resultados ganha centralidade nos diversos níveis educacionais, “por meio da hipervalorização dos mecanismos de avaliação em larga escala” (CALDERÓN e BORGES, 2013, p. 168). Contudo, esse modelo de avaliação acarreta a formação de rankings, “pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito” (SAVIANI, 2020, p. 05). Essa perspectiva vai na contramão das “teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve basear-se em exames e muito menos em testes padronizados (ibidem, 2020, p. 05), mas sim, precisa avaliar o processo, numa perspectiva formativa, considerando todas as peculiaridades que envolvem os estudantes.

No contexto atual, o Conselho Nacional de Educação (CNE) visando o alinhamento com a BNCC e para identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes, principalmente, em

decorrência da pandemia do Covid-19⁸, orienta que todas as redes de ensino realizem a avaliação das aprendizagens dos alunos nas perspectivas diagnóstica e formativa. As avaliações diagnósticas também são sugeridas para as redes de ensino para identificar os níveis e quais as lacunas de aprendizagem dos alunos para que possam ser estabelecidas as devidas intervenções.

O processo avaliativo a partir de uma concepção formativa é destacado nos documentos oficiais e tem seus pressupostos teóricos fundamentado em princípios cognitivistas, construtivistas, teorias de aprendizagens socioculturais e sociocognitivas. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) indica no seu artigo 24, inciso V, letra a, que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Zabala (1998, p. 198), afirma que na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem atrelada a avaliação como referencial psicopedagógico o foco deixa de “centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo ensino/aprendizagem, tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos”.

A avaliação formativa, segundo Zabala (1998, p. 200) é:

[...] entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhoria contínua do aluno que se avalia: quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Perrenoud (1999, p. 89), explica que a ideia de avaliação formativa está atrelada ao professor observar mais metodicamente os alunos compreendendo “melhor seus funcionamentos de modo a ajustar de forma mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens”. O autor também argumenta que essa concepção pode estar situada em uma perspectiva de *regulação intencional*, em que o objetivo seria determinar “ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Em relação ao papel do professor na avaliação, Hoffmann (2014), propõe uma perspectiva mediadora para a abordagem da avaliação formativa, compreendendo que essa prática deve estar a serviço da aprendizagem, “da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos”. Segundo a autora, o professor assume o papel de:

[...] investigador, esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (HOFFMANN, 2014, p. 20).

⁸ A pandemia da doença Covid-19, causada por um coronavírus de nome de SARS-CoV-2, que foi descoberto na China, no final do ano de 2019. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Dia 19 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional.

Para Perrenoud (1999, p. 15), avaliar nessa perspectiva envolve “forjar seus próprios instrumentos que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno”. O autor, expressa que o diagnóstico das aprendizagens se torna inútil se não for concebido a partir de ações apropriadas, isto é, precisa necessariamente ser acompanhado de uma intervenção diferenciada. Sobre isso, Perrenoud (1999, p. 15) sinaliza que essa intervenção diferenciada “supõe em termos de meios de ensino, de organização de horários, de organização grupo-aula”, atrelados à necessidade de transformações radicais das estruturas curriculares das escolas.

Ao analisarmos a forma como as escolas públicas estruturam suas práticas, nesse viés político e econômico orientado pelo neoliberalismo, percebemos que os professores exercem a docência dentro de uma lógica que privilegia a racionalização técnica, além da exigência de modelos de profissionalismos que conduzem a sobrecarga no trabalho docente. A avaliação da aprendizagem assume, no contexto aqui examinado, um caráter complexo, visto que pressupõe grandes desafios e tensões para a escola, tanto para a gestão como para os professores. De acordo com Perrenoud (1999, p. 11): “bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula [...]”.

Portanto, a avaliação proposta atualmente na maioria dos sistemas educacionais apresenta uma preocupação em mapear os sucessos e insucessos, sem considerar os processos necessários para organizar o planejamento do trabalho docente com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. O professor, diante dessa realidade, é conduzido a redefinir suas práticas avaliativas e o seu trabalho docente.

Segundo Sacristán (1999, p. 148), “os professores são principalmente agentes culturais e suas posições, aquilo que desenvolvem e acreditam que devem difundir, são determinantes para suas práticas”. Sendo assim, ao trilhar no campo da avaliação da aprendizagem dentro da Pedagogia de Projetos no que tange às concepções dos professores participantes desta pesquisa, consideramos toda essa construção teórica descrita até então, nesse estudo, e acreditamos que estas influenciam no modo que esses profissionais exercem seu trabalho docente.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa é de abordagem quali-quantitativa com a intencionalidade de que os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados se tornaram complementares para enriquecer a análise e as discussões finais. Conforme Flick (2009), nesses últimos anos vários pesquisadores de diversas áreas enfatizam em suas pesquisas a combinação das duas abordagens. A combinação entre os métodos qualitativos e quantitativos, segundo Flick (2009), além de fornecer um quadro mais geral da questão em estudo possibilita uma análise estrutural da temática investigada com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos.

Os 21 (vinte e um) sujeitos da pesquisa trabalham em 4 (quatro) escolas das redes pública estadual e municipal de Pelotas-RS, sendo 3 (três) delas estaduais e 1 (uma) municipal. Essas escolas foram identificadas pelas letras A, B, C e D como forma de preservar a identidade das mesmas. O Quadro 1, abaixo apresenta o tipo de rede pública que pertencem, bem como as modalidades de ensino que oferecem à comunidade onde estão inseridas.

Quadro 1 – Características das escolas nas quais atuam os professores participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	REDE PÚBLICA	MODALIDADES DE ENSINO
A	Estadual	Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio em Tempo Integral e Curso Técnico em Contabilidade
B	Estadual	Ensino Fundamental e Ensino Médio
C	Estadual	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio
D	Municipal	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – Ensinos Fundamental e Médio e Curso Normal

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Para a pesquisa, os instrumentos utilizados foram: análise documental, questionário fechado e entrevista semiestruturada. Na primeira parte foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das respectivas escolas. A análise documental trouxe informações úteis para a compreensão das concepções que orientam a organização do ensino em cada escola. Para tanto, foi utilizado o método da análise de conteúdos (BARDIN, 2011), utilizando critérios semânticos para classificar os excertos em quatro categorias que foram organizadas a priori: a) concepções de avaliação; b) referência aos instrumentos de avaliação; e c) expressão dos resultados do processo de aprendizagem; d) ações previstas em situações nas quais o estudante não efetiva as aprendizagens esperadas.

Na segunda parte da investigação foram realizadas aplicação de questionário com perguntas fechadas e, posteriormente, as entrevistas semiestruturadas com o grupo de professores das escolas investigadas. Dessa forma, as perguntas do questionário buscavam informações para construir os perfis desses educadores: tempo de exercício do trabalho docente, componentes curriculares que atua, área de formação acadêmica, se possuía Pós-Graduação, bem como escola na qual atua. Para esse estudo destacamos no Quadro 3 os componentes curriculares que atuam, a formação acadêmica e a escola que atuam.

Após traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa a partir dos dados dos questionários fechados foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Segundo Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão, de sua totalidade”. Assim, por meio das entrevistas, foi possível contemplar os objetivos deste estudo porque os participantes tiveram a oportunidade de externar sua compreensão sobre os processos avaliativos, a partir da concepção de ensino que trabalham nas suas práticas docentes.

A entrevista semiestruturada foi desenvolvida em torno de um roteiro com oito (8) questionamentos, mas para esse artigo foi analisado apenas as respostas de duas questões, devido à sua afinidade temática, que foram: 1) O que você entende por avaliação da aprendizagem? e, 2) Quais as potencialidades e as dificuldades ou limitações que você encontra na operacionalização da avaliação da aprendizagem?

O método de análise das respostas foi também o da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). A organização da análise do material foi realizada em três fases, a saber: 1ª fase) pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados; 2ª fase) a inferência e; na 3ª) a interpretação. As categorias foram estruturadas a *posteriori*, seguindo o critério semântico. Na

primeira etapa, na pré-análise ocorreu a sistematização dos dados brutos por meio da seleção do material (*corpus*) que foi analisado, realizado o levantamento de hipóteses interpretativas e as pré-fundamentações das inferências observadas. O *corpus* dessa etapa da pesquisa foi constituído pelas respostas do questionamento 1 da entrevista semiestruturada. Prosseguindo, foi realizada a análise do *corpus* no sentido de buscar a identificação das unidades de significado e a codificação, a categorização das unidades de significado e a organização de um texto descritivo. Na etapa de identificação das unidades de significado e codificação, foram consideradas todas as expressões ou frases que têm em seu significado a compreensão dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem e de suas práticas avaliativas. Nas transcrições das respostas dos professores obtidas a partir da pergunta 1, destacaram-se as seguintes expressões: prática complicada, diversos tipos de instrumentos de avaliação, objetivos a serem alcançados, aprendizagem, acompanhamento diário, prática processual, diagnóstico, avaliação do educando como um todo, planejamento e retomada do trabalho. A partir desse levantamento, foram elaboradas as categorias de análise estruturadas a *posteriori*. São elas: avaliação da aprendizagem no processo educativo, operacionalização da avaliação da aprendizagem e finalidades da avaliação da aprendizagem.

Na apresentação desses resultados têm frequências relacionadas às respostas dadas pelos professores que, por sua vez, empregando gráficos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 04 de junho de 2018 pelo Parecer de N° 2.689.22.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Nos PPPs das quatro escolas investigadas a avaliação é abordada em um capítulo específico dos documentos orientando sobre quais perspectivas os educadores devem realizar as práticas avaliativas e referenciando as finalidades desse processo. Nesse capítulo, também são apresentados os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados e as ações previstas em situações em que os estudantes não efetivarem as aprendizagens ou não alcançarem o conceito ou nota para obter a aprovação. O Quadro 2 apresenta as informações sobre as orientações para as práticas avaliativas das escolas.

Quadro 2 – Excertos referentes as orientações sobre avaliação das aprendizagens presentes nos PPPs das escolas A, B, C e D

	Escolas A, B e C	Escola D
Concepções de avaliação	[...] processo contínuo, cumulativo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo (RIO GRANDE DO SUL ⁹ , 2016, p. 16).	Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Busca uma prática como um meio e não um fim, estando a serviço de uma pedagogia preocupada com uma educação que conduza a transformação social e, cujo “posicionamento pedagógico claro e

⁹ Os nomes das escolas foram omitidos na lista de referências, a fim de preservar a identidade da instituição e dos participantes.

		explícito” oriente a prática pedagógica, o planejamento e o processo avaliativo (PELOTAS ¹⁰ , 2010, p. 28).
Referência aos instrumentos de avaliação	Prevê a utilização de vários instrumentos como: produções textuais, gráficas, estudos de caso, portfólios, questões dissertativas, produção de jogos lógicos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas, produção de mapas, elaboração de diários de campo, construção de diários virtuais, elaboração de relatórios e projetos (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 17).	[...] no mínimo, dois instrumentos diferentes de avaliação ao longo do trimestre, sendo que cada um não pode ultrapassar 60% do valor de cada trimestre” (PELOTAS, 2010, p. 29).
Expressão dos resultados do processo de aprendizagem	Descrição da trajetória das aprendizagens dos estudantes através de pareceres.	É realizada através de notas de 0 a 10, em cada componente curricular.
Ações previstas em situações do estudante não efetivar as aprendizagens	A Escola oferece aos estudantes Estudos de Recuperação, que serão realizados paralelamente ao processo ensino – aprendizagem, mediante acompanhamento e controle contínuo do aproveitamento do aluno, a fim de suprir dificuldades detectadas e oferecer oportunidades de aprendizagem. As atividades realizadas com vistas à recuperação são planejadas pelo professor e acompanhadas pelo mesmo.	Aulas de estudos de recuperação em turno inverso para os alunos de baixo rendimento e oferta para aqueles que desejam ampliar seus estudos. Haverá uma avaliação (prova/trabalho) de Estudos de Recuperação ao final de cada trimestre, em turno inverso, valendo a nota total do trimestre. Essa avaliação valerá para a modificação da nota do aluno que melhorou seu aproveitamento no trimestre. A Recuperação Paralela, constitui-se na recuperação de habilidades, conteúdos e competências dos alunos em sala de aula (PELOTAS, 2010, p. 29-30).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos PPPs das escolas investigadas (2019).

No início do capítulo sobre a avaliação, nos PPPs analisados há uma referência para que a avaliação atenda as orientações do art. 24 da LDB 9394/96, isto é, a verificação do rendimento escolar deverá ocorrer por meio de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Portanto, o processo de avaliação das escolas deve estar associado a esse dispositivo legal.

Nas escolas estaduais, os PPPs são semelhantes, diferenciando-se apenas pelos seus dados de identificação, pois para sua elaboração, a Secretaria da Educação do RS envia uma cópia de um documento referência para que todas assumam a mesma proposta pedagógica, independentemente da realidade que a escola está inserida, deixando de ser uma construção democrática com todos os membros da comunidade escolar.

Nesses documentos, a avaliação da aprendizagem assume uma perspectiva emancipatória, com a finalidade de “[...] diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos. Propicia a mudança e a transformação”

¹⁰ O nome da escola foi omitido na lista de referências, a fim de preservar a identidade da instituição e dos participantes.

(RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 16). Nessa perspectiva, os documentos justificam que a avaliação assumirá as seguintes funções e objetivos: a) *diagnóstica*: favorecer o planejamento e a organização do trabalho docente; e, b) *formativa*: informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens, contemplando a sua autoavaliação, do grupo, da turma e dos professores.

4. 2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: A ESCUTA DOS PROFESSORES

4. 2. 1 Respostas do questionário

O Quadro 3 apresenta uma síntese das informações obtidas no questionário que buscava caracterizar o perfil dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Descrição dos sujeitos de pesquisa a partir das respostas obtidas no questionário

Sujeito de pesquisa	Componente(s) curricular(es) que atuam no Ensino de Ciências da Natureza	Formação Acadêmica (Área)	Escola na qual trabalha
01	Biologia e Ciências	Biologia	A
02	Física	Física	A
03	Física, Biologia, Química e Ciências	Física	A
04	Matemática e Ciências	Matemática	A
05	Matemática e Ciências	Matemática	A
06	Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências	Matemática	A
07	Matemática e Ciências	Matemática	A
08	Química	Química	A
09	Química, Física e Biologia	Química	A
10	Biologia e Ciências	Biologia	C
11	Química	Química	C
12	Biologia	Biologia	D
13	Química	Química	D
14	Química	Química	D
15	Biologia e Ciências	Biologia	D
16	Física	Física	D
17	Química e Ciências	Química	B
18	Química	Química	D
19	Química e Informática	Química	D
20	Matemática, Física e Ciências	Matemática	B
21	Química	Química	D

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Os resultados presentes no Quadro 3 refletem segundo Tardif (2013, p. 564), “a nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos e especialmente do sistema escolar” ao defender a transformação da educação pública em um quase mercado escolar, acarretando mudanças na profissionalização docente das redes públicas de ensino da Educação Básica. Uma das mudanças constatadas, ao analisar esse Quadro, foi que a maioria dos professores das escolas da rede pública estadual exercia a docência em pelo menos um componente curricular para os quais não apresentaram formação específica. Portanto, esse fato acarreta a diversificação e a complexificação do trabalho docente, além de evidenciar um aspecto de precarização da profissão.

Esse fato constitui um obstáculo para os professores avaliarem seus estudantes na perspectiva formativa e ter a clareza das aprendizagens necessárias a serem desenvolvidas, pois estão atuando fora da sua área de formação.

4.2.2 Respostas das entrevistas

A Tabela 1 apresenta as expressões que surgiram nas respostas dos professores a respeito do entendimento sobre avaliação da aprendizagem classificadas nas três categorias elencadas.

Tabela 1 – Entendimentos ou compreensão de professores sobre Avaliação da Aprendizagem

Categorias	Indicadores	Frequência
Avaliação da aprendizagem no processo educativo	-Etapa complicada do ato pedagógico;	16
	- Processual;	8
	- Retomada do trabalho docente;	9
	- Contínua;	11
Operacionalização da avaliação da aprendizagem	- Utilização de diversos instrumentos;	16
	- Acompanhamento diário;	15
	- Avaliação do educando como um todo;	11
Finalidades da avaliação da aprendizagem	- Verificação da Aprendizagem;	17
	- Diagnóstica;	10
	- Verificação de objetivos alcançados/ resultados;	07
	- Acompanhamento do processo de construção dos conhecimentos dos educandos;	16
	- Mensuração dos conhecimentos.	12

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

Com relação às respostas da questão 2, foram estruturadas duas categorias de análise a *posteriori*, considerando as potencialidades e as dificuldades ou limitações da avaliação, conforme apresentado no Quadro 4. Percebe-se nas respostas a vazão das angústias, certezas e incertezas dos professores em relação à avaliação.

Quadro 4 - Potencialidades e dificuldades ou limitações encontradas pelos educadores entrevistados a respeito da avaliação da aprendizagem.

Potencialidades	Dificuldades ou Limitações
<ul style="list-style-type: none"> - Retomada/ Reflexão; - Busca de diferentes estratégias e instrumentos de avaliação; - Repensar o ensino. - Possibilidade de acompanhar o processo de construção de conhecimentos dos estudantes; - Potencializar e acompanhar o processo de aprendizagem; - Acompanhar o desenvolvimento do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento do processo de aprendizagem individual dos educandos; - Trabalhar em parceria; - Dificuldade em atender as deficiências dos estudantes. - Falta de tempo; - Organização do sistema de ensino; - Falta de interesse / desmotivação dos estudantes; - Quantidade de alunos.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020).

As falas dos professores a respeito das potencialidades em avaliar as aprendizagens dos estudantes evidenciam que suas concepções se aproximam da avaliação formativa quando falam, por exemplo, de acompanhamento processual, da necessidade de ter tempo para atender individualmente e buscar estratégias de ensino que visam suprir as defasagens ou as lacunas de aprendizagens. Entretanto, as dificuldades ou limitações impedem a materialização dessa

perspectiva como, por exemplo, a carga horária, a quantidade de turmas e estudantes, nos contextos educativos, como será discutido adiante.

4. 3 POTENCIALIZANDO DISCUSSÕES A PARTIR DOS RESULTADOS

As instituições escolares são “de vital importância para o desenvolvimento econômico das nações e na construção dos mercados transnacionais” (SANTOMÉ, 2003, p. 27). Assim, os discursos oficiais e as linhas de trabalho dos governos e das administrações educativas desempenham um papel preponderante ocupando funções mais urgentes nas instituições escolares naquilo que devem desempenhar. Percebemos esses desdobramentos nas evidências presentes nos PPPs e nas falas dos professores.

Partindo da análise dos PPPs, o papel atribuído aos educadores é o de atuar de forma a zelar pela democratização do saber, promover a inclusão, respeitar a diversidade, por meio de um planejamento crítico e flexível, que mantenha a dialogicidade e oportunizando aos estudantes uma educação inovadora. Os professores conseguem cumprir esse papel com muitas dificuldades em virtude da afirmação das políticas públicas educacionais que impõem a esses profissionais um sistema educacional estruturado a partir de uma “lógica de produção industrial, dos controles dos produtos que competem ao mercado” (SANTOMÉ, 2003, p. 67), isto é, trabalhar em busca da eficiência e de resultados.

Os dados coletados revelam que as escolas públicas ao se enquadrarem nessa lógica precisam evidenciar resultados nas avaliações externas, seja para aumentar o IDEB no sentido de atingir padrões internacionais ou para maior aprovação dos alunos do Ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, direcionam as práticas avaliativas também para esse fim como se percebe na seguinte fala:

[...] eu trabalho com a prova né. Eu faço uma prova objetiva, que eu principalmente para o EM que eu acho que eles têm que se preparar para as avaliações do ENEM, por exemplo, que é toda objetiva, concursos, o PAVE exatamente. Então eu faço muitas questões objetivas.

Os professores “são forçados a adquirir novas competências, a desenvolver outras habilidades, a mudar rotinas e condutas” (SANTOMÉ, 2003, p. 13). Isto acontece porque precisaram atender componentes curriculares diferentes de sua formação, para não serem deslocados de suas escolas de origem ou para dividir sua carga horária de trabalho entre mais de uma escola. Tal contexto evidencia-se nos relatos dos professores da rede estadual entre aqueles que desenvolvem atividades docentes na área de Ciências da Natureza, mostrando um quadro de precarização do seu trabalho.

A redefinição do trabalho docente, nessas situações impactam diretamente na avaliação da aprendizagem impondo aos professores pensar nos novos rumos que precisam seguir para desempenhar uma avaliação na perspectiva formativa, como orientado nos PPPs e de ter clareza das aprendizagens que precisam ser desenvolvidas. Essas evidências surgiram em algumas falas, por exemplo, do professor que é do componente curricular de Matemática, mas que trabalha com ensino de Ciências:

Os conteúdos de Ciências possibilitam trabalhar outro tipo de metodologia. Nesse método eles começaram a ter mais interesse pelas aulas de Ciências porque se tu dá o livro, tu coloca conteúdo no quadro tu não chama mais atenção do aluno. Eles gostam de coisas, e como a gente vive num mundo virtual eu trouxe isso para as aulas de Ciências, o mundo virtual. Aí eu trabalhava filme, documentário com eles ou filmes

que falassem sobre catástrofes. Foi muito gratificante e, daí tu vê que eles aprendem realmente. Aí tu consegues avaliar o aluno no todo (Sujeito 4).

Em relação às perspectivas de avaliação que cada rede de ensino adota, percebemos que tanto nas escolas estaduais como na municipal nos PPPs a avaliação é referenciada em um capítulo específico, sendo que o termo avaliação da aprendizagem aparece somente nos documentos das estaduais. Assim, alguns educadores que trabalham nas duas redes de ensino não conseguem perceber a avaliação da aprendizagem realizada no cotidiano de sala. Isso fica evidenciado na fala de um dos professores:

“Bom lá no estado a gente trabalha muito com isso, porque lá não têm nota né, aqui no município já é mais complicado fazer essa avaliação da aprendizagem. [...] a gente trabalha muito com isso, porque lá não têm nota né, aqui no município já é mais complicado fazer essa avaliação da aprendizagem” (Sujeito 18).

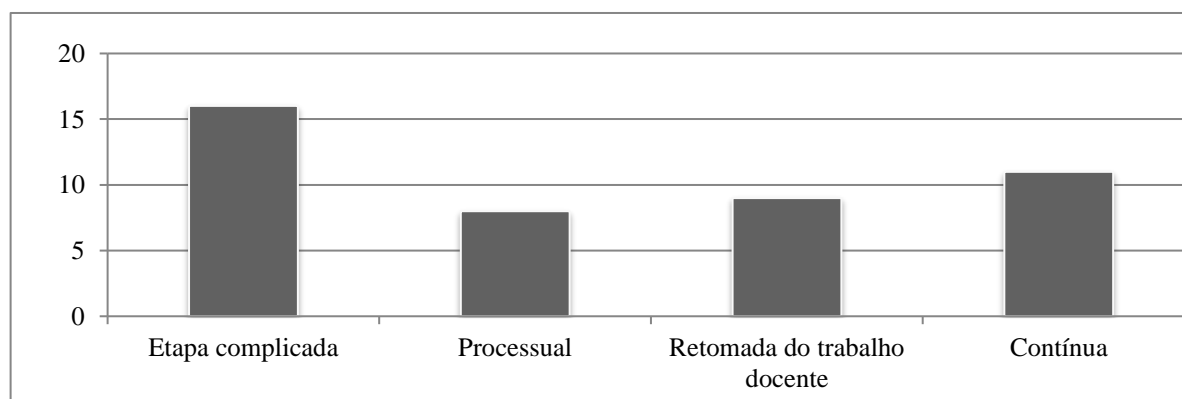
A avaliação da aprendizagem, conforme está presente nos documentos oficiais e também no PPP das escolas, assim como diferentes referenciais teóricos prevê o acompanhamento do processo de aprendizagem individual dos educandos. A pesquisa mostrou, entretanto, que ao desvelar as condições que esses professores exercem a docência surgiram expressões relevantes nas respostas como, por exemplo, mais horas de dedicação, muitas turmas e um número excessivo de alunos. Portanto, essa realidade evidenciada nas respostas mostra que é inviável aos professores avaliar as aprendizagens na perspectiva formativa, a qual prevê a esses profissionais assumirem o papel de investigador, esclarecedor, organizador de experiências significativas e repensar as estratégias pedagógicas (HOFFMANN, 2014).

Percebemos que a “avaliação da aprendizagem no processo educativo” é objeto de muitas preocupações, sendo constantemente atribuída a ela a expressão complicada, quando os docentes expressam a sua compreensão sobre esse processo. Nas entrevistas, percebemos que para alguns docentes participantes da pesquisa, a avaliação se trata de um processo que exhibe complexidade, mas que não pode ser descartado do trabalho docente. Essas impressões, por exemplo, estão presentes na fala a seguir:

A avaliação da aprendizagem pra mim é algo um pouco complicado. Eu não avalio meu aluno só por prova eu também avalio ele assim por trabalhos de pesquisa sobre aquele assunto, assunto abordado né levando em conta a teoria, mas principalmente o que ele pode vincular a teoria (Sujeito 3).

A Figura 1 mostra a frequência de expressões com que os professores se referem a complexidade da avaliação.

Figura 1 – Número de excertos classificados nas subcategorias da categoria “Avaliação da Aprendizagem no processo educativo”



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da entrevista semiestruturada (2020).

Na direção oposta ao contexto atual em que se exige das escolas, constantemente, melhoria nos índices, altas taxas de aprovação e aumento da nota do IDEB, a maioria dos educadores participantes da pesquisa ao mesmo tempo em que considera “etapa complicada” também concebe a avaliação da aprendizagem como processual e contínua e não como uma prática pontual e de resultados (Figura 1). Essa constatação está presente, por exemplo, na fala a seguir.

[...] tu vai desenvolvendo os conteúdos, tu vai vendo como o aluno vem aprendendo né esse conteúdo para poder fazer um diagnóstico daquilo que ele sabe, daquilo que ele não sabe e poder acompanhando se tá havendo uma mudança, um crescimento, uma evolução na aprendizagem de conceitos desse aluno (Sujeito 5).

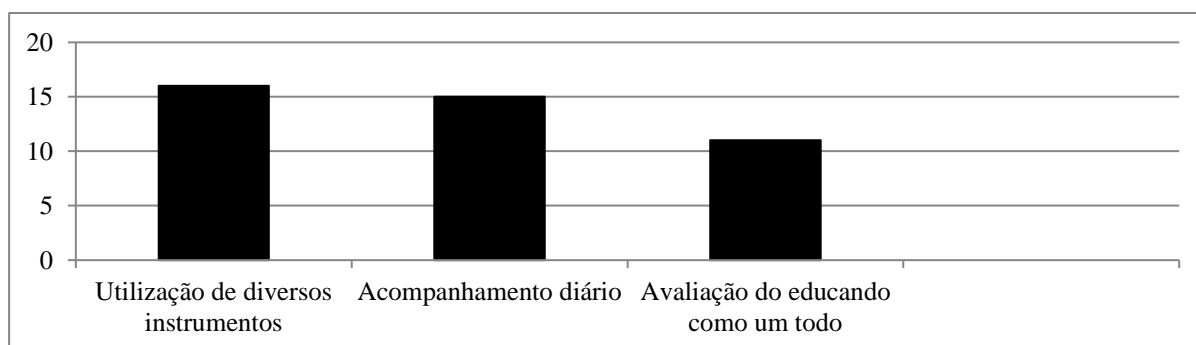
Os sentidos e os significados da avaliação da aprendizagem são construídos no cotidiano dos docentes e, como “agentes culturais”, segundo Sacristán (2000, p. 148), “aquilo que desenvolvem e acreditam que devem difundir, são determinantes para suas práticas”. Por exemplo, a compreensão de que a avaliação proporciona a retomada do trabalho docente potencializando a realizar ajustes para qualificar o ensino e efetivar as aprendizagens, como é mostrado na seguinte:

No momento da avaliação o aluno está aprendendo então a gente vai trabalhando, trazendo questionamentos que naquele momento ainda é um momento de aprendizado pro aluno. E nós enquanto profissional a gente também é um momento de retomada. Quando a gente pega um resultado e a gente também está se avaliando e de que forma a gente pode direcionar o nosso trabalho para que aprendizagem seja mais efetiva. Quem sabe o que a gente pode fazer para modificar isso. Modificar resultados que a gente esperava né. Então é sempre um momento de reflexão (Sujeito 21).

Na maioria das falas dos educadores fica evidenciado a compreensão da avaliação como processual, pois expressam ideias relacionadas ao entendimento de que durante todo o ano letivo as possíveis intervenções pedagógicas podem ter resultados positivos em relação à efetivação das aprendizagens dos alunos. Também pelo fato de demonstrarem compreender a importância de acompanhar o desenvolvimento diário dos estudantes realizando a apreciação de aspectos qualitativos.

Em relação a categoria operacionalidade da avaliação da aprendizagem, a Figura 2 apresenta a frequência das expressões que compõem as subcategorias nas respostas dos professores.

Figura 2 – Número de excertos classificados nas subcategorias a partir da categoria “Operacionalização da avaliação da aprendizagem”



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das respostas da entrevista semiestruturada (2020).

Na Figura 2 observamos que existe maior quantidade de excertos relacionados a utilização de diversos instrumentos de avaliação no sentido de avaliar o aluno como o todo. Esse discurso é mais acentuado junto aos educadores que atuam na rede estadual, nas escolas

onde os resultados são expressos em pareceres e apresentam no PPP uma maior flexibilização em relação aos instrumentos de avaliação. É importante destacar que, nessas escolas pesquisadas existe uma proposta pedagógica que incentiva avaliar na perspectiva emancipatória e, trabalhar com pedagogia de Projetos, como é o caso da escola A. Essa escola possui o Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) que em sua matriz curricular é previsto componentes curriculares que trabalham com a Pedagogia de Projetos, recebendo as denominações de: “Projeto de Vida”, “Culturas Juvenis” e de “Estudos Orientados” (RIO GRANDE DO SUL, 2019). A fala do sujeito 8 ilustra essa necessidade da operacionalização da avaliação da aprendizagem, por meio de diversos instrumentos.

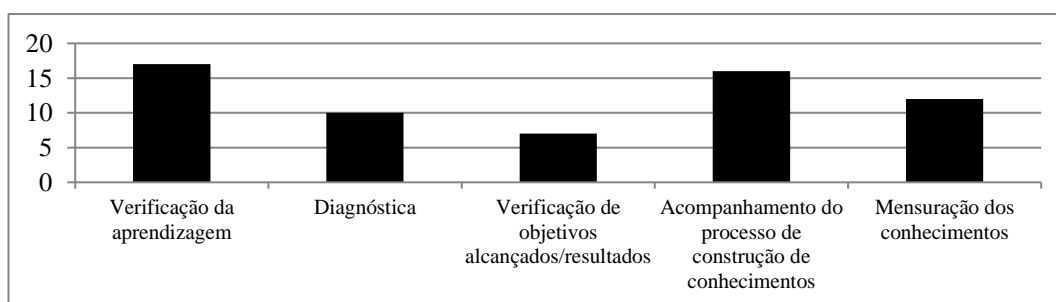
[...] eu sempre vou anotando se ele vai fazer os exercícios. Eu dou bastante exercícios para eles fazerem. Se ele vai fazendo os exercícios, peço bastante resumo. Todos os que vou trabalhar eles têm uma prévia do que vai ser dado. Então eu sempre vou anotando tudo isso. Tudo que ele vai fazendo e aí mais a prova, mais um trabalho. Fiz um projeto que eles tinham que apresentar um seminário. Então eu vou avaliando toda a questão do seminário pra conseguir ir fechando minha avaliação (Sujeito 8).

Em relação ao acompanhamento diário, os professores utilizam a observação, registros e determinados instrumentos de avaliação como, por exemplo, listas de exercícios, trabalhos em grupo entre outros. Na apreciação de aspectos qualitativos, os professores avaliam o interesse, a participação, a criatividade, a realização das atividades e a pontualidade na entrega de trabalhos.

Elencamos a categoria “Finalidade da avaliação da aprendizagem” no sentido de perceber qual importância assume esse processo para o educador.

A Figura 3, apresenta as expressões que foram mais mencionadas pelos professores durante a entrevista a respeito do questionamento 2 e, que deram origem as subcategorias abaixo representadas.

Figura 3 – Número de excertos classificados nas subcategorias da categoria “Finalidades da Avaliação”



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas das entrevistas semiestruturadas (2020).

A maioria dos professores entrevistados entende a avaliação em uma perspectiva que não pondera somente os aspectos quantitativos, mas que possibilita a verificação da aprendizagem e o acompanhamento do processo de construção de conhecimentos. Verifica-se tal situação por meio da fala do professor 6, quando diz que “*avaliação da aprendizagem seria avaliar no dia a dia, a construção do conhecimento do estudante em primeiro lugar. E avaliando no dia a dia como ele constrói esse conhecimento*”. Segundo Perrenoud (1999), a ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os estudantes, compreendendo melhor os funcionamentos destes de modo a realizar ajustes mais sistemáticos e individualizados nas suas intervenções pedagógicas e nos procedimentos didáticos.

A expressão “diagnóstica” permeia as falas de muitos professores no sentido de que toda ação pedagógica que envolve esse processo repousa em um método investigativo. Este método que possibilita a verificação dos avanços e dos entraves para intervir e redefinir os caminhos a serem percorridos não só em relação aos estudantes, mas também em relação ao trabalho docente. A fala do sujeito 21 aponta essa evidência: “[...] quando a gente pega um resultado e a gente também está se avaliando e de que forma a gente pode direcionar o nosso trabalho para que aprendizagem seja mais efetiva. Quem sabe o que a gente pode fazer para modificar isso”.

Em relação às expressões “verificação de resultados/objetivos alcançados” e a “mensuração dos conhecimentos construídos” nas falas de alguns professores como finalidades da avaliação, podem estar relacionadas a duas situações evidenciadas nas entrevistas: a) o entendimento de que essa prática pedagógica consiste em investigar se aquilo que foi ensinado em sala de aula foi apropriado pelo estudante e, b) o fato de que a educação escolar deve contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes, cabendo a esses professores criarem condições para que as aprendizagens, previstas nos planos de estudos e objetivos educacionais de cada ano letivo sejam efetivadas.

A análise das respostas referentes às potencialidades da avaliação presentes nas entrevistas dos educadores direciona para repensar o trabalho docente. Essa evidência é acompanhada nas falas de professores que exibem a vontade de exercer a docência de forma diferenciada. Nesta perspectiva, Zabala (1998, p. 198) expressa que quando “as finalidades do ensino estão centradas na formação integral do estudante” implicará pensar em mudanças na forma de conduzir o ensino e no sentido atribuído à avaliação. Portanto, não cabe uma perspectiva de avaliação por resultados. As concepções do sujeito 13, transcritas a seguir ilustram essas compreensões:

[...] além da minha avaliação servir para avaliar o aluno serve também ter uma noção de como eu tô conseguindo chegar neles. Então eu avalio o aluno e me avalio também. Repensar as práticas pedagógicas, potencializar a aprendizagem: Tive uma aprovação boa consegui chegar, o aluno deu retorno, a turma é boa então o aluno deu retorno. Então beleza! Que bom! Mas acabou, deu, não; O próximo passo é o que eu posso trabalhar mais com eles (Sujeito 13).

A análise das transcrições referentes às dificuldades ou limitações dos professores entrevistados a respeito da avaliação da aprendizagem dos estudantes, bem como sua operacionalização permitiu destacar algumas dessas ideias sintetizadas no Quadro 4.

As dificuldades ou limitações dos professores em realizar a avaliação reside em fazer o acompanhamento do processo de aprendizagem individual dos estudantes e de atender suas dificuldades, de um modo efetivo. Para assumir o discurso de avaliação proposto pelos documentos oficiais pressupõe-se, segundo Hoffmann (2014), que o professor precisa estar cada vez mais atento a todas as manifestações do educando, a fim de que possa ajustar sistematicamente e de forma individualizada suas ações pedagógicas. Porém, para muitos professores, essa construção é inviável devido à alta carga horária de dedicação em sala de aula, assim como o número elevado de estudantes por turma.

A fala do sujeito de pesquisa 11 expressa essa dificuldade.

Não têm como pegar a deficiência de cada aluno e trabalhar aquilo que cada aluno não conseguiu aprender, por exemplo. Até porque são muitas turmas, a carga horária. Eu acho que seria isso: tu vê o aluno ir progredindo, aprendendo e tu sanando aquelas deficiências que ele não conseguiu. Só que é impossível tu fazer isso com todos, aluno por aluno. Cada um têm a sua dificuldade né. [...] Se tu for ver no processo de aprendizagem, o que eu entendo por processo de aprendizagem não têm

como fazer exatamente o que teria que ser, né. Eu não consigo fazer. Que é pegar tipo recuperar a deficiência daquele aluno. O que eu chego, o que eu mais chego perto disso é na hora que eu tenho que recuperar isso a gente tem a semana de recuperação[...] (Sujeito 11).

Outro aspecto que precisa ser evidenciado, nessa discussão, é que os professores em uma perspectiva de avaliação formativa, como orientam os documentos, é previsto que haja a *regulação dos processos de aprendizagem* (ZABALA, 1998) de forma ampla de modo que contemple essa situação para suprir defasagem de aprendizagens, bem como o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio” para que ocorra a efetivação das mesmas (PERRENOUD, 1999, p. 90). Nesse sentido, Perrenoud (1999) sinaliza também que precisaria de uma intervenção diferenciada, traduzida em disponibilização de meios para o ensino, de organização de horários disponíveis, da “organização grupo-aula” e reestruturação da organicidade das escolas.

Os professores se referem ainda às dificuldades de trabalhar em parceria nas suas escolas, e comentam que avaliar para alguns tem sido uma tarefa solitária. Na fala do professor 8, por exemplo, evidencia-se essa situação: “[...] *trabalhar em parceria com meus colegas porque como a estrutura da escola, em geral das escolas são os horários, os períodos então eu vou ter um período com uma turma e, depois tenho que ir pra outra turma.*

De acordo com Hoffmann (2014, p. 20), “Pensar de forma diferente só acontece a partir do diálogo entre todos os elementos da ação educativa, da permanente reflexão sobre a prática”. A parceria, nesse contexto, é imprescindível quando a avaliação da aprendizagem assume uma perspectiva emancipatória, como é o caso das escolas do Estado do Rio Grande do Sul, cujo processo avaliativo prevê a participação de todos os sujeitos envolvidos, além do educador. Este, por sua vez, deve assumir o papel de mediador para possibilitar a aproximação e o diálogo, no sentido de interpretar os percursos de aprendizagem dos estudantes. Essa construção também se torna importante para avaliar as aprendizagens dentro da pedagogia de Projetos.

Por fim, os resultados encontrados que mostram as dificuldades ou limitações que surgem em torno da operacionalização da avaliação, os educadores destacam a falta de tempo. Isso reforça a ideia de que a forma de organização do sistema de ensino atual e a quantidade de alunos por turma são questões que mais uma vez evidenciam a precarização do trabalho docente, conforme presente:

Mas as dificuldades principais são essas a questão de tempo, a questão de muitos alunos às vezes não tem como acompanhar né essa evolução de forma mais real assim de 200, 250 alunos né fica meio difícil. Mas, no caso tivesse trabalhar com grupo reduzido, um grupo menor de alunos a avaliação teria todo esse potencial de realmente a gente ir acompanhando essa evolução do aluno ao longo do processo (Sujeito 2).

A forma como os sistemas de ensino das redes públicas se organiza, levam os professores a atenderem muitas turmas que se somam a 300, 400 ou 500 alunos, além de terem de lidar diariamente com a falta de recursos didáticos, as cargas horárias de 40 ou mais horas e a baixa remuneração. Somam-se a essas questões a falta de interesse e desmotivação dos estudantes, principalmente aqueles que estão cursando o Ensino Médio no turno da noite.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar nas concepções dos professores no momento de avaliar não podemos excluir a influência de setores da sociedade como a economia e a política que buscam na educação a materialidade de seus interesses. As medidas que provêm desses setores, no contexto atual, provocam mudanças radicais no mundo do trabalho e em diferentes instâncias, inclusive na educação. Desse modo, a presente pesquisa evidenciou, a partir dos dados coletados, o reflexo dessas mudanças no trabalho docente, ao relatarem suas rotinas nas escolas e as condições em que desempenham suas atividades profissionais.

Assim, os inúmeros desafios que foram sendo desvelados - a quantidade de horas de dedicação, o número de turmas atendidas, o número elevado de estudantes por turma e a necessidade de trabalhar em componentes curriculares diferentes de sua formação inicial dificultam ao professor realizar uma avaliação das aprendizagens desses estudantes pautada em concepções processuais e formativas.

A pesquisa demonstrou que, ao dar vazão às vozes dos professores, essas concepções remetem à necessidade de ampliar o campo teórico a respeito do papel desses profissionais na avaliação, tendo em vista que, durante muito tempo essa prática esteve atrelada a “julgamentos”, “tomada de decisões” e “mobilização de práticas”. É importante lembrar que no atual momento, os discursos presentes nos documentos legais encaminham-se para uma perspectiva de avaliação formativa. Nesse estudo, não coube expressar o que está certo ou errado em relação a como são realizadas as práticas avaliativas ou mesmo tecer juízos de valor sobre os professores e as escolas a respeito de como configuram a avaliação em seus espaços educativos.

Procuramos, entretanto, analisar as respostas dos sujeitos de pesquisa, os professores, que são seres sociais que se apropriam de saberes culturalmente acumulados durante sua formação e, posteriormente, no exercício do trabalho docente cujas concepções são constantemente alinhavadas cotidianamente com discursos que provêm das políticas públicas vigentes, dos interesses de modelos econômicos, das redes de ensino e do contexto das escolas que atuam.

As condições em que exercem a docência e os desafios que enfrentam cotidianamente dão visibilidade para a intensificação e a precarização do trabalho docente decorrente de características da educação nacional que visam alinhar a escola com uma gestão para a excelência. Logo, os professores investigados expressam concepções da avaliação formativa, mas devido as questões apontadas nesta pesquisa constroem sua forma de avaliar a partir de suas vivências e necessidades. Por outro lado, percebemos que as dificuldades e limitações potencializam a busca por novas estratégias e instrumentos de avaliação para evitar experiências que outrora causaram desconforto e angústias, como é o caso, por exemplo, do uso da “prova”.

A pesquisa evidenciou, ainda, que “autonomia” é uma questão utópica dentro das escolas públicas, principalmente para os professores em relação às tomadas de decisão envolvendo a avaliação das aprendizagens porque tudo está atrelado ao que está estabelecido nos PPPs e Regimentos Escolares, em atingir o aumento das estatísticas de aprovação dos estudantes, a diminuição de reprovações e da distorção idade-série, o aumento do IDEB da escola e a aprovação em avaliações externas, por exemplo, o ENEM.

Nesse sentido, desvelar a interface individual e social do trabalho docente, representa trazer à tona as subjetividades que envolvem as práticas avaliativas dentro de sala de aula e a influência das dinâmicas relacionais estabelecidas com todos os sujeitos envolvidos. Os

resultados apresentados nos remetem a toda essa conjuntura, possibilitando conhecermos as experiências de caminhadas desses professores que carregam marcas difíceis de serem removidas na sua prática pedagógica, demonstrando como o contexto acaba tensionando em suas concepções a respeito de ensino, de aprendizagem e de como avaliar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. P. L.; LOPES, S. N.; LOPES, F. M. N. **Precarização do trabalho docente na educação básica: causas e consequências**. Curitiba: *Brazilian Journal of Development*, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação /Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores)**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Lei 13.415 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em maio de 2020.
- CALDERÓN, A. I., BORGES, R. M. **La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora**. Lima: *Educación*, 2013.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- PELOTAS. **Projeto Político Pedagógico**. Pelotas: SMED, 2010.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens– entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RIO GRANDE DO SUL. **Material sobre Avaliação Emancipatória**. Porto Alegre: SEDUC, 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Administrativo Pedagógico**. Porto Alegre: SEDUC, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Santa Catarina: Revista Roteiro, 2020. V. 45.

TARDIFF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Campinas: Educ. Soc., 2013. V. 34, n. 123, p. 551-571.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.