

Avaliação do aprendizado e algumas considerações sobre formação docente

Evaluation of learning and some considerations about teacher training

Ocimar Munhoz Alavarse¹
Valéria Aparecida de Souza Siqueira²
Pâmela Félix Freitas³

Resumo

A avaliação do aprendizado, atividade típica do trabalho docente, é realizada, frequentemente, sem abordagem na formação inicial ou continuada, comprometendo sua validade e fidedignidade e configurando um “paradoxo docente”, pois a preparação inicial deveria abarcar essa dimensão. Essa lacuna formativa é preocupante porque pode resultar em notas e conceitos sem a devida consistência pedagógica, podendo acarretar reprovações indevidas ou outros desdobramentos que repercutem no percurso escolar. Nesse quadro, apresentamos uma pesquisa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, desde 2018, mediante cotejamento de notas escolares com resultados de avaliação externa, em que se identificou aspectos não-cognitivos considerados como de aprendizado na atribuição de notas aos estudantes. Como conclusão, além da problematização como procedimento metodológico, indica-se, entre outras alternativas, a atribuição de notas com interpretação pedagógica, condição para o acompanhamento das aprendizagens visando o sucesso escolar de todos os estudantes.

Palavras-chave: avaliação do aprendizado. formação docente. atribuição de notas e conceitos. avaliação externa

Abstract

The assessment of learning, a typical activity of teaching work, is often carried out without an approach in initial or continuing teacher training, compromising its validity and reliability and configuring a “teaching paradox”, as initial preparation should encompass this dimension. This training gap is worrying because it can result in grades and concepts without due pedagogical consistency, which can lead to undue school failures or other consequences that have repercussions on the school journey. In this framework, we present a research in the São Paulo Municipal Education System, since 2018, by comparing school grades with external evaluation results, which identified non-cognitive aspects considered as learning in the attribution of

¹ Universidade de São Paulo (USP), Brasil. email ocimar@usp.br, orcid <https://orcid.org/0000-0002-8102-1668>

² Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Brasil. email evaleriasiqueira@servidor.uepb.edu.br, orcid <https://orcid.org/0000-0003-2222-9677>

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil. email pamela.felix@uece.br, orcid <https://orcid.org/0000-0003-2219-2173>

grades to students. In conclusion, in addition to problematization as a methodological procedure, it is recommended, among other alternatives, the attribution of grades with pedagogical interpretation, a condition for monitoring learning aimed at the academic success of all students.

Keywords: assessment of learning. teacher training. assignment of grades and concepts, external assessment

Introdução

A prática avaliativa desempenhada pelos professores é uma das tarefas mais típicas e complexas entre suas atribuições profissionais, tanto do ponto de vista do planejamento e da execução quanto dos usos a serem feitos de seus resultados, pelas consequências pedagógicas e de gestão educacional que incidem no fluxo escolar, como é o caso da aprovação ou reprovação, além das implicações objetivas e subjetivas para estudantes. Entretanto, como explorado em Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), a formação em avaliação educacional evidencia-se como ausente ou lacunar nas licenciaturas, demarcando uma situação na qual os conhecimentos em avaliação educacional são fruto mais das vivências estudantis e da própria prática, sem uma base conceitual e técnica, ao contrário do que se observa na prática de ensino, aspecto privilegiado na formação inicial e continuada, neste caso abarcando a Educação Básica. Se a prática é uma fonte relevante para a capacitação docente, isso não implica reconhecer que a prática esteja caracterizada como adequada no que diz respeito, sobretudo, à avaliação do aprendizado; ao contrário, há fortes evidências de limitações e de equívocos, de tal sorte que indagar, ainda que sem a pretensão de exaurir todas as possibilidades, as práticas docentes em avaliação é uma necessidade para que se supere determinados entraves à melhoria de processos avaliativos.

No que tange ao seu planejamento e execução, compreendendo a avaliação como um processo, este envolve um amplo leque de aspectos técnicos e pedagógicos demandados para que, intrinsecamente, tenha consistência, atendendo a preceitos de objetividade, fidedignidade e justiça, e, na relação curricular, validade e relevância, de tal modo que seus resultados sejam, efetivamente, sobre aquilo que se declara estar sendo avaliado. Esses elementos, especialmente, chamam a atenção para a capacidade que docentes devem possuir para planejar e executar a

avaliação do aprendizado, capacidade que não necessariamente se obtém com a longa vivência com a avaliação na condição de estudante da Educação Básica à graduação em licenciatura, até porque, nessa jornada, as experiências, pode-se cogitar, nem sempre, ou quem sabe, quase nunca, foram pautadas pelo rigor técnico. Em parte, neste artigo são problematizados alguns desses aprendizados práticos. Importante salientar que a vivência em avaliação também configura uma concepção de avaliação, de ordem pessoal, em torno dos valores e das relações estabelecidas com a avaliação ao longo da própria escolarização e seus desdobramentos que podem transbordar para dimensões morais e meritocráticas.

Estabelecendo interfaces com os aspectos aludidos anteriormente, deve-se ter presente, com variações na forma de concretizá-la, as implicações pedagógicas e educacionais da avaliação, dependentes, dentre outros fatores, das exigências institucionais de escolas e redes de ensino. Do ponto de vista pedagógico, é importante salientar o caráter condicionante das concepções dos professores sobre as avaliações que realizam, que os levam, não raras vezes, a atribuírem maior relevância para determinados conteúdos dentre aqueles ensinados, não necessariamente os mais relevantes no escopo da disciplina a que estão vinculados, priorizando-os na avaliação, o que, por sua vez, leva estudantes a uma valorização do que deve ser estudado dada essa relevância atribuída. Isso se manifesta na indagação coloquial sobre “o que vai cair na prova”. Do ponto de vista educacional, os estudantes vão aprendendo e apreendendo um tipo de relação entre ensino e avaliação; uma relação “utilitária”. Pedagogicamente, pode-se questionar quais são esses conteúdos mais valorizados; educacionalmente, pode-se questionar, também, qual é a finalidade dessa relação entre avaliação e ensino. Quanto aos conteúdos, mesmo quando a avaliação do aprendizado leva em conta somente os aspectos cognitivos, muitas vezes, o que se torna objeto de avaliação não necessariamente corresponde, nos dizeres de Young (2007), a “conhecimentos poderosos”. Apesar de apontamentos sobre a necessidade e a possibilidade de resultados da avaliação do aprendizado incidirem no planejamento curricular para regular o ensino e, por decorrência, o aprendizado, realçando sua dimensão pedagógica, é usual nos depararmos com processos avaliativos sendo desencadeados para finalidades mais administrativas, para escolas e estudantes e menos como apoio para o aprendizado.

Como se apontará neste artigo, tal situação oblitera a problematização sobre as práticas avaliativas, tomando-as como “mal necessário” ou parte das “regras do jogo”. Isso pode ser agravado quando os aspectos técnicos são negligenciados, quer por ignorá-los ou por considerá-los “tecnicismo”. Necessário salientar que na literatura da área nos deparamos com indicações que alimentam essa situação e, indo mais longe, por razões de conceituarem avaliação de modo tão amplo que a identificam com todo o processo pedagógico, por exemplo, ao sustentarem que os usos dos resultados da avaliação sejam componente da avaliação, chegando a afirmações de que a avaliação seria excludente, quando a exclusão, ademais de sua vinculação com valores sociais altamente disseminados no sentido de que a tarefa da escola é encontrar os “melhores” ou preparar para as “disputas sociais”, é uma consequência do projeto da escola ou da rede à qual pertença e, mesmo, do próprio docente.

Um dos efeitos de maior repercussão é a aprovação e reprovação ao final de cada ano com base em seus resultados, salvo entre os anos escolares com promoção automática. A consolidação dessa prática se dá na atribuição de notas e conceitos ao longo do período letivo, que vai sendo efetivada associando-a a esse tipo de uso. Deve-se demarcar, novamente, que tal perspectiva – a nota a serviço da regulação de fluxo – não pode nos levar a confundir a avaliação com o uso de seus resultados, tampouco retirar de cena a problematização sobre as notas e de sua relação com a avaliação do aprendizado, ainda que isso seja uma tradição escolar. Além disso, essa atribuição de notas imprime uma marca indelével na vida escolar e acadêmica do estudante, com consequências concretas e simbólicas que repercutem em seus anseios escolares, acadêmicos, profissionais e pessoais, de tal forma que os registros nos boletins escolares se constituem uma espécie de credencial a habilitar ou a impedir seu acesso a etapas posteriores.

Mais grave ainda, quando se constata, pela ausência de problematizações sobre o processo avaliativo, como se encontra em Feldman (2019), a indicação de que práticas tradicionais de avaliação podem sofrer vieses implícitos de preconceitos raciais, de classe social e/ou de gênero conformando uma desigualdade de tratamento com profundas e indesejáveis implicações, de uma perspectiva democrática e inclusiva, para estudantes, pessoal e subjetivamente, e suas vidas escolares como reiteram Cortese (2006) e Crahay (2002). Em parte, essas consequências

decorrem de compreensões subjetivas de docentes, dados seus valores e concepções, mas, também, pelo fato de que o processo avaliativo não obedeceu a preceitos técnicos. Assim, a problematização sobre a avaliação do aprendizado é uma alternativa para se superar essas limitações, incluindo aquelas derivadas de lacunas formativas em avaliação educacional.

Neste artigo, a definição de avaliação indica que avaliar é julgar algum objeto, ou seja, somente há avaliação, e aí ela se conclui, quando se emite um julgamento – uma apreciação – sobre, no caso escolar, algum produto que se supõe decorrente do aprendizado, daí a expressão “avaliação do aprendizado”, que seria, por sua vez, consequente do que se ensinou para os estudantes aprenderem. Contudo, o aprendizado não é visível, não é apreendido diretamente, sendo um traço latente, interno ao estudante. Essa caracterização impõe um desafio gigantesco a docentes: como saber o que sabem os estudantes? Mas, é um desafio inicial, pois, do ponto de vista da avaliação do aprendizado, o problema é: o que sabe é suficiente? Por isso, docentes necessitam desenvolver um instrumento válido para levantar informações que sejam relativas ao aprendizado em tela, tratá-las para efeito de se obter algum resultado e, então, julgá-las. Nesse processo, uma discussão surge em torno das notas escolares; seriam elas uma expressão quantitativa do conhecimento dominado pelos estudantes ou uma escala de juízos? A primeira possibilidade nos remeteria a processos de medição educacional, parte do processo avaliativo sem se confundir, pois a medida em si mesma não representa um julgamento, sempre com característica qualitativa, pois depende de um critério – uma referência – ao qual seria cotejado para então se emitir um julgamento, sempre com característica qualitativa, conforme Luckesi (2018). A segunda possibilidade implica em investigar como professores procedem para chegar aos juízos expressos em algarismos, independentemente da escala utilizada.

Os juízos docentes se apoiam em uma diversidade de fontes de informação, conforme alertam, entre outros autores, Airasian e Abrams (2003), que incluem registros escolares, observações, formais e informais, em sala de aula, de professores anteriores, de responsáveis pelos estudantes, de informações veiculadas na sala dos professores, chegando-se, sem esgotar as possibilidades, a utilizar dados de desempenho de irmãos. Essa diversidade de referências, no entendimento dos autores, indica que os professores têm uma preocupação em obter informações prévias sobre seus estudantes, ainda que a qualidade e o usos dessas informações,

certamente, devem ser problematizadas.

O uso de evidências cognitivas (conhecimento, aprendizado ou proficiência) e não-cognitivas (comprometimento, esforço, atenção, participação, engajamento, persistência, realização de atividades etc.) é discutido mais amplamente na literatura estadunidense. Há 30 anos Brookhart (1994) revisou 19 estudos empíricos de práticas de classificação realizadas por professores e, em 12 deles, os professores incluíram fatores não cognitivos nas notas. Tais fatores podem constituir o que a literatura chama de facilitadores acadêmicos (*academic enablers*), que podem ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades cognitivas, mas não as representam em si mesmas. No entanto, quando professores “combinam” fatores de distintas qualidades numa nota, ela deixa de indicar sobre aquilo que, em tese, deveria informar – o aprendizado – e, inclusive compromete, na sequência, sua avaliação e, depois, a decisão a ser tomada.

Desse modo, as notas atribuídas aos estudantes fornecem informações imprecisas e até enganosas (*misleading*) sobre o que eles de fato sabem. A falta de confiabilidade desta classificação pode gerar consequências educacionais – positivas ou negativas –, conforme o tipo de relação estabelecido entre professor e aluno. Para Feldman (2019), “quando os professores combinam habilidades sociais, comportamento e esforço em um único conceito ou nota, é impossível discernir os pontos fortes e fracos do aluno em cada um desses aspectos, tornando a expressão desse resultado vago, confuso e até inválido”.

Os efeitos da formação lacunar em avaliação foi também objeto de estudos que associam a formação insuficiente à centralidade das crenças dos professores. Esse distanciamento com aspectos conceituais e técnicos da avaliação durante a preparação para o exercício profissional docente tende a reforçar, entre outras consequências, concepções favoráveis à reprovação escolar sem o devido apoio nos níveis de aprendizagem dos estudantes e que são formadas ao longo da trajetória escolar desse professor, de modo a que essas crenças assumam protagonismo orientando fortemente a conduta docente no que tange à prática avaliativa (cf. Brown, 2004; 2008; Crahay et al., 2016; Garnica, 2008; Hidalgo Farrán; Murillo Torrecilla, 2017; Issaieva; Crahay, 2010; Pajares, 1992; Tessaro, 2013; Wanlin, 2009). Esse protagonismo favorece a já excessiva subjetividade e diversidade de fontes que alimentam o que Lafortune e Allal (2008)

chamaram de “juízo profissional dos professores”, que se constitui, por sua vez, em um processo que leva à tomada de decisões considerando diferentes fatores decorrentes de sua experiência profissional e que exigiria rigor, coerência e transparência. Nesse escopo, Mottier Lopez e Allal (2008) identificaram uma “multirreferencialidade” a servir de base para o juízo dos professores, entre eles, padrões profissionais reconhecidos e compartilhados com outros professores, normas formalizadas em leis, escolhas da escola, além de valores pessoais do professor sob a forma de crenças.

O lugar da avaliação na formação docente e suas implicações

Considerando as implicações que a prática avaliativa tem sobre o percurso escolar de todo estudante, seria plausível supor que houvesse uma preparação profissional à altura de tarefa de tal monta. Poder-se-ia esperar, inclusive, que houvesse, nas licenciaturas a abordagem semelhante àquela destinada, por exemplo, aos fundamentos e metodologias de ensino, uma vez que o professor é o agente institucional formalmente responsável igualmente por processos de ensino e de avaliação da aprendizagem nas unidades escolares. Gatti (2003, p. 102) admite, inclusive, ser a avaliação um tema sensível, cuja diversidade de opiniões é inegável, contudo, há convergência em se tratando da percepção de que “a avaliação dos alunos é uma parte esperada e essencial do processo de educação”.

Curiosamente, no entanto, a dimensão avaliativa não é prioritária na formação docente inicial e mesmo na formação continuada, sendo tais conhecimentos, por vezes, abordados de modo incipiente ou fragmentados nas diferentes disciplinas do currículo das licenciaturas, quando não, ausentes (Cf. Brookhart, 2011; Erkens, 2009; Popham, 2010). Villas Boas e Soares (2016) chegaram à conclusão semelhante em pesquisa realizada com estudantes de diferentes licenciaturas ao constatarem que os saberes sobre avaliação não possuem um lugar definido no currículo. A esse respeito, destaca-se a constatação de Alavarse (2014) de que o já limitado espaço que a avaliação ocupava na formação inicial até meados dos anos 1980, atualmente, praticamente desapareceu das licenciaturas. Vale destacar, ainda, os achados de Rojas (2007), que apontam para a falta de formação inicial no campo da avaliação como um fator responsável pelas dificuldades relativas à avaliação vividas pelos professores participantes da pesquisa. Esse

contexto se configura um “paradoxo docente” (Alavarse, 2013), pois é exigida dos professores uma formação inicial que os prepare para atividades que vivenciarão no exercício profissional, mas, justamente para a avaliação da aprendizagem, uma dessas atividades, ou não se constata sua presença entre os componentes curriculares de formação ou, quando encontrada, é muito incipiente, um quadro que compromete a consistência de seus resultados (Cf. Airasian; Abrams, 2003; Brookhart et al., 2016; Fagnant et al., 2017; Gatti et al., 2010; Silva; Almeida; Gatti, 2016).

A secundarização da área da avaliação na preparação profissional de educadores se observa, não apenas no Brasil e na contemporaneidade (Cf. Gatti et al., 2010; Silva et al., 2016; Villas Boas; Soares, 2016), mas também em outros países, sendo reportada há mais de três décadas por Stiggins, Frisbie e Griswold (1989). A esse respeito, Fagnant et al. (2017) asseveram que a avaliação deve ser objeto de aprendizagem de futuros professores e esclarecem que na França, por exemplo, a dimensão da avaliação na formação docente é limitada a uma abordagem transversal, como se os futuros professores não fossem avaliar, mas somente ensinar. Em outro contexto, de forma semelhante, Cizek (2019) destaca a falta de preparo de professores para elaborar suas avaliações evidenciada ao se observar o nível de precisão de avaliações em larga escala nos EUA.

Essa ausência de conteúdos sobre avaliação da aprendizagem na formação docente ou, quando presente, de modo incipiente, estimula uma prática apoiada em conhecimentos advindos da experiência pessoal, ou mesmo profissional, com a avaliação, sem a necessária crítica, e induz à reprodução de modelos questionáveis, resultando numa avaliação esvaziada de sentidos pedagógicos, com pouco ou nenhum efeito sobre a aprendizagem dos estudantes. Várias pesquisas têm reiterado a formação lacunar dos professores em avaliação, chamando atenção quanto aos equívocos na prática avaliativa que desempenham como, por exemplo, a utilização de informações muito distintas do objeto aprendizagem, como ocorre ao considerar, para efeito de consolidar notas e conceitos, comportamento e participação em sala de aula (Airasian, 1991; Aitken, 2016; Barnes, 1985; Brookhart, 1999; Cizek; Fitzgerald; Rachor, 1995).

Estudos associam a insuficiência de conteúdos teóricos e técnicos da avaliação na preparação profissional dos professores a práticas improvisadas, com impactos sobre a

trajetória escolar e, sobretudo, sobre o próprio ensino, pois acabam por não considerar ou, principalmente, não saber o que os estudantes estão dominando, com uma tendência a considerar esforço, participação, assiduidade e comportamento, entre outros fatores, no momento de realizar uma síntese avaliativa. Brookhart (2013) assevera que as notas atribuídas pelo professor podem ter um impacto motivacional na vida escolar do estudante, sem necessariamente espelhar a aprendizagem como formalmente se supõe, o que pode comprometer sua consistência e, por decorrência, limitando sua relevância pedagógica (Cf. Merle, 2018). Salienta, ainda, que atribuir uma nota ou classificar um estudante significa resumir seu desempenho em marcas ou símbolos, e estas marcas deveriam refletir a conquista demonstrada no trabalho, baseando-se em informações de desempenho, o que não significa que o professor deva ignorar o restante de informações que ele tem sobre os estudantes. O que se observa, no entanto, é que a avaliação expressa em notas ou conceitos vem sendo utilizada muito mais na perspectiva de classificação-hierarquização, quando se define “quem tem mais” e “quem tem menos”, do que classificação-agrupamento em classes, quando teríamos classes que indicariam agrupamentos definidos por interpretação pedagógica de cada nota ou conceito (Siqueira, 2020).

Brookhart (2017) apregoa que as notas atribuídas a tarefas individuais dos estudantes devem refletir a conquista demonstrada no trabalho, ou seja, devem estar baseadas apenas em informações de desempenho acadêmico. Na percepção da autora, informações relativas a atitudes, esforço, interesse e comportamento, comumente computadas na atribuição das notas e conceitos, são relevantes para o conhecimento dos estudantes, mas essas não devem ser utilizadas para compor as notas atribuídas pelo professor. Brookhart (2017) alerta que o estudante inicia sua trajetória escolar querendo aprender, mas práticas de classificação tradicional ao longo dessa caminhada, que apenas hierarquizam os estudantes e não fornecem informações explícitas sobre os avanços e limitações no processo de aprendizagem, conspiram para mudar suas atitudes em relação à avaliação, de tal forma que nos últimos anos do ensino fundamental a maioria dos estudantes fala mais sobre as notas do que sobre o aprendido.

Se por um lado, podemos admitir que a formação docente em avaliação educacional é indispensável para o exercício profissional (Cf. Brookhart, 2011; Pophan, 2010; Stiggins;

Frisbie; Griswold, 1989), a insuficiência na oferta de conteúdos específicos para tal revela que outros saberes orientam essa prática, saberes advindos da ampla vivência com a avaliação que esses profissionais têm na condição de estudante e, especialmente, na realização cotidiana na sala de aula, o que coloca a mobilização dessas concepções como uma condição para envolver os professores levando-os a pensarem sobre a avaliação que realizam com vistas ao aprimoramento e, eventualmente, mudanças nessa prática com vistas a diagnósticos mais precisos acerca do conhecimento de estudantes.

Em face dessas considerações, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida nos últimos seis anos, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). A pesquisa tem como um de seus objetivos, descrever como professores avaliam o aprendizado de seus estudantes e como se poderia encontrar alternativas para superar limitações identificadas nesse processo. O aporte teórico, alicerce para a análise aqui pretendida, baseou-se em uma literatura que aborda as atividades avaliativas de professores, com destaque para suas limitações. Como etapa intermediária da pesquisa, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de favorecer a problematização sobre práticas avaliativas, uma questão metodológica extremamente necessária, pois se professores não estabelecem reflexões sobre o que fazem, ou pelo menos sobre os resultados do que fazem, dificilmente se colocará no horizonte a necessidade de alternativas, embora, não necessariamente, a reflexão conduza automática ou logicamente a alternativas.

A problematização como uma metodologia na formação docente

Os aspectos aqui apresentados correspondem a tratamentos decorrentes de atividades de problematização, como uma metodologia que favorece a reflexão sobre a prática e seus resultados, que foram desenvolvidas junto a professores de duas escolas participantes, cujos nomes fictícios são Escola Ruanda e Escola Maurítânia, com aproximadamente 800 alunos e 40 professores cada uma, bem como tratamentos de dados produzidos na e pela escola, com destaque para o cotejamento entre resultados das avaliações realizadas pelos professores e a

proficiência aferida por meio de testes padronizados de avaliações externas realizadas pela rede a que pertencem ambas as instituições. Da primeira escola reportamos o período de 2017 a 2019 e da segunda desde 2020.

A pesquisa, ainda em curso, apresenta, entre outros objetivos, o de descrever como professores avaliam a aprendizagem de seus alunos e, sobretudo, como se poderia encontrar alternativas para superar limitações identificadas nesse processo. A metodologia utilizada abarca pesquisa-ação e participante, com vistas a envolver os profissionais das escolas para intervirem na realidade destas, com um desafio adicional: como potencializar a reflexão de professores sobre sua prática avaliativa e favorecer, eventualmente, a elaboração de alternativas validadas por eles?

Sobre a pesquisa-ação, destaca-se a concepção de Thiollent (2011), para quem possui estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. É importante ressaltar que a proximidade com diferentes atores escolares oportuniza o enfrentamento de um dos desafios ilustrados na bibliografia, a relação entre teoria e prática. Mediante a pesquisa-ação, é possível incorporar a ação em sua dimensão constitutiva, uma vez que os dados se apresentam aos sentidos e esses são revelados pelos sujeitos envolvidos na ação (Minayo; Sanches, 1993; Miranda; Resende, 2006).

Como procedimentos metodológicos, buscamos investigar as práticas de avaliação desenvolvidas no interior das escolas pesquisadas, preservando a autonomia e valorizando o protagonismo docente ao mesmo tempo em que procuramos captar as principais fontes que orientam o exercício profissional da avaliação, com atividades de problematização que estimulassem os professores a questionarem a própria prática, a pensarem sobre os objetos, os instrumentos e os critérios de avaliação que adotam para atribuírem notas e conceitos que se desdobram em aprovações e reprovações de estudantes em um movimento tal que eventuais mudanças que venham a ocorrer sejam fruto da ação desses profissionais.

Resultados e discussão

Imbuídos na mobilização de concepções mais arraigadas de professores com o propósito de provocar uma reflexão, na Escola Ruanda e na Escola Maurítânia, procedemos à uma análise

das respostas de docentes e equipe gestora a algumas problematizações de sua prática. Ainda, realizamos um cotejamento entre registros de notas atribuídas por professores e a proficiência aferida pela avaliação externa desenvolvida e aplicada pela SME-SP nas escolas da rede, a chamada Prova São Paulo.

Da análise das atividades de problematização, realizadas quinzenalmente nas instituições participantes da pesquisa, destacamos primeiramente aquela que indagava aos professores quais eram as dificuldades em avaliar a aprendizagem de seus alunos. Suas respostas evidenciaram angústias que sentem em desempenhar bem seu papel de avaliador. Outra preocupação demonstrada diz respeito à organização e à sistematização de registros de acompanhamento do percurso do aluno no processo de ensino/aprendizagem, além da atribuição de conceitos, indicadas pela maioria dos presentes. Destaca-se, ainda, a dificuldade em compreender o raciocínio dos estudantes na resolução das tarefas, além do desafio verbalizado sobre como proceder frente aos resultados de sua avaliação. Outro ponto que dificulta a avaliação, segundo os docentes, é identificar fatores implícitos nas respostas dos estudantes, assim como atribuir um valor à participação, tão cara aos professores, em sua maioria.

Problematizamos, ainda, as vivências dos professores com a avaliação em sua trajetória escolar, onde procuramos identificar se e o quanto tais experiências influenciaram sua prática profissional. Indagamos, para tanto, o que eles mantinham dessas vivências, e o que preferiam evitar. Resistências a certos procedimentos e instrumentos de avaliação ficaram evidentes em algumas falas:

“Não mantenho aquele método de avaliar em uma “prova”, ou seja, todo o trabalho feito é avaliado em um momento”.

“Na minha época de aluna era comum os professores passarem “questionários” para estudar e algumas dessas questões faziam parte da prova. Essa prática não realizo”.

Observa-se, também, que alguns educadores começaram a refletir sobre certas práticas vivenciadas, indicadas como negativas pelos mesmos:

“Não mantenho a frequência e o comportamento como parâmetros

para avaliar a turma e os estudantes”.

“Não mantenho: [...] nota de comportamento”.

Nessa atividade de problematização que objetivou o resgate de experiências escolares dos professores, foi possível observar uma forte rejeição a provas e testes de múltipla escolha, considerados por alguns como “classificatórios” ou “punitivos”.

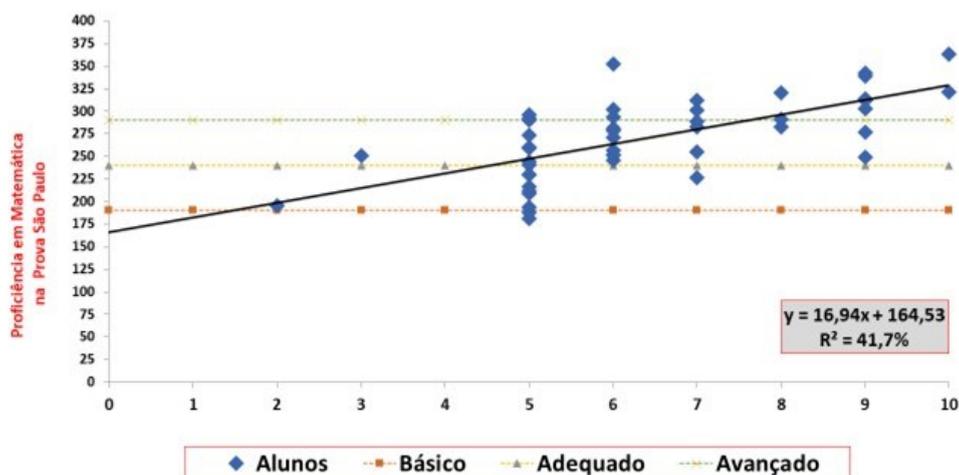
O tratamento das notas e conceitos atribuídos pelos professores em um período escolar cotejado com os resultados da avaliação externa do município revelou-se, igualmente, profícuo. Não se pretendeu, com isso, ignorar o papel do professor como sujeito da avaliação desenvolvida no ambiente escolar, tampouco supervalorizar os testes padronizados em detrimento da avaliação da aprendizagem interna, mas, sim, estimular um diálogo entre essas avaliações como destacado em Alavarse, Chappaz e Freitas (2021), Nevo (1998) e Siqueira, Freitas e Alavarse (2021).

O cotejamento foi realizado com vistas a identificar as relações existentes entre os processos avaliativos conduzidos pelos professores e as proficiências aferidas pela PSP em leitura e resolução de problemas.

Nos gráficos apresentados a seguir, o eixo horizontal representa as notas dos professores, de 0 a 10, e o eixo vertical se refere às proficiências estimadas pela PSP, numa escala de 0 a 500 pontos para as competências de Língua Portuguesa-leitura e Matemática-resolução de problemas. As coordenadas de cada aluno foram plotadas por um losango azul, assim como foi plotada a linha de tendência com sua respectiva equação, que expressa o comportamento da proficiência estimada pela PSP em função da nota atribuída pelo professor. A PSP, além da estimação das proficiências, submete-as a critérios para um julgamento expresso em termos de “Abaixo do Básico”, “Básico”, “Adequado” e “Avançado”, com pontos de corte que definem o limite de cada um desses juízos aplicados às proficiências estimadas.

O Gráfico 1 apresenta dados da Escola Ruanda e é relativo à Matemática para o 9º ano, no qual se observa uma correlação positiva entre proficiência e notas. Contudo, há alunos com nota 6 e proficiência no nível “Avançado” e alunos com nota 5 e grande amplitude de proficiências, de “Abaixo do Básico” até “Avançado”.

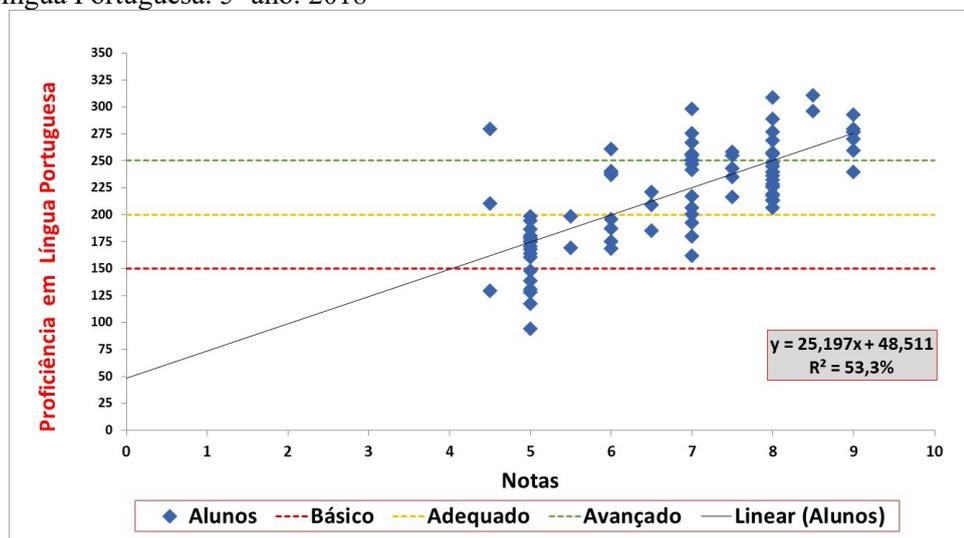
Gráfico 1 – Escola Ruanda. Proficiência em Matemática na Prova São Paulo e notas em Matemática. 9º ano. 2018



Fonte: elaboração própria

No Gráfico 2 temos o tratamento relativo ao 5º ano, para Língua Portuguesa-Leitura, da PSP, e da disciplina de Língua Portuguesa, componente avaliado pelo professor. Observa-se uma variabilidade de notas atribuídas pelos professores, no intervalo de 4,5 a 9, e uma variabilidade de 94 a 311 pontos na PSP. Os casos de notas 4,5 são exemplares para duas situações; a primeira é que são casos de alunos passíveis de reprovação do ano escolar, uma vez que Língua Portuguesa tem uma grande peso nessa decisão, e a segunda é que os três estudantes estão em três níveis diferentes segundo a classificação da PSP, um no nível Abaixo do Básico, cenário onde a nota atribuída pelo professor e a PSP convergem, outro um pouco acima do Adequado que abre margem para especular se outros fatores influenciaram na nota final do aluno e, por último, o estudante com proficiência avançada onde existe a maior discrepância entre as duas avaliações. Observamos que a nota 5 é atribuída a vários alunos com um espectro de proficiências que não ultrapassa o nível Adequado, indicando uma maior “concordância” entre os resultados das avaliações. Da nota 6 até a nota 9 nota-se menor concordância, pois tem-se um conjunto de alunos no nível Avançado, indicando, novamente, que pode ter ocorrido a consideração, na atribuição de notas, de fatores não necessariamente cognitivos.

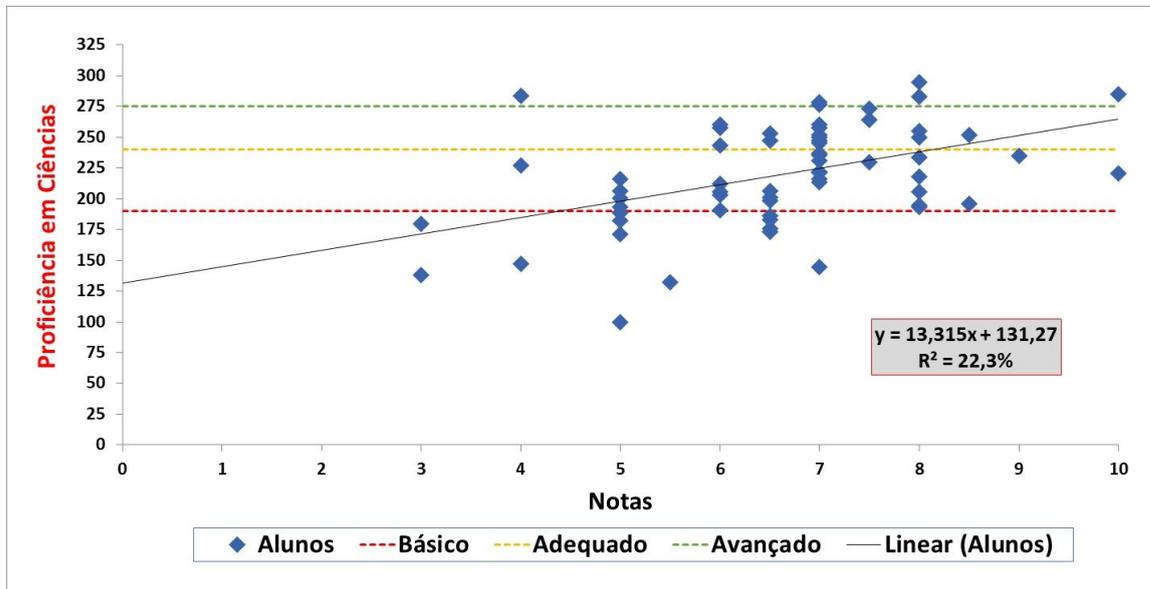
Gráfico 2 – Escola Mauritária. Proficiência em Língua Portuguesa-Leitura na Prova São Paulo e notas em Língua Portuguesa. 5º ano. 2018



Fonte: elaboração própria

No Gráfico 3, com dados de Ciências para o 6º ano, nos deparamos com maior discordância entre as proficiências e a notas, pois temos nota 4 atribuída pelo professor associada a proficiência no nível Avançado. No outro extremo, há alguns casos de proficiências no nível Abaixo do Básico com notas variando de 5 a 7. Se encontramos alunos com nota 7 associada aos níveis Básico e Adequado, indicando uma maior concordância, ao mesmo tempo temos um conjunto de alunos com proficiências no nível Avançado, mas com notas variando de 4 a 10, retomando a preocupação para os elementos que compuseram essas notas.

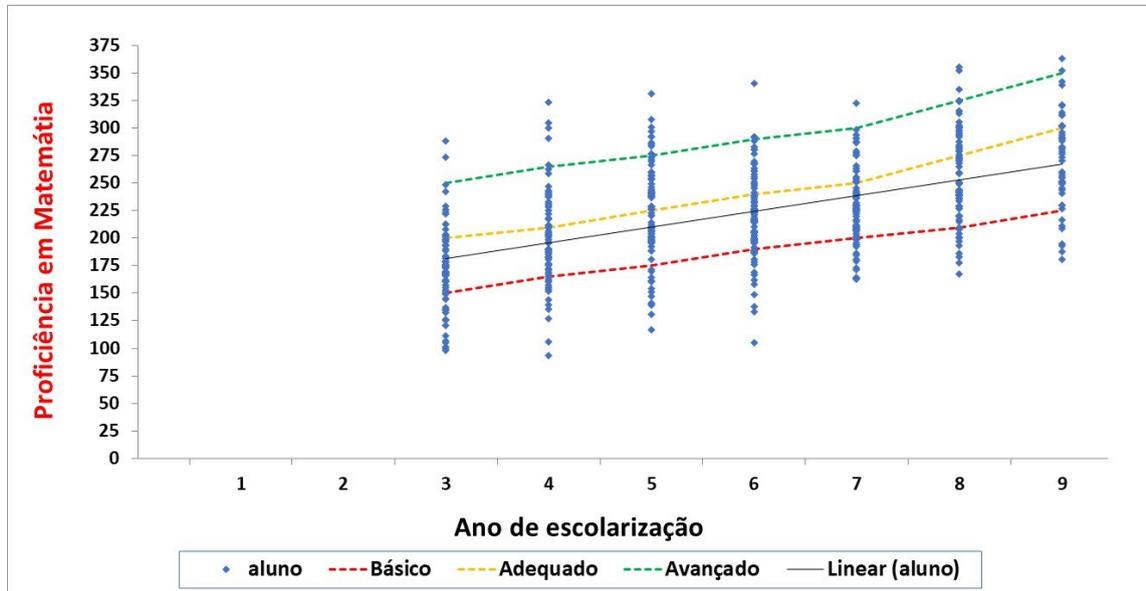
Gráfico 3 – Escola Mauritânia. Proficiência em Ciências na Prova São Paulo e notas em Ciências. 6º ano. 2018



Fonte: elaboração própria

O Gráfico 4 é relativo às proficiências em Matemática do 3º ao 9º ano. Nesse gráfico, procuramos simular uma coorte de alunos admitindo que não existam grandes mudanças quanto ao nível socioeconômico dos alunos matriculados, tampouco quanto aos professores que trabalham na escola ao longo dessa trajetória. Assim, encontramos alunos do 9º ano, na conclusão do Ensino Fundamental, com proficiências de alunos do 3º ano, e, ao contrário, alunos do 3º ano já com proficiências do 9º ano. Nesse gráfico, as linhas pontilhadas coloridas (vermelho, amarelo e verde), relativas aos valores dos níveis da PSP crescem ao avanço dos anos escolares, pois os patamares desses níveis são igualmente crescentes.

Gráfico 4 – Escola Mauritânia. Proficiência em Matemática na Prova São Paulo e notas em Matemática. 3º ao 9º ano. 2018



Fonte: elaboração própria

O Gráfico 4 evidencia uma situação de “reprodução” das diferenças que nos remete aos estudos realizados outrora por Bourdieu e Passeron (2008/1970). A linha de tendência em negrito e as linhas coloridas de avaliação da PSP, ao longo da escolarização do 3º ao 9º ano, mostra que há um crescimento nas proficiências médias, no entanto, as diferenças iniciais, de entrada, entre os alunos permanece, de modo que quem inicia o percurso escolar no 3º ano no nível Avançado provavelmente sairá nesse nível; por seu reverso, quem parte do nível Abaixo do Básico possivelmente concluirá o Ensino Fundamental nesse nível ainda que sua proficiência aumente ao longo da escolarização. Destacamos que esse tipo de tratamento provocou grande impacto entre os profissionais da escola participante, pois, embora no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola haja destaque para o tema de promoção da igualdade entre os alunos, o que se verifica, no que diz respeito às proficiências, é que a escola se encontra distante da realização desse objetivo.

Considerações Finais

Os dados analisados da pesquisa em andamento nos mostram a potencialidade que esse tipo de estudo e metodologia têm para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica junto aos professores no que se refere à avaliação da aprendizagem. Os resultados revelam que a prática avaliativa é eivada de limitações e que, portanto, deve ser problematizada para o seu aperfeiçoamento. Consideramos que o estudo trouxe evidências de que implementar processos de formação docente inicial e continuada em avaliação educacional é necessário, sob o risco de, em não o fazer, estarmos contribuindo para a permanência de processos avaliativos que fortalecem a reprodução de desigualdades sociais transformando-as em desigualdade escolar. É preciso enfrentar as limitações, tanto da ordem das concepções quanto de instrumentos de avaliação.

Avaliar é uma atividade complexa com implicações escolares, pedagógicas e administrativas, especialmente no que tange ao fluxo escolar. Para os alunos, deve-se considerar os impactos sociais e para sua autoimagem. Assim, a avaliação, sem desconsiderar as compreensões subjetivas que comporta, deve ser conduzida procurando o máximo de objetividade, sobretudo, colocando-a a serviço de um projeto educativo denso e significativo visando o sucesso de todos os estudantes. Portanto, uma formação específica para instrumentalizar as equipes escolares é condição necessária para o levantamento e o tratamento das informações mais relevantes, no escopo da avaliação da aprendizagem.

Referências

- AIRASIAN, Peter W. Perspectives on measurement instruction. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 10, n. 1, p. 13-16, Mar. 1991.
- AIRASIAN, Peter W; ABRAMS, Lisa M. Classroom Student Evaluation. In: KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM, Daniel L. (Ed.). **International handbook of educational evaluation**. Part two: perspectives. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. (Kluwer International Handbooks of Education, v. 9).
- AITKEN, E. Nola. Grading and reporting student learning. In: SCOTT, Shelleyann; SCOTT, Donald E.; WEBBER, Charles F. (Ed.). **Assessment in education: implications for leadership**. New York: Springer, 2016. (The Enabling Power of Assessment, v. 2). p. 231-260.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate**, Brasília, v. 18, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Felix. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 250-275, jan./mar. 2021.

BARNES, Susan. A study of classroom pupil evaluation: the missing link in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 4, p. 46-49, July/Aug. 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Textos Fundantes de Educação). [Original 1970].

BROOKHART, Susan M. Teachers' grading: practice and theory. **Applied Measurement in Education**, v. 7, n. 4, p. 279-301, 1994.

BROOKHART, Susan M. Teaching about communicating assessment results and grading. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 18, n. 1, p. 5-13, Spring 1999.

BROOKHART, Susan M. Educational assessment knowledge and skills for teachers. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 30, n. 1, p. 3-12, Spring 2011.

BROOKHART, Susan M. Grading. In: MCMILLAN, James H. (Ed.). **Sage handbook of research on classroom assessment**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013. p. 257-271.

BROOKHART, Susan M. **How to use grading to improve learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

BROOKHART, Susan M et al. A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

BROWN, Gavin T. L. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. **Assessment in Education: Policy, Principles and Practice**, v. 11, n. 3, p. 301-318, Nov. 2004.

BROWN, Gavin T. L.. **Conceptions of assessment**: understanding what assessment means to teachers and students. New York: Nova Science, 2008.

CIZEK, Gregory J. Did the common core kill classroom assessment? **Education Week**, April 15, 2019.

CIZEK, Gregory J; FITZGERALD, Shawn M.; RACHOR, Robert E. Teachers' assessment practices:

preparation, isolation, and the kitchen sink. **Educational Assessment**, v. 3, n. 2, p. 159-179, 1995.

CORTESE, Beatriz Pedro. Vergonha e práticas avaliativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 95-128, maio/ago. 2006.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?**: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CRAHAY, Marcel; WANLIN, Philippe; ISSAIEVA, Élisabeth; LADURON, Isabelle. Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. Tradução de Jaci Brasil Tonelli. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 316-388, jul./dez. 2016.

ERKENS, Cassandra. Developing our assessment literacy. In: GUSKEY, Thomas R. (Ed.). **The teacher as assessment leader**. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2009. p. 11-30.

FAGNANT, Annick et al. L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. **Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation**, v. 3, n. 1-2, p. 77-98, 2017.

FELDMAN, Joe. What traditional classroom grading gets wrong. **Education Week**, Feb. 3, 2019. Disponível em: <https://www.edweek.org/ew/articles/2019/01/23/what-traditional-classroom-grading-gets-wrong.html?cmp=eml-enl-eu-news1-rm&M=58737435&U=692744&UUID=26f0926f335701df39282a682f5330e6>. Acesso em: 30 maio 2024.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 495-510, set./dez. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, maio 2010.

HIDALGO FARRAN, Nina; MURILLO TORRECILLA, F. Javier. Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 15, n. 1, p. 107-128, 2017.

ISSAIEVA, Élisabeth; CRAHAY, Marcel. Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: validation d'échelles et étude de leurs relations. **Mesure et Évaluation en Éducation**, v. 33, n. 1, p. 31-61, 2010.

LAFORTUNE, Louise; ALLAL, Linda (Éd.). **Jugement professionnel en évaluation**: pratiques enseignants au Québec et à Genève. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo:

Revista Administração Educacional, Centro de Educação, Universidade
Federal de Pernambuco, Recife, v. 15, n. 1, p.107-128, jun/jul 2024

ISSN:2359-1382 DOI <http://doi.org/10.51359/2359-1382.2024.263535>



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde de que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Cortez, 2018.

MERLE, Pierre. **Les pratiques d'évaluation scolaire**: historique, difficultés, perspective. Paris: Presses Universitaires de France, 2018. (Éducation & Société).

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set. 1993.

MIRANDA, Marília G. de; RESENDE, Anita C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MOTTIER LOPEZ, Lucie; ALLAL, Linda. Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, v. 30, n. 3, p. 465-482, 2008.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, Fall 1992.

POPHAM, William James. **Everything school leaders need to know about assessment**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

ROJAS, Hugo de los Santos. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007.

SILVA, Marcela Mara dos Santos et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Avaliação da aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**: tensões, desafios, formação e alternativas. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza.; FREITAS, Pâmela F.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e241339, p. 1-17, 2021.

STIGGINS, Richard J.; FRISBIE, David A.; GRISWOLD, Philip A. Inside High School grading

practices: building a research agenda. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 8, n. 2, p. 5-14, Summer 1989.

TESSARO, Walther. Améliorer la qualité des pratiques évaluatives des enseignants: une articulation entre formation initiale et formation continue. **Enjeux pédagogique**, n. 21, p. 8-9, fév. 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

WANLIN, Philippe. La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. **Revue Française de Pédagogie**, v. 166, p. 89-128, jan./mars 2009.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? Tradução de Márcia Barroso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Data de envio:01/07/2024

Data de aceite:28/10/2024