



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**RODRIGO PIMENTEL GOMES RAMOS**

**Avaliação da aprendizagem: anotações de uma escola da rede privada**

**MACEIÓ-AL, 2021**

RODRIGO PIMENTEL GOMES RAMOS

**Avaliação da aprendizagem: anotações de uma escola da rede privada**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia (PPGpsi), do Instituto de Psicologia (IP), na linha de pesquisa: Saúde, Clínica e Práticas Psicológicas, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Nadjia Maria Vieira da Silva.

MACEIÓ-AL, 2021

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

R175a Ramos, Rodrigo Pimentel Gomes.  
Avaliação da aprendizagem : anotações de uma escola da rede privada /  
Rodrigo Pimentel Gomes Ramos. – 2021.  
91 f. : il.

Orientadora: Nadja Maria Vieira da Silva.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.  
Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2021.

Inclui bibliografias.  
Apêndices: f. 77-82.  
Anexo: f. 83-91.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Zona de desenvolvimento proximal. 3.  
Narrativas. I. Título.

CDU: 159.953.5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGP

## TERMO DE APROVAÇÃO

RODRIGO PIMENTEL GOMES RAMOS

Título do Trabalho: "AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES DE PROCESSOS NARRATIVOS AO FOMENTO DE ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL".

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Nadja Maria Vieira da Silva (PPGP/UFAL)

Examinadores:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Henrique Jorge Simões Bezerra (UFPB)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos (PPGP/UFAL)

Maceió-AL, 14 de outubro de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus cada oportunidade de bem viver a vida. Coursar uma pós-graduação tem se tornado uma experiência comum, mas ainda é sinal de privilégio distante para a maioria da população brasileira.

Agradeço a minha família, especialmente na figura de minha mãe Ana, meu pai Berevaldo, meu irmão Breno e minha irmã Rinara: chegamos juntos até aqui. Estendo o agradecimento aos meus tios, tias, primos e primas que desde pequeno colaboram com uma formação escolar, acadêmica e humana sem precedentes.

Agradeço aos amigos que, mesmo em um período de tempo reduzido e isolamento, fizeram-se presentes com apoio ou com momentos de descontração.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Nadja, pelo compromisso comigo e com o projeto, pela compreensão, acolhimento e por ser companheira nas aflições e dificuldades desses 2 anos e meio.

Agradeço ao meu eterno orientador Prof. Henrique Simões por ter me apresentado a psicologia escolar e por construirmos percursos acadêmicos juntos, seja na graduação, pós ou no Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional de Alagoas.

Agradeço ao nosso grupo de pesquisa, na figura da professora Nadja e da professora Angelina, enquanto coordenadoras, e aos demais colegas que fizeram das segundas-feiras um espaço de partilha e crescimento acadêmico. Em especial Andréa Silva e Rodrigo Almeida por trilharem comigo esse percurso desde a seleção. Conseguimos!!

Agradeço à minha companheira Andreza por ser suporte e consolo nos momentos difíceis e por ter ingressado comigo nessa jornada, desde a escrita do projeto à defesa.

Agradeço à minha turma do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFAL 2019.1. Conheci pessoas de fato comprometidas com a produção do conhecimento.

Agradeço à minha colega e agora mestra Layla Borges pelo companheirismo nessa dupla jornada no trabalho e no mestrado.

Finalizo agradecendo aos professores Jefferson Bernardes, Marcos Mesquita e Frederico Alves pela riqueza nas discussões teóricas durante as disciplinas e à Pollyana pela disponibilidade em nos atender na secretaria do Instituto de Psicologia.

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANOTAÇÕES DE UMA ESCOLA DA  
REDE PRIVADA  
RESUMO**

Nesta pesquisa, discutimos os processos de avaliação em instituições de ensino e aprendizagem. A motivação para esta discussão reflete nossas observações de que os processos de avaliação nas escolas referem-se a posições teórico-metodológicas desatualizadas. Muitas vezes, ainda presenciamos instrumentos de avaliação que investem na memorização dos alunos. Apontamos para outra direção e enfatizamos que os instrumentos de avaliação devem estar habilitados para a análise de processos; isto é, para a análise do que o aluno pode aprender e fazer, em vez de ficar limitado à capacidade de reter conteúdo temporariamente. Além disso, não é incomum que os gestores presumam que o desenvolvimento de instrumentos de avaliação é assunto exclusivo dos professores. Essa postura nos sinaliza a falta de conhecimento do sentido mais amplo de avaliação, que deve estar atrelada ao objetivo geral do ato educacional subjacente às práticas da instituição de ensino e aprendizagem. Ancoramos nossa pesquisa nas discussões da Psicologia de Vigotski, desenvolvidas com colaboradores, nas quais se destaca a busca por parâmetros conceituais e metodológicos para captar as transformações ao longo do tempo que se traduzem no desenvolvimento humano. Foi o mérito desta Psicologia ascender este enfoque nos cenários educacionais, o que culminou na descrição da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Esta zona se refere à necessidade de os educadores olharem para o tempo futuro ou potencial de aprendizagem. Envolvemos essas questões em nossa pesquisa, para tecer um argumento no qual os instrumentos avaliativos devem ser direcionados ao desenvolvimento de cada ser humano, em seus encontros diversificados com expressões culturais em ambientes educacionais, ativados nas relações interpessoais mediadas pela linguagem. Defendemos neste argumento que os instrumentos avaliativos devem atuar como gatilhos para as ZDPs, considerando que, com essa qualidade, contemplam a análise da aprendizagem em desenvolvimento ou direcionada para o futuro. A pesquisa que aqui relatamos foi do tipo intervenção e contou com a participação de alunos, professores e gestores. O objetivo geral foi analisar as práticas de avaliação em uma instituição de ensino de Maceió. O desenho metodológico contemplou diferentes procedimentos: estudo dirigido por grupo, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e observação participante. Todos os procedimentos fomentaram a produção de narrativas escritas pelos participantes. Por se tratar de uma pesquisa de intervenção, trabalhamos com a expectativa de transformar as concepções e métodos de professores, gestores e alunos sobre os processos de avaliação. Nos resultados, apontamos processos emergentes nessas transformações.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, Zona de Desenvolvimento Proximal, Narrativas.

## LEARNING ASSESSMENT: NOTES OF A PRIVATE NETWORK SCHOOL

### ABSTRACT

In this research, we discuss assessment processes in teaching and learning institutions. The motivation for this discussion reflects our observations that assessment processes in schools refer to outdated theoretical-methodological positions. Often, we still witness assessment instruments that invest in students' memorization. We point to another direction and emphasize that assessment instruments must be enabled for process analysis; that is, for the analysis of what the student can learn and do, rather than being limited to the ability to retain content temporarily. Furthermore, it is not uncommon for managers to assume that the development of assessment instruments is a matter for teachers alone. This posture signals us the lack of knowledge of the broader sense of assessment, which must be linked to the general objective of the educational act underlying the practices of the teaching and learning institution. We anchor our research in the discussions of Vigotski's Psychology, developed with collaborators, in which the search for conceptual and methodological parameters is highlighted to capture the transformations over time that translate into human development. It was the merit of this Psychology to elevate this focus in educational scenarios, which culminated in the description of the Zone of Proximal Development - ZPD. This zone refers to the need for educators to look to the future tense or learning potential. We involved these questions in our research, to weave an argument in which the evaluative instruments must be directed to the development of each human being, in their diversified encounters with cultural expressions in educational environments, activated in interpersonal relationships mediated by language. We defend in this argument that the evaluative instruments should act as triggers for the ZPDs, considering that, with this quality, they contemplate the analysis of learning in development or directed to the future. The research we report here was of the intervention type and had the participation of students, teachers and managers. The general objective was to investigate the evaluation processes practiced in an educational institution in Maceió. The methodological design included different procedures: group-directed study, semi-structured interviews, conversation circles and participant observation. All procedures fostered the production of narratives written by the participants. As this is an intervention research, we work with the expectation of transforming the conceptions and methods of teachers, administrators and students regarding assessment processes. In the results, we point out emerging processes in these transformations.

**Keywords:** Learning Assessment, Proximal Development Zone, Narrative.

## SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS_____	9
2. MANUSCRITO 1: Conceitos de avaliação em análise na literatura_____	11
3. MANUSCRITO 2: Avaliação da aprendizagem: amotações de uma escola da rede privada_____	30
4. APÊNDICES_____	79
5. ANEXOS_____	85



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro, ao formular a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996/2017), em seu artigo 2º, atribui ao estado e a família o dever de garantir o “pleno desenvolvimento do educando”. Essa perspectiva encontra na escola um centro privilegiado para tal missão, pois nela é ofertada a possibilidade de se aprender a ler, escrever, operar com questões matemáticas, engajar-se em esportes, conhecer e apropriar-se de regras para uma boa convivência a partir das atividades propostas. O Manual de Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (2013) faz referência à escola como espaço que proporciona experiências de socialização, descobertas e aprendizado para a vida ao realizar atividades sistemáticas que explorem o potencial educativo de seus estudantes.

Em Alagoas, assim como em outras unidades da federação, o sistema escolar assume funções diversas. É comum o relato de professores sobre estudantes que contam com a merenda para suprir suas necessidades nutricionais ou permanecem na escola como forma de garantir benefícios sociais que compõem a renda familiar. Dados do censo escolar da educação básica de 2018, promovido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), indicam que uma parcela considerável dos estudantes alagoanos encontra-se na rede pública de ensino, totalizando, aproximadamente, um milhão e cem mil matrículas.

O calendário escolar movimentado e as múltiplas jornadas dos educadores esculpem entraves institucionais na busca por processos educacionais centrados no pleno desenvolvimento mencionado na LDB. Os entraves na rede pública se intensificam diante de estruturas físicas precárias, greves do funcionalismo público, contingenciamento de recursos e o adoecimento de estudantes e professores, relacionados ao cotidiano escolar. Uma pesquisa realizada pela Associação Nova Escola em 2018 concluiu que 66% dos professores participantes já se afastou do trabalho por questões de saúde. Lara e Brandalise (2016) acrescentam o problema da organização escolar em séries, que favorece à evasão escolar. Como alternativa, os autores indicam um sistema baseado em ciclos de aprendizagens, no qual seja possível a aprovação automática dos estudantes e o distanciamento de uma lógica que atribua sucesso ou fracasso baseado em processos avaliativos tradicionalmente exercidos nas escolas.

Encontramos nas discussões de Jussara Hoffman (2009) uma característica do processo avaliativo fundamental para a presente pesquisa: seu potencial para mediação da aprendizagem. A avaliação enquanto instrumento de mediação considera um conjunto integrado de procedimentos que possibilita, ao mesmo tempo, avaliar e promover desenvolvimento. Ela

direciona-se para estratégias educacionais que favoreçam a eficiência do processo ensino-aprendizagem. Essa perspectiva redimensiona o papel do estudante no processo avaliativo (outrora responsável pelo próprio sucesso ou fracasso escolar), na medida em que o institui como um dos principais favorecidos com a experiência avaliativa. Unimo-nos a Fernandes (2009), ao reivindicar a integração entre aprendizagem, ensino e avaliação como estratégia para fomentar habilidades pessoais, atualmente não contempladas nos processos avaliativos.

Agregamos a essa reivindicação observações sobre formas como os estudantes lidam com os instrumentos avaliativos. Não são raras as situações nas quais eles regulam o nível de interesse e compromisso com as atividades pedagógicas a partir da sua pontuação. Jogos internos esportivos, feiras de ciências, seminários de disciplinas assumem uma nova conotação quando há a probabilidade do estudante ser avaliado, sendo comum a escuta em sala de aula da pergunta “vale ponto, professor?”.

A seguir, apresentamos os procedimentos utilizados nesta pesquisa de mestrado. As informações produzidas foram organizadas em dois manuscritos. O manuscrito 1 refere-se a uma análise teórico-conceitual sobre avaliação da aprendizagem; o manuscrito 2 refere-se a uma pesquisa de intervenção com foco nos aspectos práticos envolvidos em cenários de avaliação de aprendizagem. Esta pesquisa foi submetida ao sistema CEP/CONEP e teve a autorização para sua realização deferida.

## MANUSCRITO 1:

### CONCEITOS DE AVALIAÇÃO EM ANÁLISE NA LITERATURA

#### RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar conceitos de avaliação da aprendizagem discutidos na literatura. Ressaltamos a importância de se preservar uma perspectiva epistemológica nos processos avaliativos em que se considera a interação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Realizamos uma revisão sistemática da literatura para dar visibilidade às diferentes concepções de avaliação dos pesquisadores. Destacamos no material bibliográfico coletado, conceitos de avaliação, objetivos, metodologia e resultados das pesquisas selecionadas. Nosso propósito foi reunir informações que apontassem as principais dificuldades enfrentadas por professores, alunos e gestores em relação às práticas avaliativas. Reconhecemos que esse tema é predominante na área da Educação. Por essa razão, ajustamos procedimentos metodológicos, a fim de direcionar a construção de informações para especificidades de pesquisas no campo da psicologia. Concluímos que, na área educacional, os pesquisadores pouco avançaram em termos metodológicos para apresentar propostas alternativas ao atual modelo de avaliação da aprendizagem. Os autores indicaram a avaliação formativa como um caminho epistemológico aceitável. Por outro lado, na área psicológica ainda é muito pequeno o número de publicações e ainda é tímida a oferta de proposições sobre processos avaliativos nas quais se preservem o vínculo entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Formativa, Psicologia.

### CONCEPTS OF EVALUATION IN ANALYSIS IN LITERATURE

#### ABSTRACT

This study aimed to investigate concepts of learning assessment discussed in the literature. We emphasize the importance of preserving an epistemological perspective in the evaluation processes in which the interaction between learning and human development is considered. We carried out a systematic review of the literature to give visibility to the different conceptions of evaluation held by researchers. We highlight in the bibliographic material collected, evaluation concepts, objectives, methodology and results of selected researches. Our purpose was to gather information that indicated the main difficulties faced by teachers, students and managers related to assessment practices. We recognize that this theme is predominant in the field of Education. So, we adjust methodological procedures in order to directing the construction of information for specifics of research in the field of psychology. We conclude that in the educational area, the researchers has made little progress in methodological terms to presenting alternative proposals to the current learning assessment model. The authors indicate formative evaluation as an acceptable epistemological path. In other side, in the psychological area there is yet a very small number of publications and remains shy the offering propositions about evaluative processes that preserve the link between learning and human development.

**KEYWORDS:** Learning Assessment, Formative Assessment, Psychology

## **Considerações iniciais**

Iniciamos nosso estudo com uma revisão sistemática da literatura acerca das produções acadêmicas sobre o conceito de avaliação da aprendizagem. Este procedimento é geralmente realizado em um momento da pesquisa no qual o projeto está em elaboração ou em fase de qualificação. Seu objetivo tende a oferecer informações ao pesquisador que possam aperfeiçoar ou delimitar suas questões de pesquisa e construir uma proposta metodológica alinhada às demandas suscitadas pela temática em questão. Analisar o panorama das produções acadêmicas auxilia pesquisadores a reorientar, quando necessário, os rumos da pesquisa, além de inteirar o pesquisador sobre a história do fenômeno estudado.

Pretendemos com nossa revisão, reunir informações que apontassem para os principais problemas relacionados com as práticas de avaliação nos cenários educacionais, bem como as perspectivas teóricas e metodológicas que lhes são subjacente. De igual importância, interessou-nos analisar de que forma a psicologia, área do conhecimento no presente estudo, abordou o fenômeno da avaliação da aprendizagem. Não nos surpreendeu a expressiva quantidade de trabalhos na psicologia que cunharam o termo “avaliação” vinculado ao manuseio de escalas psicométricas. A avaliação da aprendizagem, portanto, possui extensa discussão no campo da educação. A seguir, detalhamos nosso percurso metodológico.

## **Metodologia**

Desenvolvemos duas frentes de trabalho em nossa revisão. A primeira consistiu em uma busca das produções científicas em periódicos acadêmicos eletrônicos. A segunda diz respeito a uma seleção e análise de diretrizes educacionais que orientam o funcionamento da educação no Brasil. Os procedimentos de cada uma das frentes foram descritos a seguir.

### **Busca em periódicos acadêmicos**

Realizamos um levantamento das produções científicas sobre o tema “avaliação da aprendizagem”. Utilizamos os descritores “Avaliação” e “Aprendizagem” no título dos trabalhos. O levantamento teve como objetivo encontrar trabalhos que discutissem o conceito de avaliação da aprendizagem. Iniciamos as buscas em três periódicos: Google Acadêmico, periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Uma análise preliminar dos títulos e resumos dos

artigos dessas plataformas nos indicou uma carência de produções na psicologia. Recorremos, então, para buscas na base PEPSIC que disponibiliza periódicos eletrônicos em psicologia.

O cruzamento dos descritores localizou 2506 trabalhos. Procedemos com o refinamento das buscas para trabalhos publicados entre 2014 e 2019, publicados em português, em revistas brasileiras e chegamos ao total de 1206 publicações. Uma das bases de dados não nos ofereceu opções avançadas de refinamento e apresentou 986 publicações. Consideramos, então, os 50 trabalhos mais citados nesta base. Isto posto, chegamos ao quantitativo de 279 trabalhos. Realizamos a leitura dos resumos e excluímos teses, dissertações, artigos repetidos ou que não abordavam o conceito de avaliação da aprendizagem e chegamos ao quantitativo de 79 artigos: 47 nos Periódicos CAPES, 24 no *Google Acadêmico*, 8 no *Scielo* e 2 no PEPSIC. 32 trabalhos correspondiam a pesquisas bibliográficas e 47 pesquisas de campo.

Dentre os 79 artigos selecionados, aprofundamos a discussão sobre os objetivos, metodologia e resultados relativos aos 10 artigos indicados com relevância significativa nas bases de dados pesquisadas. É possível visualizar no Quadro 1 a sistematização das informações desses artigos. Buscamos demarcar a área do conhecimento, o conceito de avaliação adotado e a orientação epistemológica deste conceito. Classificamos o conceito de avaliação discutido nos artigos de acordo com três tipos de orientação epistemológica: análise de processo, análise de resultado e inconclusiva.

Por orientação “análise de processo” referimo-nos ao conceito de avaliação que volta-se à relação ente ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Assume-se, então, uma epistemologia comprometida com a verificação das dificuldades, mas também dos avanços na aprendizagem. Trata-se de uma orientação comprometida com, quando necessário, a reorientação da prática pedagógica. Consideramos uma epistemologia voltada para o futuro, naquilo que se pode aprender: uma orientação que busca favorecer a aprendizagem.

Já a orientação “análise de resultado” diz respeito ao conceito de avaliação com ênfase em um resultado definido como aprendizagem ou desempenho. É comum utilizarmos essa orientação quando precisamos organizar os alunos em ordem de classificação ou verificarmos seu desempenho após um período de atividades. É com essa perspectiva que a maioria das instituições brasileiras de ensino trabalham. Essa orientação geralmente está vinculada a verificações pontuais da aprendizagem através de exames.

A orientação “inconclusiva” refere-se aos artigos nos quais não foi possível identificar uma perspectiva clara sobre o conceito de avaliação da aprendizagem. Nesses artigos, os autores não se propuseram a apresentar uma definição conceitual ou se colocaram ora em determinada perspectiva, ora em outra.

<b>Art.</b>	<b>Área do conhecimento</b>	<b>Conceito de Avaliação</b>	<b>Orientação Epistemológica</b>
1	Educação	Instrumento promotor de aprendizagem	Análise de processo
2	Educação	Instrumento de verificação do conhecimento, classificação e seleção de estudantes; Instrumento mediador da aprendizagem e reorientador das práticas pedagógicas.	Inconclusiva
3	Educação	Instrumento classificador e ranqueador dos estudantes	Análise de resultado
4	Educação Especial	Instrumento emancipador, processual e formativo capaz de reorientar as práticas pedagógicas	Análise de processo
5	Educação Física	Prática voltada para os processos de aprendizagem	Análise de processo
6	Psicologia	Instrumento promotor de engajamento dos alunos à proposta pedagógica	Análise de processo
7	Psicologia da Educação	Instrumento reorientador das práticas pedagógicas	Análise de processo
8	Educação	Instrumento de medida, descrição, formulador de juízos como também de negociação e constatação	Inconclusiva
9	Educação	Instrumento que subsidia o trabalho pedagógico	Análise de processo
10	Avaliação Educacional	Instrumento de reflexão da prática docente que o auxilia em ajustes no planejamento	Análise de processo

Quadro 1: produções científicas que trabalham o tema da avaliação da aprendizagem

O primeiro artigo analisado tem o título *Avaliação da aprendizagem nos contornos do currículo integrado do ensino médio*, cujas autoras foram Machado, Silva e Souza (2016), publicado na revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas. O trabalho teve como objetivo investigar a proposta de avaliação da aprendizagem para o ensino médio, tendo como fonte de informações as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

As autoras assumem uma concepção de avaliação como uma ferramenta promotora da aprendizagem e que extrapola os limites da classificação entre alunos aprovados ou reprovados. Baseiam-se nas discussões de Fernandes e Freitas (2008) para destacar a necessidade de uma avaliação voltada para o futuro que busque o desenvolvimento integral dos jovens. Ressaltam

a importância de que a avaliação não se constitua enquanto etapa final do ensino e que não possua a responsabilidade pelo que é considerado sucesso ou fracasso escolar. As autoras compreendem a avaliação de maneira formativa, cumulativa e permanente, vinculada ao projeto político pedagógico e ao currículo das instituições.

A metodologia adotada no estudo foi a análise dos cadernos do DCNEM e do PFEM, considerando sua articulação com os componentes do currículo integrado. As autoras assumiram uma abordagem crítico-dialética na leitura, a fim de compreender a função da avaliação para o ensino médio com vistas à formação humana integral.

O estudo sinaliza a necessidade de se assumir um novo paradigma para educação no Brasil, concebendo o ensino médio como espaço de articulação entre ciência, cultura e tecnologia. Argumentam que a avaliação, nos moldes atuais, se configura como um mecanismo de exclusão social, todavia os princípios das DCNEM e o PFEM despontam enquanto alternativa para redução das desigualdades educacionais ampliadas pelos processos avaliativos.

O segundo artigo tem como título *Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010)* de autoria de Jacomini (2014), publicado na revista carioca *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Teve como objetivo analisar teses e dissertações produzidas entre 2000 e 2010 sobre avaliação escolar no sistema de progressão continuada.

A autora recorre à Souza e Barreto (2004) para argumentar sobre a centralidade que as avaliações assumem em propostas de ciclos de progressão continuada, devido à sua capacidade de reorganizar o processo educativo. O material analisado fez referência a funções da avaliação ligadas à constatação e verificação do conhecimento, classificação e seleção de estudantes entre aprovados ou reprovados, como instrumento essencial para mediação do processo ensino-aprendizagem e como dispositivo reorientador da prática pedagógica.

O artigo compreendeu a leitura integral do material selecionado, com o objetivo metodológico de sistematizar referências bibliográficas utilizadas, procedimentos metodológicos priorizados nas pesquisas, referencial teórico e conclusões das 22 produções divididas entre teses e dissertações. Buscou-se compreender se os trabalhos analisados fizeram referência a elementos da progressão continuada e da avaliação escolar. Os trabalhos foram organizados em dois grupos: aqueles que indicavam mudanças concretas em práticas avaliativas e aqueles que sinalizavam a mudança nos discursos, porém não na prática.

Os resultados descritos pela autora indicam para uma concentração de estudos em universidades de São Paulo, tendo como lócus de pesquisa o cenário público. A maioria das pesquisas teve como objetivo investigar se houve mudanças nas práticas de avaliação escolar

com a implementação da legislação sobre progressão continuada. A autora também pontuou a ausência de originalidade das pesquisas, um descompasso entre discursos e processos avaliativos praticados em instituições de ensino e a ausência de análises sobre novas possibilidades de se abordar o fenômeno estudado.

O terceiro artigo tem o título *A oficialização do saber: currículo e avaliação da aprendizagem no estado de São Paulo* de autoria de Carvalho (2016), publicado na revista paranaense *Práxis Educativa*. O trabalho teve como objetivo compreender quais fundamentos e como as reformas em curso no estado de São Paulo se concretizaram nas escolas públicas estaduais com vistas à melhoria de seus indicadores educacionais.

O conceito de avaliação na pesquisa assume contornos de instrumento verificador em larga escala de conteúdos disciplinares, competências dos alunos e sinalização de estruturas de conhecimentos que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes nas etapas do processo de escolarização nas áreas de língua portuguesa e matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Assumir essa concepção de avaliação atribuiu ao instrumento características classificatórias e ranqueadoras dos alunos, docentes e escolas.

O artigo aborda o tema da seguinte maneira: apresenta e discute fundamentos das reformas educacionais em curso no estado de São Paulo na primeira década dos anos 2000. As reformas resultaram na criação do *Programa de Ação de Governo para a Educação* e no programa *São Paulo faz a Escola*. Os documentos analisados pela pesquisa foram o currículo oficial paulista e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP). Esse sistema, além de avaliar competências de estudantes nas disciplinas escolares, classificava instituições e profissionais que poderiam receber um acréscimo remunerativo a depender da posição que ocupavam no sistema. Esse mecanismo foi alvo de muitas críticas, pois, segundo o autor, a diversidade e autonomia características do ambiente escolar se perdiam graças a uma busca de profissionais e instituições para se adequarem a parâmetros que pudessem garantir um melhor ranqueamento e não uma proposta pedagógica. A discussão deste artigo nos permite retomar o debate sobre os objetivos da educação brasileira e o papel dos métodos avaliativos nessa questão.

O autor conclui sobre a importância da diversidade e autonomia preconizadas nos ambientes educacionais em contraponto a tentativas de padronização de práticas de ensino que resultam na uniformização das próprias escolas. Um sistema de avaliação baseado na pedagogia das competências promoveu uma inflexão nas dimensões culturais e sociais dos ambientes escolares, ao estabelecer como prioritário, para não dizer restrito, o desenvolvimento de habilidades ao final de ciclos anuais (séries) ou plurianuais (educação infantil, ensino



fundamental e médio). As práticas analisadas neste trabalho destoam das prescrições estabelecidas nos documentos e nos discursos de reformadores do sistema educacional paulista.

O quarto artigo analisado tem como título *Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar* das pesquisadoras Marin e Braun (2018), publicado na revista gaúcha Educação Especial. Tem como objetivo problematizar as práticas de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual ou autismo que necessitam de respostas educativas vinculadas às suas necessidades especiais.

As autoras definem sua perspectiva de avaliação como emancipatória, processual e formativa, capaz de promover a reorientação de práticas pedagógicas. Também mencionam a importância de uma avaliação que integre a relação aprendizagem e desenvolvimento, a fim de se estabelecer enquanto dispositivo promotor de aprendizagens.

O percurso metodológico da pesquisa incluiu uma revisão sistemática da literatura sobre o conceito de avaliação da aprendizagem e inclusão e relatos de experiências avaliativas de estudantes com deficiência intelectual ou autismo. Na revisão de literatura foi possível perceber que mesmo à distância de uma década, Esteban (2002) e Baptista e Christofari (2012) levantavam os mesmos questionamentos e problemáticas sobre a avaliação. Alguns trabalhos mencionaram a avaliação como a finalidade do processo educativo por professores, familiares e estudantes. Em contrapartida, as autoras destacam a importância em integrar ensino, aprendizagem, avaliação e suportes ajustados aos estudantes com necessidades específicas.

O estudo indica a necessidade em se elaborarem processos avaliativos em consonância com a realidade escolar. A avaliação tradicional é marcada pela padronização e uniformização. Neste cenário, os estudantes são convocados a reproduzir um conjunto de conhecimentos: as avaliações não analisam o conhecimento construído, mas sim sua compatibilidade com parâmetros tidos como ideais. A alternativa metodológica apontada pelas autoras seria a promoção de avaliações mediadas, especialmente para pessoas com algum tipo de deficiência intelectual. Esse modelo de avaliação pressupõe empenho e interesse de educadores para ajustar seus procedimentos às necessidades dos estudantes.

O quinto artigo tem como título *Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional* de Santos et al (2016), publicado na revista gaúcha Movimento. Teve como objetivo investigar se o curso de formação de professores de educação física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) contribuiu para o surgimento de novas concepções de avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Os autores problematizam o conceito de avaliação adotado pela educação física nos cursos de formação. Criticam as práticas avaliativas centradas na análise de aspectos

comportamentais de aulas práticas ou exclusivamente na dimensão cognitiva de provas escritas. Atribuem o sentimento de obrigação que muitos alunos apresentam com a matéria à forma como as avaliações são realizadas. Sinalizam a importância de considerar, por exemplo, a dimensão motora como alvo dos processos avaliativos e reivindicam a necessidade de reorientar as práticas de avaliação do comportamento dos alunos para os processos de aprendizagem.

O trabalho utilizou narrativas autobiográficas de dois professores de educação física que participaram do curso de formação na UFES. A escolha dos professores foi em virtude de serem egressos do curso de formação e terem participado de uma pesquisa em 2011 também sobre avaliação da aprendizagem. Em 2014, os professores foram procurados novamente para fazer uma releitura da narrativa de 2011 e indicar se houve atualizações na sua concepção de avaliação da aprendizagem em decorrência da participação no curso de formação. A narrativa de 2011 foi elaborada através de grupo focal e entrevista individual. Em 2014 foi feita a releitura da narrativa anterior e a realização de entrevista estruturada sobre suas práticas de avaliação. As narrativas, para os autores, indicam aspectos de natureza individual e coletiva e acreditam no processo transformador em reler o material produzido anteriormente.

Os autores concluíram que o uso de narrativas no passado e no presente possibilitou a criação e transformação dos sentidos que os professores possuíam sobre avaliação. O curso de formação da UFES ofereceu conteúdo programático com novas possibilidades de práticas avaliativas. As principais mudanças relatadas nas narrativas indicaram que os professores assumiram novas posturas frente ao processo de avaliação de seus alunos. Além de considerarem atualizações em seus instrumentos, perceberam a integração entre suas práticas de ensino e os processos de aprendizagem.

O sexto artigo tem como título *A organização curricular e avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA* de Amado (2016), publicado na revista mineira *Psicologia em Revista*. Teve como objetivo problematizar os efeitos causados pela integração profissional ao ensino básico e pela adoção de novas práticas avaliativas em uma escola pública federal do segmento de jovens e adultos (EJA).

Os autores defendem que o conceito de avaliação precisa estar vinculado aos objetivos da aprendizagem. Argumentam que o sentido de avaliar encontra-se distorcido, tratando-o como finalidade do ensino e não como instrumento de investigação dos processos de aprendizagem. A avaliação tradicionalmente realizada nas instituições de ensino caracteriza-se por ser estática e punitiva e os autores relacionam o afastamento de muitos estudantes aos citados atributos. Os autores também apoiam seu argumento nas ideias de Adriano et al. (2009)

sobre a capacidade das avaliações em identificar percalços durante o ensino e a aprendizagem e promover as reorientações necessárias.

O artigo relatou a experiência de uma equipe de coordenação responsável por implementar o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) em uma escola federal. A equipe optou por construir coletivamente a proposta de implementação com os professores através de reuniões semanais para elaboração de planejamento e o trabalho apresentou os aspectos relevantes desse processo.

Os resultados indicam que uma alteração central sugerida pelos professores foi o abandono de práticas tradicionais de avaliação centradas na quantificação da aprendizagem por notas ou conceitos. Os profissionais assumiram em contrapartida uma ficha de acompanhamento dos alunos que articulava a proposta pedagógica da EJA, as especificidades das áreas do conhecimento e a identificação de atitudes dos alunos que remetesse à sua participação nas atividades propostas. O objetivo da avaliação assumido nessa nova metodologia passou da verificação das aprendizagens para promoção de engajamento dos alunos à proposta pedagógica. Os autores argumentam que as formas tradicionais de avaliação também são responsáveis pela estigmatização dos alunos e conseqüentemente o seu abandono do ambiente escolar. Entretanto, alguns profissionais e alunos demonstraram dificuldades ou estranhamento com as novas práticas de avaliação e questionaram sobre a possibilidade de retorno às práticas tradicionais.

O sétimo artigo tem como título *Avaliação da aprendizagem e de larga escala da aprendizagem na escola: um diálogo necessário* de Souza e Ferreira (2019), publicado na revista paulista *Psicologia da Educação*. O trabalho teve como objetivo apresentar e discutir o debate teórico a partir de afastamentos e aproximações sobre as avaliações de larga escala e aprendizagem na escola.

A principal colaboração deste trabalho, no que diz respeito à concepção de avaliação trabalhada, é o destaque feito à capacidade das avaliações reorientarem as práticas pedagógicas. As autoras despendem extensa sessão do trabalho a explicações sobre a avaliação em larga escala, a fim de detalhar as características desse instrumento que favorecem transformações no ambiente escolar. Elas estabelecem uma relação de complementaridade entre avaliações em larga escala e avaliação da aprendizagem, desde que sejam respeitadas suas particularidades. As avaliações em larga escala se configuram enquanto instrumento que confere legalidade e credibilidade às políticas públicas implementadas pelos governos. Possuem tanto um caráter

diagnóstico quanto de intervenção. Elas articulam diferentes indicadores, como desempenho dos alunos, condições sociais e condições da escola.

As autoras se utilizam da literatura para argumentar que as avaliações também podem legitimar práticas de exclusão, na medida em que exercem controle sobre o que é validado enquanto conhecimento. Dias Sobrinho (2002) destaca o protagonismo, o sentido de poder e a credibilidade que as avaliações podem assumir no ambiente escolar no processo de culpabilização dos alunos por suas dificuldades de aprendizagem, especialmente aqueles que ocupam camadas populares.

Independente da modalidade, a conclusão do estudo argumenta que toda avaliação precisa ser elaborada a fim de orientar a tomada de decisão em direção ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Assumir a necessidade em integrar avaliações da aprendizagem com avaliações em larga escala se apresenta como caminho efetivo para transformação dos ambientes escolares e da vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

O oitavo artigo tem como título *Avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções* de Marinho, Fernandes e Leite (2014), publicado na revista paranaense *Acta Scientiarum* na sessão de educação. Teve como objetivo caracterizar concepções dos professores acerca da avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Os autores se utilizaram da literatura para apresentar duas formas de se categorizar concepções de avaliação. A primeira se refere à sistematização de Guba e Lincoln (1989) que atribuem às avaliações a capacidade em operar enquanto instrumento de medida, descrição, formulador de juízos ou instrumento de negociação e construção. A segunda diz respeito à existência de uma perspectiva considerada tradicional em contraposição a um modelo considerado alternativo. Essa dualidade, segundo os autores, tem sido fonte das principais discussões sobre avaliação da aprendizagem.

O estudo foi realizado em duas escolas. Participaram do estudo 16 profissionais. Destes, 11 eram professores divididos nas disciplinas de português, matemática e línguas e 3 eram coordenadores pedagógicos e 2 diretores. Todos foram submetidos a entrevistas individuais e participaram de grupos focais. As informações levantadas durante a pesquisa, segundo os autores, são de cunho qualitativo e foram analisadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin.

Os resultados apontaram para uma concordância entre a literatura e os dados produzidos. As concepções dos educadores ora assumem características tradicionais ora alternativas. Foi possível visualizar concepções de avaliação tanto como medida e classificação, quanto negociação e construção. Os autores, entretanto, perceberam uma diferença entre as concepções

de professores de matemática e português. Enquanto em matemática os professores baseiam suas avaliações nos conteúdos curriculares, a disciplina de português avalia questões de compreensão oral, leitura em voz alta e expressão escrita. Para os autores, portanto, os professores de matemática recorrem com maior frequência à avaliação associada à medida e os de português àquela vinculada aos princípios da negociação e construção.

O nono artigo selecionado tem como título *Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola* de Duarte (2015), publicado na revista *Holos*. Teve como objetivo analisar as práticas de avaliação de professores do ensino fundamental II em duas escolas do município de Natal.

O autor considera fundamental para a avaliação assumir uma função diagnóstica, ocorrer de forma contínua e dinâmica, a fim de proporcionar informações que auxiliem os professores na revisão dos métodos de ensino e aos alunos em suas estratégias de aprendizagem. Dito de outra forma, a avaliação precisa assumir características formativas para subsidiar o trabalho pedagógico. O autor procede com uma revisão da literatura e sistematiza características da avaliação em 3 definições: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica auxilia alunos e professores a pensar sobre os encaminhamentos necessários para aprendizagem. A função formativa é exercida na medida em que ela integra objetivos da aprendizagem, metodologias de ensino, estratégias de aprendizagem, uma reflexão sobre as dificuldades do processo e produz informações capazes de ajustar ou alterar as práticas pedagógicas; está vinculada à análise dos processos. A função somativa visa classificar os alunos de maneira mais geral e de acordo com os resultados alcançados durante o ano escolar.

O estudo compreendeu a participação de 30 professores, escolhidos aleatoriamente, vinculados a duas escolas do município de Natal. O instrumento utilizado para levantamento das informações na pesquisa foi um questionário com 6 perguntas “abertas e fechadas”, segundo o autor, que buscavam compreender a postura do professor frente ao resultado das avaliações, o que considera importante na elaboração de suas avaliações, a relação entre nota e aprendizagem e quais fatores são determinantes para aprovação ou reprovação dos alunos.

Os resultados do estudo apontam para uma distorção no sentido de avaliar. Atribui-se à avaliação a finalidade do ensino e os alunos passam a estudar não para aprender, mas para serem avaliados, conseqüentemente aptos ou inaptos a seguir para as séries posteriores. Os participantes da pesquisa ilustram o que, segundo o autor, Luckesi (2005) definiu como “pedagogia do exame”: redução do ato de avaliar ao momento de um exame, geralmente vinculado à capacidade de memorização de conteúdo, e não para a análise do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Para o autor, torna-se urgente e necessário assumir

concepções formativas de avaliação e que, para mudá-la, será necessária uma atualização em toda a prática educativa.

O décimo artigo analisado tem como título *Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores* de Lara e Brandalise (2016), publicado na revista paulista Estudos em Avaliação Educacional. Teve como objetivo investigar a concepção de avaliação da aprendizagem de professores de uma rede municipal organizada em ciclos. Essa forma de organização escolar tem elevado as tensões no cenário educacional, pois se propõe a romper com processos de reprovação dos alunos.

As autoras dedicam espaço de destaque à caracterização das avaliações formativas e somativas. A primeira permanece diretamente vinculada aos procedimentos que atualizam a proposta pedagógica com base nos progressos e necessidades dos alunos. A perspectiva somativa preocupa-se com os resultados do processo, geralmente realizada ao final de um ciclo de atividades. As autoras reconhecem a prevalência de avaliações somativas no cenário brasileiro, porém acredita na complementaridade das duas metodologias. A combinação entre as duas formas de avaliar seria, para as autoras, um caminho para construção de um processo pedagógico integrado.

Participaram da pesquisa 10 professores de duas escolas municipais selecionados de maneira não aleatória. Os participantes foram submetidos a uma entrevista semiestruturada que abordou funções da avaliação, interação professor-aluno, aluno-aluno, integração aprendizagem-avaliação-ensino e os registros produzidos no processo avaliativo. O procedimento de análise dos dados foi realizado segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2005) por sua capacidade, segundo as autoras, de analisar o pensamento coletivo a partir da reunião do pensamento individual. O procedimento atenta ao seguinte ordenamento: leitura literal das respostas, leitura das respostas para identificação de expressões-chave, seleção de expressões-chave, identificação das ideias centrais das expressões-chave, reunião das expressões-chave de cada uma das ideias centrais e elaboração dos discursos do sujeito coletivo.

Os resultados indicaram a prevalência no discurso dos professores de uma concepção formativa da avaliação da aprendizagem. Observou-se, também, uma demarcação nos discursos sobre a diferenciação entre avaliações formativas e somativas, porém ainda com questionamentos sobre as possibilidades em combiná-las no processo educativo. Os discursos assinalaram o cuidado dos professores em esclarecer os objetivos da aprendizagem e promover avaliações cotidianas para além das provas definidas no calendário anual. Também sinalizaram que as avaliações são instrumentos de reflexão da prática docente, auxiliando-o em possíveis

ajustes no planejamento. Por fim, a mudança para uma escola organizada em ciclos, mesmo com sua complexidade, tem transformado as concepções de ensino, aprendizagem e políticas educacionais de seus profissionais.

### **O conceito de avaliação nas diretrizes educacionais**

Selecionamos cinco diretrizes educacionais que orientam o funcionamento da educação básica no Brasil, a fim de levantarmos informações importantes sobre como instituições de ensino podem proceder quanto à elaboração de seus processos avaliativos. Analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação de Alagoas.

A LDB é uma legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É um documento que pretende disciplinar a educação escolar, especialmente através do ensino, no setor público e privado. A lei destaca diferentes funções para a avaliação. A mais comum e tradicional refere-se à verificação do rendimento dos alunos, com possibilidade de sua utilização para alocação dos alunos em novas séries de acordo com seu aprendizado. Encontramos também no texto da LDB, trechos que destacam a necessidade de prevalecerem os aspectos qualitativos sobre quantitativos da avaliação. Entretanto, não há clareza quanto ao significado dessa orientação. Esta lei ainda menciona concepções de avaliação que são recorrentemente citadas na literatura: a avaliação processual e formativa. O texto, mais uma vez, não caracteriza ou define o que de fato isso significa. Vale destacar, por fim, e talvez isso justifique as indefinições anteriormente comentadas, que a LDB garante a autonomia das instituições para definir seus critérios avaliativos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/98 define as Diretrizes Curriculares Nacionais como o *“conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (p.1)”*. Dentre o material selecionado, essa diretriz foi a que ofereceu uma quantidade maior de informações sobre processos avaliativos em diferentes instâncias da educação no Brasil. Assim como na LDB, as DCN’s destacam a autonomia das instituições para definir e modificar seus critérios avaliativos e que o caráter formativo deve prevalecer em detrimento ao classificatório. O documento convoca as instituições de ensino para superar uma prática avaliativa focada na averiguação quantitativa da aprendizagem e indica a necessidade

de observar a relação entre o desempenho dos estudantes e a forma como as instituições os avaliam: é possível, segundo as DCNs, obter diferentes resultados a partir de estratégias diversificadas de avaliação, que podem assumir a função de verificação do rendimento, certificação/diplomação, aceleração dos estudos etc.

As DCNs, também, atribuem aos processos avaliativos a função de redimensionar a prática pedagógica das instituições de ensino. O texto descreve esses processos como um instrumento que precisa estar fundamentado nos conteúdos curriculares, articulado às metodologias dos professores, alinhado aos princípios elencados no Projeto Político Pedagógico (PPP) para, com seu resultado, promover ajustes metodológicos que favoreçam aos processos de aprendizagem: “mas a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também  *sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor*” (p.123; grifo adicionado).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define habilidades prioritárias que precisam ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da sua vida escolar. O documento é organizado em áreas do conhecimento e disciplinas nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e médio. Identificamos no texto da BNCC, a prevalência da expressão “avaliar” em detrimento de “avaliação”. Essa prevalência indicou-nos que a avaliação deve voltar-se para habilidades que as pessoas podem adquirir, ao invés de se caracterizar como um instrumento para verificar e medir aprendizagens específicas.

Alguns trechos do documento corroboram com nossa argumentação. O uso da expressão “avaliar” remete-se, inicialmente, à competências dos estudantes para atribuir valor às situações do dia a dia, como a “avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo”, como é comentado na seção sobre o campo jornalístico-midiático, ou como uma habilidade para “avaliação da argumentação matemática”, comentado na seção sobre os anos finais do ensino fundamental. A expressão também foi utilizada para destacar a importância de programas internacionais de avaliação da qualidade e eficácia da educação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para América Latina (LLECE).

O Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE), determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional estadual em um período de 10 anos. O conceito de avaliação referido neste plano está associado à análise de indicadores de propostas e políticas educacionais. Por se tratar de um documento que subsidia a educação em todo o estado, sua



ênfase encontra-se no monitoramento das medidas previstas para o decênio. A avaliação, portanto, toma contornos de uma prática institucional e não individual.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que prevê a adoção de 10 diretrizes e o cumprimento de 20 metas para educação brasileira nos próximos 10 anos. Trata-se de uma normativa que necessita da cooperação federativa para sua execução. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) dispõe de programas para auxiliar os entes federados na elaboração de seus planos e no cumprimento das metas previstas pelo PNE. O plano segue uma linha de raciocínio semelhante ao da instância estadual, ao se referir ao termo “avaliação” enquanto uma ferramenta institucional da eficiência e qualidade de propostas pedagógicas, com o acréscimo do reconhecimento da importância de indicadores de rendimento escolar em exames nacionais de avaliação numa perspectiva individual.

A última diretriz que analisamos foi o Regimento Interno (R.I.) da escola na qual realizamos a presente pesquisa. Nesse regimento marcamos que o objetivo da avaliação é o registro do rendimento escolar dos alunos em uma escala de 0 a 10. O conselho de classe usa esse rendimento para tomada de decisão sobre os aprovados ou reprovados ao final do ano.

### **Considerações Finais**

As leituras do material bibliográfico selecionado possibilitaram-nos à visibilidade das principais críticas de pesquisadores às formas como a avaliação da aprendizagem tem sido realizada. O caráter pontual e estritamente quantitativo assumido pelas avaliações em cenários educacionais não favorece ao conhecimento sobre as aprendizagens dos alunos, mas sim aquilo que eles porventura deixaram de aprender, representado por uma nota. As discussões permaneceram na dicotomia entre uma crítica ao atual cenário da avaliação nas instituições de ensino e à adoção de pressupostos formativos para a avaliação. A maioria, inclusive aqueles que só tiveram os resumos analisados, indicou a necessidade de atualizar parâmetros educacionais com vistas a um processo avaliativo diferente.

As pesquisas sobre avaliação são prevalentes no campo da educação. O interesse dos pesquisadores se situou principalmente na busca pela concepção dos professores subjacente à forma como praticavam a avaliação. Esse aspecto ganha relevância na medida em que é articulado a propostas de intervenção comprometidas com a transformação dos cenários educacionais. Nenhum dos trabalhos sistematizou ou apresentou alternativas metodológicas ao atual modelo de avaliação. Um dos autores de um artigo aqui analisado, criticou a ausência de

originalidade das pesquisas ao discorrer concretamente sobre formas alternativas de praticar a avaliação na escola.

O cerne das discussões tecidas nos artigos que analisamos aqui transitou entre o trabalho com professores ou a análise de políticas públicas sobre avaliação. Isso nos levou a realizar buscas adicionais de trabalhos, inclusive fora dos critérios de inclusão nesta pesquisa, para investigarmos discussões mais amplas sobre avaliação e sua possível articulação com processos de desenvolvimento humano, pressuposto fundamental para esta pesquisa.

### **Os processos avaliativos no cenário de busca pelo desenvolvimento humano nas escolas**

O conceito de avaliação assume significados diversos nas instituições escolares. Guba e Lincoln (2011) visualizaram perspectivas conceituais para avaliação que vão desde medir e mensurar a aprendizagem a descrever ou realizar julgamentos de valor quanto à relação saber/não-saber. É comum, entretanto, encontrarmos nos projetos políticos pedagógicos das escolas brasileiras menções restritas à média necessária para aprovação e à quantidade de provas realizadas no período de um ano. Reconhecemos, então, no âmbito da educação praticada no nosso território nacional, a prevalência de uma concepção tradicional, que preza por uma representação quantitativa do conhecimento, que pode ser ilustrada por um escore (nota) ou índice alfabético.

Brandalise (2016) considera que duas concepções prevalecem nas discussões sobre avaliação, as quais representam perspectivas de natureza epistemológicas distintas: a formativa e a somativa. Uma avaliação formativa fornece aos educadores informações relevantes sobre o andamento do processo ensino-aprendizagem e sobre sua adequação ao que foi planejado, com vistas ao seu constante aperfeiçoamento. Uma avaliação somativa tem como objetivo a produção ou verificação de um produto após determinado período de atividades acumuladas. Trata-se, nesta forma de avaliação, de um instrumento focado no que ou quem é avaliado, atribuindo-lhe uma característica positiva ou negativa a depender de seu desempenho.

A prática avaliativa comumente adotada nas escolas da educação básica brasileira alinha-se com a perspectiva somativa. Isto é, espera-se que a repetição dos conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula converta-se em bom desempenho escolar. Todavia, com essa postura restringem-se a capacidade dos estudantes para: a) reconhecer ou analisar seu percurso, b) as possíveis lacunas no conteúdo e c) o reconhecimento de estratégias para avançar nas dificuldades identificadas. Nesse funcionamento, a prova torna-se um momento para cobrança

de conteúdo, vivenciada por estudantes e professores como um peso e motivo para preocupação, pois, além de avaliar os resultados do ensino para o aluno, também pode refletir a ineficácia do método utilizado pelo professor em seu próprio trabalho (MELO e BASTOS, 2012).

Um efeito, possivelmente relacionado com as restrições dessa postura avaliativa apontada por Melo e Bastos (2012), é um fenômeno que tem inquietado educadores, estudantes e seus responsáveis: o esquecimento dos conteúdos estudados e recuperados em sala de aula. Horas de estudo, revisões sistemáticas, aulas extras, estratégias diversas de aprendizagem envolvendo leitura, mapas mentais, videoaulas etc., são recursos utilizados pelos estudantes durante a preparação para os processos avaliativos. Todavia, a “aprendizagem” atestada nesses processos avaliativos se esvai, por vezes, no dia seguinte. Desse cenário surge o questionamento: em que se converte aquilo que foi estatisticamente qualificado como sucesso e bom rendimento pela escola?

Para além dessas restrições, consideramos que a avaliação do conhecimento precisa considerar o exercício sistemático de algumas funções cognitivas nas atividades escolares, tais como, generalizações, comparações, sínteses, críticas, organizações, estruturações lógicas, etc., Deve-se considerar também o seu entrelaçamento com as experiências socioculturais de quem aprende; isto é, os instrumentos de avaliação precisam ser compatíveis, aptos para o alcance de aprendizagem como um processo em contínua transformação. Com esse propósito, as instituições de ensino-aprendizagem devem adotar processos de avaliação com significados mais abrangentes, visualizando atualização de métodos, procedimentos e estratégias para superar as dificuldades na forma como os alunos relacionam diferentes tempos do seu processo de aprendizagem.

A literatura analisada nos sinalizou que as práticas de avaliação continuam com a ênfase no resultado dos exames. Profissionais da educação têm demonstrado dificuldades em articular suas práticas avaliativas às orientações formativas descritas nas diretrizes educacionais. Uma perspectiva formativa possibilita a vinculação entre as atividades pedagógicas (aulas, exercícios, seminários) e o processo avaliativo. A aprendizagem perde o *status* de fenômeno a ser verificado e passa a ser acompanhado. Como benefício em assumir essa perspectiva, destaca-se a possibilidade em utilizar os resultados da avaliação para reorientar a prática pedagógica. Assumimos o compromisso de auxiliar educadores, através dos conhecimentos produzidos nesta pesquisa, nessa vinculação entre os princípios das diretrizes educacionais e suas estratégias de avaliação.

## REFERÊNCIAS

- ADRIANO, I. G.; GUIMARAES, G.; OLIVEIRA, F. R. Q.; Relatório do I Diálogo Proeja. Rio Verde: Instituto Federal Goiano, 2009 Recuperado a partir de <http://rv.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/vidadeensino/article/download/86/50>.
- ALVES, L.V; BRANDALISE, M. T. A avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Estudos em avaliação educacional**, 2016, Vol.27 (64), p.36-38.
- AMADO, A.S.L. A organização curricular e a avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA. **Psicologia em Revista**. vol.22, no.3, p.542-557, 2016.
- BARRETTO, E.S.; SOUZA, S.K. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, pp. 31-50, 2004.
- CARVALHO, C.P.F. A oficialização do saber: currículo e avaliação da aprendizagem no estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11(2), p. 449-463, 2016.
- CHRISTOFARI, A.C.; BAPTISTA, C.R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 383-398, 2012.
- DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.
- DUARTE, C.E. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **Holos**, v.8, p.53-57, 2015.
- ESTEBAN, M.T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 129-137, 2002.
- FERNANDES, C.; FREITAS, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas, SP: Unicamp, 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre; Editora Mediação, 2009.
- JACOMINI, M.P. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, p. 807-828, 2014.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, A.M.C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

MACHADO, I.F.; SILVA, R.M.S.; SOUZA, M.J. avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p.207-221, 2016.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 31(63), p. 1009-1024, 2018.

MARINHO, P.; FERNANDES, P.; LEITE, C. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 1, p. 151-162, 20 fev. 2014.

MELO, E. S.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012.

SANTOS, W., MAXIMIANO, F.; FROSSARD, M. (2016). Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22(3), p. 739-752, 2016.

SOUSA, C.; FERREIRA, S.L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, n.48, p.13-23, 2019.

VIGOTSKI, L. A formação Social da mente. 1ª ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

## **MANUSCRITO 2:**

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANOTAÇÕES DE UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA**

#### **RESUMO**

Apresentamos aqui o relato das atividades realizadas com gestores, professores e estudantes de uma escola particular de Maceió. As atividades foram procedimentos de uma pesquisa de intervenção que teve como objetivo analisar as práticas de avaliação desta escola. Nosso propósito foi articular os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, Avaliação da aprendizagem e narrativas. Defendemos que a avaliação se configura como importante instrumento de mediação da aprendizagem, capaz de fornecer informações sobre o processo ensino-aprendizagem. Realizamos oficinas individuais e coletivas com gestores, professores e alunos, a fim de colocar em evidência aspectos de suas experiências com avaliação da aprendizagem. Todas as atividades desenvolvidas nas oficinas fomentaram a escrita de narrativas dos participantes sobre as práticas de avaliação exercidas na escola. A principal forma de tratamento dessas informações foi a análise narrativa do pesquisador, exercida na medida em que este negociou significados para sua interpretação sobre os acontecimentos que emergiram ao longo de sua investigação. Os resultados indicaram a configuração de duas perspectivas de futuro ativadas na educação: uma entrelaçada às características do desenvolvimento humano; a outra às expectativas de um progresso social, sustentado, sobretudo, em questões ideológicas de mercado. O diálogo entre ambas se mostrou promissor para a proposição de instrumentos avaliativos fundamentados no princípio da ZDP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da Aprendizagem, Zona de Desenvolvimento Proximal, Narrativas.

## **MANUSCRIPT 2:**

### **LEARNING ASSESSMENT: NOTES OF A PRIVATE NETWORK SCHOOL**

#### **ABSTRACT**

We present here the report of the activities carried out with managers, teachers and students of a private school in Maceió. The activities were procedures of an intervention research that aimed to analyze the evaluation practices of this school. Our purpose was to articulate the concepts of Proximal Development Zone, Learning Assessment and Narratives. We argue that assessment is an important learning mediation tool, capable of providing information about the teaching-learning process. We carry out individual and collective workshops with managers, teachers and students, in order to highlight aspects of their experiences with learning assessment. All activities developed in the workshops fostered the writing of narratives by the participants about the assessment practices carried out at school. The main form of treatment of this information was the researcher's narrative analysis, exercised as he negotiated meanings for his interpretation of the events that emerged during his investigation. The results indicated the configuration of two future perspectives activated in education: one intertwined with the characteristics of human development; the other to the expectations of social progress, sustained, above all, on ideological questions of the market. The dialogue between both proved to be promising for the proposition of evaluative instruments based on the ZPD principle.

**KEYWORDS:** Learning Assessment, Proximal Development Zone, Narratives.

## **Considerações iniciais**

Este estudo assumiu as características de uma pesquisa do tipo intervenção. Acreditamos no potencial de transformação necessário aos ambientes educacionais brasileiros. Nossa opção metodológica decorre do interesse por construir informações que possam agregar esclarecimentos sobre como se trabalhar com avaliação em cenários educacionais, a fim de preencher possíveis lacunas nas concepções e nas práticas. O nosso propósito foi focalizar a avaliação vinculada às discussões sobre desenvolvimento humano e considerar possibilidades da ativação de ZDPs em situações de avaliação da aprendizagem.

Nesta pesquisa reconhecemos a relevância dos processos avaliativos nas escolas, mas inclinamo-nos para uma perspectiva de avaliação que se compromete com a promoção do desenvolvimento humano. Essa perspectiva integra a diversidade de experiências que emergem no ambiente escolar e mantém-se crítica às perspectivas que centralizam a atenção aos conteúdos ensinados.

A perspectiva para a qual nos inclinamos, alinha-se com as discussões de Vigotski (2007) sobre as implicações da relação aprendizagem-desenvolvimento para educação. Ao descrever essas implicações, ele comentou que essas duas dimensões (aprendizagem e desenvolvimento) não se equivalem e operam em itinerários distintos, apesar de compor uma unidade constitutiva que se retroalimenta. Seus trabalhos levaram pesquisadores a analisar não mais o desenvolvimento já completado, mas aquele que ainda poderá acontecer, que está próximo. Nessa perspectiva, sistematizar as experiências de aprendizagem favorece o desenvolvimento iminente.

O conjunto das ideias de Vigotski foi inovador para as explicações sobre o processo ensino-aprendizagem. Refletimos sobre essas ideias e motivamo-nos para investigar sobre a organização e funcionamento dos processos avaliativos visando conhecer sobre as características que lhes devam ser necessárias para que atue e promova a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Avaliações tradicionais analisam o percurso do conhecimento de forma retrospectiva, a “aprendizagem de ontem” ou o conteúdo finalizado. O aspecto inovador das ideias de Vigotski reside no seu enfoque na prospecção: o olhar para o nível potencial de processos relacionados com a aprendizagem e o desenvolvimento. Nos cenários educacionais, esse enfoque reverte a lógica binária saber/não-saber, para incluir o investimento nas transformações, considerando-se a possibilidade do saber. Trata-se, portanto, de uma ampliação nas concepções de desenvolvimento, viabilizada pela observação de processos simultâneos de aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 2007).

A possibilidade desses momentos simultâneos é um aspecto relevante para o nosso argumento de que os processos avaliativos são mediadores que podem promover a relação aprendizagem-desenvolvimento. Dito de outra forma, na presente proposta de pesquisa focalizaremos a integração entre aprendizagem, desenvolvimento e avaliação, pressupondo-se esta última como uma função mediadora. Voltamo-nos, então, à sistematização de parâmetros teórico-metodológicos necessários aos processos avaliativos, a fim de qualificá-los para atuar enquanto dispositivos mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A nossa hipótese é que esses parâmetros se configuram na emergência de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs), nas quais subjaz a simultaneidade referida por Vigotski (2007). Em outras palavras, argumentamos que a função mediadora, que defendemos ser atributo dos processos avaliativos, resulta da atuação dos seus dispositivos para ativar o funcionamento de ZDPs.

### **Avaliação e Zona de Desenvolvimento Proximal**

O conceito de ZDP é frequentemente mencionado nos trabalhos sobre avaliação. A associação entre esses dois temas propõe uma mudança de paradigma no ato de avaliar: a relevância para o conhecimento que pode ser construído e não mais apenas o que já foi elaborado. Pesquisadores como Martins (2011) reconhecem o salto qualitativo dado pelos processos avaliativos quando passam a analisar o conhecimento de maneira prospectiva e não retrospectiva: “as avaliações passam a projetar as possibilidades dos estudantes para o futuro” (p.19). Esse salto acontece devido ao novo fundamento que passa a constituir as práticas de avaliação que é considerar a integração entre aprendizagem e desenvolvimento humano como preconizada por Vigotski (2007). Para esse autor, a aprendizagem sistematicamente organizada pode ser promotora de desenvolvimento. Sendo a avaliação o espaço propício para o aluno apresentar o que aprendeu e desenvolver possibilidades de aprendizagem, as avaliações se configuram como instrumento privilegiado para fomentar Zonas de Desenvolvimento Proximal.

Consideramos que a mudança de paradigma no ato de avaliar acarreta mudanças positivas para esse instrumento. As avaliações, historicamente, configuraram-se, em muitos casos, como mecanismo de controle ou sofrimento para os alunos que não alcançam um bom desempenho. (ARAÚJO, FERRO e SANTANA, 2012). Entretanto, incorporar a dimensão prospectiva ao ato de avaliar, ou seja, considerar as possibilidades de desenvolvimento desse aluno, destitui esse instrumento da posição de verificador do *déficit* operacional em determinado conteúdo (BEYER, 2010).



É comum que processos avaliativos sejam utilizados para concluir ciclos de aprendizagem, auxiliem no ordenamento do ano em bimestres, trimestres ou semestres e que indiquem os alunos aptos ou inaptos para prosseguir nas séries ou etapas posteriores. Porém a mudança de paradigma acarretou uma segunda atualização. Os processos avaliativos, agora, assumem um caráter mediador da aprendizagem. Isso implica dizer que as avaliações, como indica Moraes (2008), passam a fazer parte do sistema de regulação das práticas pedagógicas tanto do professor quanto do aluno, podendo, inclusive, reorientá-la. As avaliações, portanto, transitam do paradigma de “medir” ou verificar para o de mediar a aprendizagem.

A última atualização que percebemos com a adoção desse novo paradigma da avaliação implica que esse instrumento passou do ato de verificar a aprendizagem para a necessidade em avaliar os processos envolvidos na construção do conhecimento. O foco deixa de ser o aluno e suas dificuldades e passa para a análise e intervenção nos processos subjacentes à aprendizagem deste aluno. Cedro et al. (2010) destacou a importância em se dedicar à análise sobre como os estudantes aprendem, se desejarmos atuar em uma perspectiva da mediação da aprendizagem.

A literatura indica que a caracterização por nós apresentada e defendida como caminho para uma avaliação comprometida com a mediação da aprendizagem está vinculada a uma concepção formativa de avaliação. Alves e Brandalise (2016) atribuem à avaliação formativa a capacidade de fornecer informações sobre o processo ensino-aprendizagem e não sobre um recorte específico deste processo, como nas avaliações tradicionais. Essas informações serão utilizadas para promover ajustes nas práticas pedagógicas, tendo em vista o direcionamento e orientação do processo ensino-aprendizagem.

### **Função mediadora dos processos avaliativos**

Buscamos na literatura experiências que se referiram às características de práticas pedagógicas que contribuíram, segundo os autores, para ativar ZDPs. O conteúdo e as reflexões presentes nessas pesquisas nos auxiliaram a visualizar possíveis alternativas às formas tradicionais de avaliação da aprendizagem, a fim de configurá-las enquanto instrumentos que favoreçam ao desenvolvimento humano. Pressupomos que as avaliações assumem uma função mediadora quando atuam na ativação de ZDPs. Discorreremos sobre esse argumento nesta sessão.

Meira e Lerman (2010) identificaram, em momentos distintos das produções de Vigotski, três maneiras de caracterizar a ZDP: a primeira vinculada a uma perspectiva psicométrica, na qual evidencia-se desempenhos individuais em atividades escolares com ou

sem auxílio de colegas. A segunda maneira destacava elementos sociais desse auxílio, deixando em segundo plano, o desempenho individual dos alunos. A terceira maneira foi associada ao conceito de mediação semiótica. Adotaremos a concepção de ZDP enquanto um espaço simbólico, relacionada à terceira maneira como Vigotski caracterizou a ZDP, na qual a prevalência de interação e comunicação ativam trocas semióticas, constitutivas do desenvolvimento humano (Meira, 2004).

Um estudo realizado por Colaço *et al* (2007) investigou estratégias de mediação simbólica utilizadas por crianças do ensino fundamental de uma escola no Ceará durante a realização de tarefas escolares. Os autores utilizaram como unidade de análise os discursos das crianças ao tentarem resolver questões solicitadas pelo professor. Foi observado nesses cenários que o compartilhamento de atividades escolares oferece um espaço favorável ao surgimento de novos entendimentos sobre o conteúdo da atividade. Esses novos entendimentos levaram as crianças a recorrerem a estratégias que potencializaram a comunicação com os colegas.

Um exemplo descrito pelos autores ajuda-nos a entender esse argumento. Crianças de uma turma dessa escola foram convidadas a identificar e a escrever verbos terminados em “am” e “ão”. Na discussão surge o verbo “casar”, flexionado nas formas “casaram” e “casarão”. Algumas crianças utilizaram o verbo flexionado no passado (casaram), mas outras também identificaram a palavra como significado de uma “casa grandona”. As crianças, então, recorreram à repetição da palavra para apreciar seu som. A complementaridade de opiniões e raciocínios, pelo fato de compartilharem a execução da mesma atividade, promoveu o entendimento de que ambas as formas estavam corretas, porém possuíam significados e funções diferentes na língua portuguesa. Destacamos, portanto, que a realização de atividades escolares em conjunto favoreceu a emergência de ZDPs, ao permitir o encontro de crianças em diferentes estágios do conhecimento sobre o tema abordado.

O trabalho de Déjardin e Peixoto (2013) permitiu-nos identificar um segundo aspecto sobre a emergência de ZDPs. As autoras realizaram um estudo que teve como objetivo investigar o entendimento de alunos surdos sobre conceitos aritméticos (adição, subtração, multiplicação), enquanto resolviam problemas matemáticos, e a colaboração das ferramentas didáticas utilizadas pelo professor nessas atividades. O aluno participante foi convidado a resolver um problema matemático, escrito em língua portuguesa, envolvendo subtração de unidades. O aluno poderia pedir auxílio ao pesquisador intérprete para explicações na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em caso de dúvidas sobre a questão.

O pesquisador intérprete auxiliou ao participante a compreender algumas palavras desconhecidas em português, mas o participante não conseguiu identificar qual o procedimento adequado para resolução da questão. Em vez da pesquisadora indicar qual a operação presente no problema, ela utilizou cubos de madeira para exemplificar situações que envolvessem adição de unidades. Após apresentação de três exemplos com adição, o aluno entendeu a relação “oposta” entre adição e subtração e ofereceu a resposta correta ao problema inicial. Comungamos com as explicações de Déjardin e Peixoto (2013) nas quais a compreensão do aluno sobre o problema foi desencadeada devido à estratégia elaborada pela professora, ao atuar a partir das respostas fornecidas pelo aluno. Esse processo levou a uma progressão para formas mais complexas do conhecimento, característica fundamental na emergência de ZDPs.

A terceira característica relacionada ao funcionamento de ZDPs que gostaríamos de discorrer refere-se à relevância que as atividades pedagógicas assumem quando estruturadas de maneira intencional para fomentar relações futuras de conhecimento. Dois conceitos nos auxiliaram a visualizar essa proposição. Meira e Lerman (2010) discutem o conceito de “instrução oportunística”, como uma ferramenta educacional que tem o objetivo de estabelecer relações entre temas aparentemente distintos apresentados pelos alunos (mas dentro de suas capacidades de entendimento) e o conceito de “ajuda ajustada” de Javier Onrúbia (2009). A questão central da “ajuda ajustada” é que o trabalho educacional deve consistir na oferta permanente de desafios pedagógicos. Nesse pressuposto, esses desafios viabilizam o trânsito entre os níveis de desenvolvimento atuais (real) e os que estão em curso (potencial). Além de se configurarem enquanto dispositivos para uma intervenção imediata e suporte aos alunos nas situações educacionais, os conceitos de “instrução oportunística” e “ajuda ajustada” suportam o “cultivo” de processos constitutivos do desenvolvimento. O conhecimento que surge com a mediação desses conceitos rompe os limites da situação imediata e cumpre funções prospectivas (desenvolvidas posteriormente).

Meira e Lerman (2010) analisaram o relato do trabalho interdisciplinar de duas professoras com uma turma do ensino fundamental. Esse trabalho teve o objetivo de fazer com que os alunos relacionassem o conteúdo de duas disciplinas, propiciando a visualização do funcionamento de ZDPs. Os conceitos utilizados para fomentar a conexão foram proporcionalidade e densidade. Os autores destacaram que a intenção das professoras para criar ZDPs, ilustrada por reuniões constantes, apropriação do currículo das duas disciplinas, compartilhamento entre as professoras do planejamento das disciplinas e um estado permanente

de atenção na condução das intervenções (mediações) apropriadas para emergência das ZDPs, pode ter sido determinante para que alunos relacionassem o conteúdo das duas disciplinas.

Uma das alunas da turma, ao participar de uma visita técnica a uma hidrelétrica, deparou-se com o corpo de um cachorro morto flutuando no reservatório de água e eis que surge o questionamento: o que faz com que esse animal flutue e não afunde? Apesar do tema da visita está relacionado ao meio ambiente na disciplina de ciências, os conhecimentos sobre densidade foram ativados no momento em que a aluna repetiu a expressão “flutua-afunda” (menção aos diferentes níveis de densidade entre os corpos), anteriormente trabalhada na disciplina de matemática.

Uma última característica, sobre a qual nos propomos discutir, diz respeito ao lugar de destaque ocupado pelos conhecimentos prévios no funcionamento de ZDPs. Tunes (2005) considera fundamental que a experiência escolar se configure como um verdadeiro diálogo. Os alunos não podem ser considerados simples receptores do conhecimento ofertado durante as aulas, mas devem ser ativos: a aula não é realizada para o aluno, mas com o aluno; ele poderá tanto aprender a matéria, como também com a matéria. Um dos exemplos encontrados na literatura auxilia-nos a fundamentar nossa reflexão. Meira e Frade (2012) descrevem uma situação hipotética: suponhamos que um professor faça uma pergunta sobre determinado assunto aos alunos, que a responde corretamente. Caso o professor avance para outro conteúdo, os alunos permanecerão com o entendimento que possuem do tema sem acréscimo de novidades. Entretanto, o professor pode intervir nessas respostas com o objetivo de fazer com que os alunos ativem relações entre conteúdos, para produzir, talvez, informações mais significativas acerca do tema abordado. Esse movimento se torna possível somente quando há a valorização dos conhecimentos anteriores dos envolvidos na situação.

Os processos avaliativos alinhados com práticas de classificação de alunos ou verificação/mensuração de conteúdos perdem relevância a partir das discussões que tecemos nos parágrafos anteriores. Reconhecemos a importância do conhecimento já consolidado (real), todavia, as expectativas sobre os alcances da educação são que esta deve conduzir professores e alunos à formas mais elaboradas de pensamento. Práticas de avaliação comprometidas com o trânsito entre ZDPs precisam, na nossa concepção, considerar as quatro características abordadas nesse tópico: 1) favorecer e fomentar o trânsito entre estágios do desenvolvimento, 2) permitir e suscitar nos alunos a progressão para formas mais complexas do conhecimento, 3) ser intencionalmente estruturada e vinculada, mesmo que minimamente, aos modos de construção do conhecimento dos alunos e 4) considerar a relevância dos conhecimentos

anteriores para emergência de novas aprendizagens. Os processos avaliativos, portanto, precisam se encarregar de alimentar possibilidades de relação entre conteúdos distintos e permitir que as pessoas tenham acesso a uma complexa rede de significados produzidos pela sociedade (TUNES, 2005).

### **Implicações da atividade narrativa para produção de significado**

O debate sobre teoria e método em psicologia fizeram parte dos estudos de Vigotski. Em seu trabalho traduzido “*A construção do pensamento e da linguagem (2009)*” apreciamos suas críticas à análise atomística e reducionista dos fenômenos psicológicos assumida pelas pesquisas em psicologia. Acreditava-se, portanto, que o conhecimento seria acessado pela decomposição das totalidades psicológicas em partículas menores. A dissociação entre teoria e método resultou, por exemplo, em inconsistências nas informações produzidas nos trabalhos sobre a relação entre pensamento e palavra (VIEIRA, 2020), o que motivou a busca por parâmetros metodológicos para investigação em psicologia.

O cenário científico à época ganhou novos contornos com o surgimento da psicologia cognitiva para além de uma oposição e crítica às perspectivas vinculadas ao comportamentalismo ou mentalismo. Os trabalhos de Bruner (1997) indicaram o interesse de pesquisadores nos processos de construção do significado, nos quais eram focalizadas “as atividades simbólicas que os seres humanos utilizavam para produzir significado sobre o mundo e sobre si mesmos” (p.18). A psicologia, portanto, passava de um paradigma comportamental, mentalista ou cognitivo e assumia características de uma abordagem cultural: a cultura como fator primordial na constituição da mente e no sentido atribuído às ações humanas. Essa nova perspectiva possibilitou aos seres humanos se desvincularem de uma concepção de indivíduo isolado, alheio a um sistema inter psicológico que permite a construção e compartilhamento de significados nas relações.

Uma psicologia que atribui importância à cultura para análise dos processos psicológicos passará a se ocupar não somente com o que as pessoas fazem, mas também com aquilo que dizem que fazem. Agir e dizer assumem uma unidade inseparável. Essa incorporação do dizer encontrou na atividade narrativa a maneira pela qual a experiência psicológica passaria a ser analisada e organizada. Na verdade, a incorporação da cultura às discussões em psicologia só é possível pela disponibilidade de mecanismos narrativos que entrelaçam ações aos seus significados (GUIMARÃES, 2018). Assumimos a atividade narrativa como ferramenta central

nesta pesquisa, pois consideramos, assim como Vieira (2020), sua capacidade em mobilizar e agrupar processos vinculados a uma perspectiva de desenvolvimento humano integral.

Consideramos a narrativa como processo responsável pela constituição e organização da experiência psicológica dos seres humanos. Vigotski (2009) discorre sobre nossa tendência em organizar as experiências de forma narrativa. Isso implica dizer que os episódios não serão descritos por ordem de acontecimento, mas sim pelo significado que assumem no esquema narrativo. Unimo-nos à Vieira (2020) para assumir a narratividade enquanto princípio da comunicação e instrumento de desenvolvimento humano. Ao adotar essa perspectiva, torna-se possível se isentar de um compromisso com a precisão lógica típica de abordagens positivistas. A verossimilhança característica de uma descrição narrativa possibilita que as experiências se constituam de maneira não estática: o trabalho com versões que podem ser frequentemente atualizadas (ressignificadas) diz respeito ao trânsito entre a canonicidade da experiência humana e às suas possíveis violações.

A narrativa suscita, segundo Guimarães (2018), uma postura ativa do falante para construir significado sobre suas experiências de maneira articulada aos dispositivos culturais compartilhados historicamente pela humanidade. O endereçamento desta fala a um outro, através da linguagem, possibilita o trânsito entre o tempo passado, presente e futuro necessário para negociação do significado das experiências. Ao falante é permitido mergulhar em ambiguidades decorrentes do encontro do *self* com o outro que, segundo Bakhtin (2003), favorecem ao surgimento de tensões inerentes aos processos de significação que atuam por meio da estrutura simbólica da linguagem.

A narrativa, portanto, pode ser considerada espaço privilegiado para ação e interação. A possibilidade de revisitar sua história através da narrativa é considerada por Bruner (1997) uma das conquistas dos seres humanos. Esse movimento de criação e recriação dota a experiência de particularidade e singularidade só visualizada no todo narrado e não nos elementos isolados. As discussões sobre narrativa na psicologia derivam das explicações de Vigotski sobre o desenvolvimento humano mediado pela linguagem. A atenção que os pesquisadores da psicologia dão para a narrativa enquanto forma de linguagem para produção de sentido reflete a experiência histórica (no tempo) do falante.

A dimensão do tempo nesta pesquisa ganha relevância na medida em que consideramos que o funcionamento psicológico humano é organizado e expresso de forma narrativa (Vigotski, 2009). Porém, existem diferenças epistemológicas fundamentais entre o que se compreende por

tempo cronológico ou narrativo. O tempo cronológico refere-se ao fenômeno humano que organiza as experiências em ordem de acontecimentos. Pressupõe-se uma delimitação entre fatos passados, momento presente e expectativas de futuro. Em uma perspectiva de tempo narrativo é possível organizar os acontecimentos com base nos significados que lhes são atribuídos na experiência narrada. A materialidade e a cronologia dos fatos não são determinantes para o ordenamento da narrativa. Bakhtin (2000) chama de Cronótopo o método no qual o tempo cronológico é estruturado na linguagem, possibilitando que o significado emerge vinculado a uma história e à cultura da experiência narrada.

A perspectiva de tempo narrativo permite que visualizemos uma conexão entre as experiências narradas e os sistemas simbólicos que estruturam o processo específico de negociação e criação dos significados (Ribeiro e Lyra, 2008). As autoras argumentam que o espaço privilegiado para significação é a narrativa. Trabalhamos nesta pesquisa com narrativas temporais e não cronológicas. O conceito de temporalidade atribui às experiências características que são somente reconhecidas e identificadas quando estruturadas narrativamente. A concepção de tempo narrativo possibilita ao narrador o trânsito entre passado, presente e futuro como recurso e percurso para significar a experiência.

## **METODOLOGIA**

### **Tipo de Pesquisa**

As observações apontadas nas considerações iniciais deste projeto motivaram a opção por uma pesquisa do tipo intervenção. Esta escolha reflete um reconhecimento de que neste tipo de pesquisa não se advoga uma neutralidade do pesquisador e, principalmente, assumimos o compromisso da transformação social tão necessária aos cenários educacionais nas escolas brasileiras. Soares e Ferreira (2006) afirmaram que a pesquisa de intervenção “implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador no ambiente de pesquisa, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa” (p.92).

Além disso, a nossa proposta de pesquisa dialoga com concepções de Valsiner (2012) sobre metodologia de pesquisa na Psicologia Cultural que, segundo o autor, é um processo cíclico de produção de conhecimento na qual os diferentes elementos da investigação (teorias, fenômeno, dados, intuição do pesquisador, métodos) se retroalimentam. Nessa perspectiva, o conhecimento é produzido devido às estratégias gerais que definem para onde olhar, quais comparações fazer e o que assumir para significar os fenômenos.

No nosso desenho metodológico consideramos ainda pressupostos de Bruner (1997) e Bakhtin (2003) acerca da tendência dos seres humanos para organizar narrativamente suas experiências psicológicas. De acordo com esses pressupostos, o tempo narrativo possibilita que o significado do narrador acerca da situação narrada se vincule à história e à cultura nas quais ela acontece. Ribeiro e Lyra (2008) afirmaram que é na retomada dos acontecimentos, através de narrativas, que as pessoas conseguem organizar suas experiências e lhes atribuir significados. Julgamos que esses pressupostos assumem grande relevância teórica e metodológica para nós, na medida em que envolveremos relatos de experiências e discussões (narrativas) de professores, gestores e alunos sobre os processos avaliativos nas suas escolas.

### **Local da Pesquisa**

A escola que escolhemos integra a rede privada de ensino e está localizada na cidade de Maceió. A nossa escolha se baseou em observações do autor principal desta proposta de pesquisa por trabalhar no setor de psicologia desta escola. Nas suas observações, esta escola poderá ser beneficiada com uma oportunidade para repensar seus processos avaliativos. No ano letivo de 2021 estiveram matriculados neste colégio cerca de 1686 estudantes distribuídos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Seu quadro de pessoal reúne 3 diretores, 5 coordenadores pedagógicos, 2 orientadoras pedagógicas, 115 professores, 95 funcionários e 5 profissionais da psicologia.

### **Participantes**

Os participantes desta pesquisa foram estudantes, professores e gestores da escola. Com os estudantes investigamos suas experiências com avaliação de aprendizagem, a partir de metodologias aplicadas pelos professores voltadas para o ensino de conteúdos curriculares. Com professores abordamos sobre decisões e estratégias no momento de elaboração de instrumentos avaliativos e com os gestores abordamos sobre as decisões de natureza organizacional que se implicam para a cultura avaliativa da escola

### **Justificativa para a presente proposta de pesquisa**

As indagações de Petrilson Pinheiro (2018) corroboram com nossa defesa de aprofundamento nas investigações sobre ZDP. O autor destaca que existem lacunas metodológicas que impedem a operacionalização do conceito: “faltam dispositivos teóricos-analíticos que a tornem aplicável em práticas de ensino-aprendizagem” (p.328). Com a presente



pesquisa, procuramos esclarecimentos sobre como usar estrategicamente o conceito de ZDP em situações de avaliação de aprendizagem e ajudar a minimizar as lacunas apontadas por Petrilson.

A organização dos conteúdos, dirigida para o sistema de seriação, pressupõe uma aceitação de estágios de desenvolvimento cognitivo, nos quais espera-se que os estudantes se encontrem. Investigar os processos intrínsecos à relação aprendizagem-desenvolvimento é uma medida necessária à revisão de lógicas sustentadas em muitos currículos, que se voltam para esse enquadramento.

Julgamos a presente proposta relevante por ativar uma discussão sobre avaliação enquanto mediadora de aprendizagem e desenvolvimento, em contraposição a sua tradicional aplicação para prescrição de conteúdos e classificação de estudantes. Com essa abordagem situamo-nos no campo da Psicologia Escolar e Educacional Crítica e voltamo-nos para processos educacionais contemporâneos, com o propósito de trabalhar nas escolas o reconhecimento de aspectos de natureza ético-política subjacente ao processo ensino-aprendizagem.

Repensar processos avaliativos auxilia na revisão dos serviços educacionais, com vistas para sua qualificação, tão almejada por críticos da educação brasileira. O lugar de destaque ocupado pelos processos avaliativos nas escolas tem sua grande parcela de implicação nos processos de evasão, por exemplo, que segundo o INEP, em 2015, estavam em torno de 12% no ensino médio. Reprovações constantes, conhecimento pouco interessante abordado nos exames ou aprovações compulsórias nas séries podem se configurar como fator preponderante na tomada de decisão por abandonar o fluxo escolar.

O objetivo da presente pesquisa de intervenção foi analisar as práticas de avaliação de uma escola da rede privada de Maceió. Além disso, assumimos como objetivos específicos: 1- Analisar concepções de avaliação abordadas em leis e diretrizes para educação básica; 2- Discutir formas de apropriação de gestores e professores das informações dos documentos normativos da avaliação na escola; 3- Discutir com estudantes, professores e gestores sobre suas experiências relacionadas aos instrumentos avaliativos utilizados na escola; 4- Discutir com educadores o contínuo entre as atividades pedagógicas em sala de aula e a elaboração de instrumentos avaliativos.

## **Procedimentos de construção das informações (dados)**

Optamos por procedimentos que viabilizaram a expressão dos participantes, que tiveram oportunidades para criar e recriar significados/sentidos para suas experiências com avaliação, inclusive de forma coletiva, a partir de rodas de conversa e encontros individuais. Envolvemos de toda comunidade escolar (gestores, professores e estudantes) em atividades voltadas para a transformações de aspectos apontados como entraves à experiência eficiente da avaliação de aprendizagem-desenvolvimento. No nosso desenho metodológico, comprometemo-nos com a atualização de professores e promovemos, a partir das oficinas, oportunidade para revisão de fundamentos e motivos considerados nas suas práticas pedagógicas e na sua relação como o momento da elaboração de instrumento de avaliação.

A metodologia da pesquisa foi adaptada às orientações veiculadas nos protocolos sanitários para conter a disseminação do coronavírus. Em virtude disso, todas as atividades da pesquisa ocorreram de forma remota, através da plataforma *Google meet* e foram gravadas, seguindo as orientações do comitê de ética em pesquisa para realização de atividades em ambiente virtual. As etapas do nosso desenho metodológico estão detalhadas a seguir.

### **I Etapa**

#### **1. Levantamento de informações com gestores**

O primeiro momento da intervenção foi com diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos. Proporcionamos uma roda de conversa através do *Google Meet* orientada por um roteiro de entrevista coletiva semiestruturada. O objetivo desse procedimento foi investigar sobre a função da gestão escolar na constituição da cultura avaliativa da escola. O dispositivo disparador da discussão entre os participantes foi a pergunta: “*Como os métodos avaliativos da escola são elaborados e escolhidos?*”. Utilizamos-nos, ainda (enquanto roteiro básico), de uma segunda pergunta: “*Há alguma relação entre a sua atribuição exercida na escola e a sua participação na elaboração e escolha dos métodos avaliativos?*”. Durante a roda de conversa, cuidamos para que cada participante manifestasse sua posição e registramos sistematicamente na lousa virtual do *Google Meet*, os núcleos das respostas e as informações derivadas dessas respostas durante a roda de conversa.

Concluído o registro duplas ou trios. Cada grupo foi encaminhado para uma sala simultânea da plataforma *Google Meet*, quando solicitamos a escrita dos aspectos que considerados fundamentais ao processo avaliativo. Intencionamos com isso levar os

participantes a refletir sobre avaliação com a oportunidade para fazer uma descrição própria e concreta do tema.

Finalizada a escrita sobre avaliação, cada grupo continuou na sala simultânea e recebeu um trecho de uma diretriz educacional, no qual descrevia orientações para os processos avaliativos na educação básica. A ideia foi provocar a percepção de que as avaliações são orientadas por normativas técnicas. A expectativa com esse procedimento foi o julgamento dos participantes sobre em que medida suas descrições (escritas momentos antes) se articulam ou podem se articular àquilo que o trecho da diretriz orientou. Entregamos trechos das diretrizes que pressupunham uma integração entre avaliação, aprendizagem e ensino para auxiliar no reconhecimento de que as avaliações não são um instrumento alienado às questões pedagógicas.

Os participantes retornaram à sala principal para se reunir em um único grupo. Em seguida, o pesquisador pediu para que cada grupo fizesse a leitura da narrativa escrita e c registrou na lousa digital, núcleos de informações compartilhados entre todos os grupos. Para finalizar esse encontro, os participantes foram incentivados para fazer uma avaliação coletiva da atividade realizada.

## 2. Levantamento de informações com professores e gestores

A segunda atividade na fase da intervenção consistiu em uma roda de conversa com a participação principalmente de professores (as informações de autoria dos professores tiveram a audiência também dos gestores). Apresentamos cinco questões disparadoras para o debate na lousa digital do *Google Meet*: 1) *Que aspectos você considera importante para elaboração de uma prova?* 2) *O resultado das avaliações influencia sua prática profissional?* 3) *Quais objetivos são possíveis alcançar com os processos avaliativos praticados por você?* 4) *Qual a relação entre os instrumentos avaliativos e as metodologias utilizadas em sala de aula?* Os participantes, então, foram organizados em duplas ou trios e encaminhados para salas simultâneas do *Google meet*, a fim de discutir e responder as perguntas (uma para cada grupo). O pesquisador orientou aos participantes para registrarem os pontos discutidos nos pequenos grupos em forma de narrativa escrita.

Durante esta etapa, o pesquisador alternou de sala em sala, para auxiliar os participantes com os esclarecimentos necessários. O pesquisador solicitou também que os participantes lhe enviassem a narrativa escrita nos pequenos grupos, para para uma discussão no grande grupo. Com esse procedimento, objetivamos o amplo compartilhamento e conhecimento interpessoal sobre conceitos e práticas em avaliação escolar, bem como reconhecimento das implicações

dos métodos avaliativos utilizados pelos professores para o processo ensino-aprendizagem promovido na escola. Finalizamos com a avaliação coletiva da atividade.

### 3- Levantamento de informações com os estudantes

O trabalho com os estudantes foi mais uma etapa na intervenção na presente pesquisa. Iniciamos com uma roda de conversa que teve como objetivo explorar as experiências dos estudantes com avaliações das quais já participaram. Para esse encontro propomos as seguintes questões disparadoras: 1) *Qual sua compreensão sobre ser avaliado?* 2) *Que sentimentos as avaliações têm despertado em você?* 3) *O que você considera importante na hora de se preparar para uma prova ou outra forma de avaliação?* 4) *Se você pudesse elaborar uma avaliação, como a organizaria? Descreva essa organização.*

Para dialogar sobre essas questões, os estudantes foram divididos em quatro grupos, em correspondência às quatro perguntas acima descritas (uma questão para cada grupo). Com os grupos formados, o pesquisador os encaminhou para salas simultâneas da plataforma *Google Meet*, nas quais foi possível a discussão sobre as perguntas. Os grupos de estudantes foram convidados a conversar sobre a questão que o pesquisador lhes destinou, tendo como base suas experiências anteriores com avaliação. Da mesma forma como procedido com o grupo de professores, os estudantes foram orientados a descreverem suas informações na forma de uma narrativa escrita e a enviarem ao pesquisador através do bate-papo da sala. Encerrada a escrita dessas narrativas, os grupos retornaram à sala principal do *Google Meet* e apresentaram aos demais participantes da roda de conversa, os aspectos que surgiram nas discussões no pequeno grupo. Encerraremos a roda de conversa com uma avaliação coletiva da atividade.

**II Etapa:** desdobramentos a partir das informações construídas até este momento da pesquisa

Nesta fase da intervenção investigamos as experiências de dois professores relacionadas com suas proposições para processos avaliativos. A nossa expectativa foi o reconhecimento de aspectos considerados relevantes para os professores na hora de elaborar seus instrumentos avaliativos.

### 1. O planejamento do professor

Esta atividade teve como objetivo se debruçar sobre a experiência pedagógica do professor. Agendamos uma conversa individual (foram dois professores) para conhecer sobre seu planejamento pedagógico: como organiza o cronograma de aulas, como procede à seleção dos conteúdos, quais metodologias priorizadas no ensino, com quais orientações documentais conta para se planejar (documentos, diretrizes normativas e materiais didáticos referentes à educação).

### 2. Participação do pesquisador em aulas do professor

Participamos de quatro aulas dos dois professores envolvidos na atividade que descrevemos acima. Consideramos que nossa participação nas aulas dos professores possibilitou o reconhecimento de seu planejamento, além de outros aspectos vinculados ao fomento de ZDPs. Durante nossa participação registramos as informações em formulários previamente elaborados com itens norteadores para nossa intervenção.

### 3. Contínuo entre aula e avaliação

A partir dos registros procedidos durante a conversa individual com professores e durante nossa participação nas suas aulas, propomos uma conversa com cada professor com o objetivo de avaliar os instrumentos por eles utilizados. Proporcionamos um espaço ao professor para esclarecer o que considerava importante na hora de preparar uma prova, quais benefícios e limitações, o modelo que utiliza e a justificativa para a escolha do seu método em detrimento de outras formas de praticar avaliação. De especial atenção nesta etapa foi trabalhar com o professor com vistas aos questionamentos que os façam perceber a integração entre sua prática em sala de aula e a forma escolhida para avaliar seus alunos. Fizemos uma síntese das informações levantadas na atividade “o planejamento do professor” e a utilizamos para basear nossas questões sobre como sua conduta pedagógica nas aulas o auxilia na forma como encaminha sua avaliação.

### 4. Devolutiva à escola sobre os conhecimentos produzidos durante a pesquisa

Planejamos a realização de um seminário sobre avaliação a fim de compartilhar com a escola os conhecimentos produzidos durante a pesquisa. Toda a equipe pedagógica será convidada a participar do encontro como forma de contrapartida às contribuições da escola com esta pesquisa de mestrado.

## RELATO DAS ATIVIDADES

### Considerações iniciais

Apresentamos a seguir narrativas de gestores, professores e estudantes integradas com uma análise narrativa do pesquisador, denominada como resultados e suas respectivas discussões.

### Etapa I

#### 1. Resultados da etapa com gestores

Os gestores incluíram a direção, a orientação pedagógica, a coordenação pedagógica e o setor de psicologia. Disponibilizamos com antecedência um *link* para reunião no dia e horário agendado no *Google Meet*. Participaram o diretor escolar, uma orientadora pedagógica, duas coordenadoras e três profissionais da psicologia. Procedemos com as explicações sobre o funcionamento da atividade e fizemos a leitura coletiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos concordaram em participar.

Iniciamos a atividade com o questionamento “*Como os métodos avaliativos da escola são elaborados e escolhidos?*”. Os microfones e o bate-papo estavam disponíveis para o participante que quisesse manifestar opinião e as falas foram registradas na lousa digital do *Google Meet*. Uma das psicólogas iniciou a discussão informando que a escolha do método avaliativo teve relação com o surgimento da escola: “iniciamos com uma prova escrita por conta da ênfase que tínhamos no ensino médio e na preparação para o vestibular”. A orientadora pedagógica e a direção complementam a informação, indicando que a prova escrita é comumente praticada na educação básica brasileira com o objetivo de seleção, classificação dos alunos em processos seletivos, mas que também é uma forma de aprendizado. O diretor acrescentou: “para formalização da escola foi necessária a inclusão de um método avaliativo que incluía uma nota” e que a modalidade escrita possui centralidade na forma como as escolas avaliam a aprendizagem.

Uma das psicólogas, entretanto, afirmou que a escola incluía outros aspectos na avaliação dos alunos para além da nota: “a avaliação é processual. Consideramos a relação com a família, os comportamentos no cotidiano, a história de vida de cada aluno”. Esses elementos, segundo a psicóloga, são importantes para tomada de decisão da equipe em situações nas quais o aluno esteja envolvido como, por exemplo, sua aprovação no conselho de classe. O diretor considera o momento da avaliação algo muito importante: “a prova é um momento de

aprendizagem importante: é o aluno com ele mesmo”, os espaços para testar e refletir se seus esforços foram suficientes para alcançar os objetivos escolares. Outra psicóloga relatou o quanto as provas ocupam uma centralidade no imaginário dos estudantes como a única maneira de verificar a aprendizagem.

No segundo semestre letivo, a escola oferece pontuação extra em algumas matérias para aqueles alunos que participarem dos jogos internos esportivos. A escola acredita, segundo o diretor, que a experiência esportiva é capaz de promover experiências que não se encontram no currículo, mas muitos alunos se engajam apenas pela pontuação: “Os jogos internos promovem um complemento no indicador da nota e isso causa certo estranhamento nos alunos”, acreditam que é uma facilidade oferecida pela escola para que muitos sejam aprovados, conclui a psicóloga.

Julgamos que a discussão poderia se estender e decidimos, para respeitar o roteiro da atividade, avançar para a segunda pergunta: “*Há alguma relação entre a sua atribuição exercida na escola e a sua participação na elaboração e escolha dos métodos avaliativos?*”. Uma das coordenadoras afirmou que a elaboração ficava a cargo dos professores e sua função seria instigá-los a pensar questões desafiadoras e orientá-los: “busco ajudá-los a pensar o nível da prova, o que funcionou e o que não funcionou”. O setor de psicologia indicou que sua participação sempre ocorre após a realização das provas: “avalio os resultados e tento entender o que houve”, “avaliamos provas dos alunos e nesse movimento avaliamos o instrumento e o próprio aluno”. Mesmo sem relação direta com a pergunta, o diretor mencionou o papel da nota para as famílias: “a nota é um instrumento concreto do aprendizado para as famílias e alunos. A nota é quase um diploma: nesse assunto, meu filho foi diplomado”.

Passamos para a etapa seguinte. Os participantes formaram grupos (duas duplas e um trio), foram encaminhados para salas simultâneas da plataforma e receberam a seguinte instrução: vocês pensarão nos aspectos que consideram fundamentais nas avaliações de vocês e deverão descrevê-los de forma narrativa no bate-papo da sala. Concluído esse momento, o pesquisador recolheu o material e passou a segunda instrução para cada grupo: vocês receberão um trecho de uma diretriz educacional e peço que vocês avaliem em que medida os aspectos que vocês descreveram na atividade anterior se articulam ou podem se articular ao que diz o trecho agora recebido.

Após um período de discussão, as duplas e trios foram desfeitos e todos retornaram à sala inicial da plataforma. Projetei na lousa digital do *Google Meet* um quadro (abaixo) para

facilitar o registro das falas dos participantes e a visualização das narrativas escritas nos pequenos grupos, como o exemplo abaixo. O mesmo quadro, atualizado com informações diferentes, foi projetado para os demais grupos.

<i>A avaliação compõe o processo de ensino aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico.</i> – Trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais	
Aspectos fundamentais das avaliações descritos pelo grupo	Relação entre os aspectos fundamentais e o trecho recebido pelo grupo

Todos os grupos caracterizaram suas avaliações de forma muito semelhante. Todos incluíram a necessidade de clareza dos questionamentos, a existência de diferentes níveis para as questões e a importância de o conteúdo estar em consonância com o que foi trabalhado em sala de aula. Indicamos abaixo, detalhes das informações discutidas no grupo único sobre os trechos das diretrizes educacionais.

O trecho “*A avaliação compõe o processo de ensino aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico (PPP)*” levou o grande grupo a reconhecer a previsão de provas periódicas descritas no PPP. Por outro lado, o grupo teve que reconhecer também que as definições de avaliação no PPP da escola careciam de descrições mais elaboradas, inclusive com acréscimo de informações. Os participantes mencionaram que havia um alinhamento da equipe sobre características essenciais para realização dos processos avaliativos de acordo com o PPP da escola, porém de maneira não formalizada.

O trecho “*A avaliação da aprendizagem conforme a LDB: a) pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação*”, suscitou no grupo único o tema da aceleração dos estudos. Eles mencionaram um episódio no ano de 2009 no qual um aluno do primeiro ano do ensino médio foi aprovado no curso de medicina. O aluno conseguiu ingressar na graduação, porém apresentou diversas dificuldades emocionais, dificuldades de interação e ausência de muitas habilidades sociais. De acordo com os participantes, essas situações se configuraram em decorrência da aceleração dos estudos. Atualmente a aceleração é assegurada por lei em casos de superdotação, mas os participantes também relataram o quanto tem sido uma prática comum, a fim de antecipar o ingresso no ensino superior: “muitos alunos na



sociedade conseguem o diploma do ensino médio já no segundo ano e avançam para o ensino superior e isso não acontece sem efeitos”, relata uma psicóloga.

O último trecho “*A avaliação da aprendizagem conforme a LDB: a) deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso b) deve viabilizar ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas*” suscitou no grande grupo a percepção de que uma boa prova deve permitir que os alunos consigam analisar seus percursos, que aprendam com o processo. Segundo o diretor, “Quando uma avaliação vem muito abaixo da média é possível analisá-la através da ‘curva de Gaus’, a fim de entender se a prova está compatível com o que foi ensinado em sala de aula: relação entre a média da escola e os critérios de Gaus (critérios estatísticos). A equipe acredita que todos os alunos são capazes de aprender, porém em ritmos diferentes. Apesar disso, a direção reconhece que “a avaliação pensa no coletivo””.

A atividade foi avaliada de maneira positiva pelos participantes. Eles ressaltaram que o período de pandemia dificulta a realização de momentos para pensar a prática educacional, devido ao aumento na quantidade de demandas e que o encontro só foi possível por ter sido realizado em uma manhã de sábado.

### **Discussão da etapa com gestores**

As falas dos participantes nos conduziram ao entendimento de que a integração entre aprendizagem e desenvolvimento, fundamental para esta pesquisa, parece estar longe dos pressupostos teóricos-práticos da educação brasileira. A função social do conhecimento, enquanto ferramenta de transformação da sociedade, tem sido esvaziada pela maneira como educadores elaboram seus instrumentos avaliativos. A ênfase dada pelas escolas à preparação dos alunos para os vestibulares instituiu uma cultura avaliativa fundamentada em uma concepção na qual o “sucesso” é alcançado na medida em que o conteúdo trabalhado pelos professores em sala de aula é convertido em bom desempenho. Os apontamentos feitos anteriormente demonstram que o desenvolvimento humano não ocupa lugar de destaque nos investimentos feitos pela educação brasileira. Reivindicamos que mudanças na finalidade das avaliações são fundamentais para reverter a atual situação.

O investimento feito por gestores para acompanhar comportamentos e atitudes dos alunos na escola serve de subsídio para tomada de decisão nos momentos em que a nota não é suficiente, como nos conselhos de classe que deliberam sobre a aprovação ou reprovação dos alunos. Não ficou claro de que maneira essas informações levantadas exercem influência nos

processos avaliativos da escola. A figura da gestão é fundamental, pois dela que partem os parâmetros educacionais, inclusive avaliativos, que orientarão a vida escolar. O desconhecimento técnico ou pedagógico da gestão sobre processos avaliativos incide na escolha utilização majoritária de instrumentos tradicionais vinculados a um exame escrito.

## **2. Resultado da etapa com professores**

Apresentamos, agora, o relato sobre a intervenção realizada com professores que ocorreu em dia e horário posterior. O convite foi feito de forma coletiva através do canal oficial de comunicação da escola com os professores e de maneira individual com aqueles que possuíam proximidade com o pesquisador. No dia e horário agendado, apesar da confirmação de 16 professores, apenas dois compareceram. Decidimos, então, pelo reagendamento da atividade. Intensificamos a divulgação e no dia reagendado contamos com a participação de 6 professores e duas auxiliares de coordenação. Procedemos com as explicações sobre o funcionamento da atividade e fizemos a leitura coletiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos concordaram em participar.

Os participantes foram divididos em 4 duplas e direcionados para salas simultâneas da plataforma. Cada grupo ficou responsável por responder a uma pergunta proposta pelo pesquisador. As respostas deveriam ser escritas de forma narrativa e inseridas no bate-papo da sala. Após alguns minutos de discussão, as duplas foram desfeitas e todos retornaram à sala inicial da reunião. Apresentamos a seguir, um resumo das respostas relacionadas com cada pergunta nas salas simultâneas. Apresentamos, também, informações produzidas no momento do grupo único.

O grupo 1, dirigido para responder a pergunta, “*Que aspectos você considera importante para elaboração de uma prova?*”, considerou importante fazer um levantamento sobre conhecimentos gerais dos alunos e sobre o nível que se encontram em relação aos conteúdos estudados. Os participantes deste grupo 1, declaram que os questionamentos precisam ser acessíveis a todos, a fim de diminuir eventuais dificuldades com a compreensão do que foi solicitado. No momento do grupo único, seguiu-se um raciocínio semelhante: ênfase na clareza dos enunciados e a necessidade em considerar os conteúdos prévios dos alunos. Além disso, o grupo único referiu-se à importância em analisar evoluções individuais e coletivas das turmas e manter-se coerente entre o que foi ensinado e o que foi avaliado.

O grupo 2, dirigido para responder a pergunta, “*O resultado das avaliações influencia sua prática profissional?*”, declarou ser impossível desvincular a prática profissional e os

resultados das avaliações. Afirmam que avaliar não é uma tarefa fácil e que por vezes ela não reflete a realidade do aluno e o próprio trabalho do professor. O grupo relatou que o efeito de um resultado positivo é um sentimento de dever cumprido, de objetivo alcançado. Por outro lado, um resultado negativo gera inquietação e autoavaliação, a fim de rever estratégias para um melhor acompanhamento da aprendizagem da turma.

No momento do grupo único, um professor relatou que as provas não refletem o aprendizado, mas “quando vários alunos tiram uma nota baixa, isso nos leva ao questionamento sobre a eficiência de nossa prática”. Embora sem aprofundamento, foi levantado, ainda, o questionamento: “o que nos diz o fato de um bom aluno não tirar uma nota boa?”. Alguns professores enxergaram como positiva uma eventual mudança no rumo da própria prática, desde que tenha como objetivo o seu aperfeiçoamento.

O grupo 3, dirigido para responder a pergunta, “*Quais objetivos são possíveis alcançar com os processos avaliativos praticados por você?*”, enumerou uma lista com alguns objetivos possíveis de alcançar. Dentre eles destacamos: a) um diagnóstico do que foi trabalhado em sala, b) a expansão da criticidade dos alunos, c) promover uma aproximação entre o conteúdo e a realidade do aluno. Marcamos que em todos os objetivos o aluno estavam no centro. No momento do grupo único, os participantes destacaram que avaliar durante a pandemia tem sido difícil. Mas reforçaram a crença no potencial das avaliações para acompanhar, sistematicamente, a evolução dos alunos e não a consideram o ápice de todo trabalho do professor. Argumentam que ao incluir outros critérios avaliativos, o instrumento se aprimora. Não registramos quais os critérios mencionados.

O grupo 4, dirigido para responder a pergunta, “*Qual a relação entre os instrumentos avaliativos e as metodologias utilizadas em sala de aula?*”, partilhou a crença de que os processos avaliativos estão diretamente relacionados à metodologia aplicada em sala de aula. Os seus participantes afirmaram que a estrutura das provas coincide com uma metodologia geral das aulas, porém poucos apresentam uma postura de protagonista durante as explicações do professor.

De acordo com o relato de um professor desse grupo 4, o sistema híbrido adotado por muitas escolas favoreceu a diminuição da participação/frequência, contribuindo para um certo desânimo dos professores e alunos. A discussão prosseguiu e os professores informaram que existem diferentes complexidades e cada professor deve ir “dosando” e adaptando às realidades de cada turma. Para eles é necessária uma mínima conexão entre as metodologias em sala e as

formas de avaliação: quando essa relação não existe, perde-se o sentido. Um professor caracterizou uma aula como um laboratório, no qual é necessário testar e encontrar e melhor abordagem para cada turma. Por fim, transcrevo a fala integral de um professor: “precisamos levar nossos alunos a pensar e não decorar. Eles são invadidos por uma grande quantidade de conteúdos e não praticam a reflexão. Temos uma aprendizagem “*fast food*”. Eles saem da educação básica com várias informações/conhecimento: para que?”.

Concluimos com uma avaliação muito positiva da atividade e explicamos que a próxima etapa da pesquisa incluirá o aprofundamento da experiência sobre avaliação com dois professores da escola. Informamos que, caso algum dos participantes manifestem interesse em colaborar, poderá procurar o pesquisador posteriormente

### **Discussão sobre a atividade com professores**

O trabalho com professores permitiu que observássemos concepções interessantes sobre a elaboração dos processos avaliativos. Alguns professores se posicionaram em favor de uma avaliação integral do aluno, na qual são ultrapassados os limites da nota dos exames. Defendemos que esse princípio precisa fazer parte da cultura avaliativa da escola. É curioso como houve um consenso sobre diferentes condições para a avaliação, porém não foram citadas formas alternativas de avaliação. Pensamos que um dos benefícios desta pesquisa será auxiliar esses professores a pensar acerca das estratégias e mudanças necessárias para elaborar uma avaliação baseada nas concepções que eles apresentaram.

### **3. Resultado da atividade com estudantes**

Esta atividade consistiu em uma roda de conversa virtual realizada com o objetivo de explorar a experiência de estudantes com as avaliações às quais já foram submetidos. Trabalhamos com duas turmas de estudantes: uma do 8º e outra do 9º ano do ensino fundamental. Seguimos a mesma orientação para as duas turmas: os estudantes foram divididos em grupos para responder a uma pergunta específica indicada pelo pesquisador. Iniciamos a atividade nos dois grupos com a leitura de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e com os acordos para boas práticas em ambiente virtual. Em seguida, os estudantes foram divididos em grupos e encaminhados para salas simultâneas do *google meet*, a fim de se dedicar à

discussão do tema recebido O produto escrito em cada grupo foi um texto narrativo, apresentado no quadro de informações.

### Atividade com a turma do 8º ano

Participaram da atividade 11 estudantes. Alguns utilizaram o bate-papo do meet para comunicação, já que seus microfones não funcionaram corretamente. Todos estavam com as câmeras desligadas. As narrativas produzidas nos grupos estão em seu inteiro teor. A sessão “fala dos membros de outros grupos” se refere a informações registradas pelo pesquisador durante a discussão coletiva da pergunta com os demais participantes da atividade.

<b>QUADRO DE INFORMAÇÕES</b>	
<p>1) Qual sua compreensão sobre ser avaliado?</p>	<p><b>Narrativa do grupo</b></p> <p>As avaliações são importantes porque elas apontam as falhas que uma pessoa tem e isso ajuda no aperfeiçoamento do conhecimento e também para qualificar o padrão em que ela se encaixa, tipo um padrão de notas mais altas ou mais baixas. Você se sente repreendido e pouco testado. Geralmente as avaliações te causam ansiedade e angústia e isso acaba influenciando no seu desempenho que afeta a nota. Geralmente você pensa mais no que os outros vão pensar do que no real valor da nota o que gera ainda mais ansiedade.</p> <p><b>Falas dos membros de outros grupos durante a roda de conversa</b></p> <p>Uma prova não define sua capacidade. Geralmente nos cobramos e nos rebaixamos muito quando temos um resultado ruim.</p>
<p>2) Que sentimentos as avaliações têm despertado em você?</p>	<p><b>Narrativa do grupo</b></p> <p>Nervosismo pela quantidade extensa de assuntos, medo de não se sair bem e acabar decepcionando os pais pela pressão que exigem por boas notas, ansiedade pela espera do que não sabemos o que vai acontecer, seja bom ou ruim e isso tudo causa uma grandes preocupações e apreensões de chegar na hora e acabar se saindo mal pois não sabemos o que acontecerá no dia de amanhã.</p> <p><b>Falas dos membros de outros grupos durante a roda de conversa</b></p> <p>É muita pressão (três pessoas falaram isso). Quando sinto que estudei para uma prova, sinto-me confiante. Quando recebo o resultado de uma boa prova, sinto alegria. Tenho muito medo de decepcionar meus pais.</p>

<p>3) O que você considera importante na hora de se preparar para uma prova ou outra forma de avaliação?</p>	<p><b>Narrativa do grupo</b>  Uma das coisas mais importantes para se preparar para uma prova é: Estudar, manter a calma e confiar em si na hora de realizar a prova. Outro ponto importante é não decorar ou estudar a matéria: a pessoa precisa entender o conteúdo e ter autoconfiança na hora de fazê-la. É importante lembrar que uma nota não define capacidade.</p> <p><b>Falas dos membros de outros grupos durante a roda de conversa</b>  Uma nota não definir capacidade é meio certo e meio errado. A nota não define a sua capacidade sobre você, mas pode indicar se você não estudou. Em uma entrevista de emprego, você acha que o chefe vai escolher alguém que tirava 7 e 8 ou 9 e 10? Uma prova avalia o seu conhecimento, sua capacidade de aprender, o que você aprendeu nas aulas.</p>
<p>4) Se você pudesse elaborar uma avaliação, como a organizaria ? Descreva essa organização o.</p>	<p><b>Narrativa do grupo</b>  Colocar em todas as questões as pontuações da questão, as questões seriam divididas em ordem dos capítulos que foram pedidos e estudados, formular as questões com as respostas mais precisas, com exceção de Matemática e Geometria. Nas provas de Matemática e Geometria considerar os cálculos se estiverem no caminho certo e acabar com as questões que a letra "B" depende da letra "a". Considerar sempre os cálculos como prioridade.</p> <p><b>Falas dos membros de outros grupos durante a roda de conversa</b>  Não colocar pegadinha, casca de banana. O aluno pode até saber o assunto, mas erra a questão quando tem pegadinha. Outro aluno: não concordo (com a afirmação anterior): acho que o aluno tem que ser testado mesmo.</p>

### Atividade com a turma do 9º ano

Participaram da atividade 13 estudantes. Alguns utilizaram o bate-papo do meet para comunicação, já que seus microfones não funcionaram corretamente. Todos estavam com as câmeras desligadas. As narrativas produzidas nos grupos estão em seu inteiro teor. A sessão “fala dos membros de outros grupos” se refere a informações registradas pelo pesquisador durante a discussão coletiva da pergunta com os demais participantes da atividade.

## QUADRO DE INFORMAÇÕES

<p>1) Qual sua compreensão o sobre ser avaliado?</p>	<p><b>Narrativa do grupo</b> A avaliação, por mais que seja considerada apenas um medidor de conhecimentos sobre certos assuntos, vai muito além. A dedicação e o esforço por mais que ajude no desempenho não garante um bom resultado, visto que parte dos alunos não conseguem controlar o nervosismo e a ansiedade, o que faz com que mesmo estudando bastante e sabendo o assunto, o aluno não tenha um resultado satisfatório. Tanto a escola como os pais/responsáveis, colocam uma pressão imensa nos alunos e só visam a nota obtida em um simples teste de 10 questões, achando que isso define esforço e aprendizado quando na verdade o resultado depende também de questões psicológicas, de como a pessoa reage àquele tipo de pressão e a facilidade de memorizar e lembrar das informações em tais circunstâncias. Outro ponto que causa tamanho nervosismo e frustração é saber que por mais bom aluno você seja, se suas notas não forem boas em todas as matérias, mesmo com tamanho esforço, você se torna apenas mais um que falhou e foi vítima das falhas do sistema brasileiro que define todos a partir de uma única nota em um único dia.</p> <p><b>Falas dos membros de outros grupos durante a roda de conversa</b> É muito ruim saber que aquela nota pode definir seu futuro inteiro. Nós não estudamos para aprender, mas para ter uma nota, para fazer um vestibular. Eu não vou usar função do segundo grau na vida e tem coisas como fazer um financiamento no banco, fazer feira que não vou aprender com meus pais. Os conteúdos que estudamos não direcionam para a escolha de nossa carreira. Temos uma pressão em tirar nota boa em matérias que não nos sentimos confortáveis ou que não são a nossa favorita. Essa pressão vem da família, escola e da sociedade para nos tornarmos alguém na vida.</p>
--	--

<p>2) Que sentimentos as avaliações têm despertado em você?</p>	<p><b>Narrativa do grupo</b>  Cada estudante tem uma forma diferente de reagir em relação às provas, enquanto uns ficam mais nervosos, outros ficam mais relaxados. Antes das provas a grande maioria tende a ficar ansioso para estudar, com preocupação de não se sair bem e esperando que as semanas de provas passem logo, porque é uma responsabilidade muito grande que nos faz sentir pressionados. Enquanto outra parte dos estudantes ficam mais relaxados, e acabam sentindo mais nervosismo ao receber as notas do que ao fazer a prova. Nós achamos que se a maioria dos sentimentos obtidos são negativos, as escolas devem reavaliar os métodos, equilibrando uma boa saúde mental com um bom desempenho, até porque muitas vezes aquele aluno que foi mal só precisava de mais apoio, um lugar bom para estudar, ou apenas não se dá bem sob pressão.</p> <p><b>Falas dos membros de outros grupos durante a roda de conversa</b>  Muitas pessoas não se dão bem no atual método de avaliação. Às vezes você tá passando por uma semana ruim e você não consegue se concentrar no momento da prova. As provas podiam ser realizadas em outros momentos e não só em um momento único. Também é muito gratificante perceber que você teve um bom resultado pelo esforço que você teve. (muitos “concordo” no bate-papo sobre os sentimentos negativos causados pelas avaliações)</p>
<p>3) O que você considera importante na hora de se preparar para uma prova ou outra forma de avaliação?</p>	<p><b>Narrativa do grupo</b>  Acreditamos que ser organizado e ter constância nos estudos são fatores muito importantes para um bom desempenho durante o período de avaliação. Entretanto, assim como os estudantes precisam estar preparados em relação aos conteúdos, o preparo emocional e psicológico também é essencial para obter bons resultados, portanto, confiar em si mesmo, ter tempo para descansar e não colocar muita pressão sobre si mesmo são questões que devem ser trabalhadas. Pensando nas ideias e questões trabalhadas anteriormente, concluímos que ter acesso ao conteúdo das avaliações mais cedo para poder se organizar, ter acesso a revisões do conteúdo para se sentir mais confiante em relação à avaliação e estar mais preparado em relação aos assuntos e ter um tempo para descansar são coisas que poderiam ajudar os alunos durante o preparo para avaliações.</p> <p><b>Falas dos membros de outros grupos durante a roda de conversa</b>  Professores das matérias de humanas utilizam podcasts para revisar o conteúdo. Sinto que a escola precisa nos apoiar durante a semana de provas: que alguém nos escute, nos tranquilize. É muito difícil conciliar várias áreas da vida e uma conversa antes das avaliações seria algo bom.</p>



<p>4) Se você pudesse elaborar uma avaliação, como a organizaria?</p> <p>Descreva essa organização .</p>	<p><b>Narrativa do grupo</b></p> <p>As maneiras de avaliação deveriam ser mais completas, avaliando o aluno por inteiro. Seria mais eficaz algo que juntasse, além das provas escritas, debates, apresentações de slide, provas orais, meios artísticos como canto, desenho e pintura, para que evitasse que o aluno apenas decorasse a matéria e realmente aprendesse o conteúdo, dando liberdade para que ele o colocasse em prática da maneira que goste, o que também seria bom para aqueles que se dão melhor com a fala ou a arte do que com escrita e acabam sendo reduzidos a “provar” o seu conhecimento em algumas horas de prova escrita.</p> <p><b>Falas dos membros de outros grupos durante a roda de conversa</b></p> <p>Em inglês temos a prova escrita, oral e a redação. Acho que assim conseguimos ser avaliados de várias formas. Às vezes a prova não avalia o seu conhecimento, são muito superficiais. Tem gente que se dá melhor com determinada forma de avaliar de um professor. Em uma prova escrita, preciso colocar exatamente o que o professor pede. Quando é algo dinâmico, conversado, acho que me saio melhor. No debate eu me dou melhor do que quando eu preciso decorar uma coisa para escrever. Pra mim é muito mais fácil desenvolver uma fala do que escrever sobre um assunto. Seria melhor que trabalhássemos esses conteúdos na prova de uma forma que usaremos na vida.</p>
--	---

### **Discussão sobre as atividades com estudantes**

O trabalho com os estudantes demonstrou a quão custosa e sofrida tem sido a experiência com a avaliação. Eles acreditam que avaliação da forma como é praticada nas escolas é restrita e não considera a diversidade de habilidades que uma pessoa pode desenvolver. Alguns participantes relataram o quanto seria uma experiência agregadora se as avaliações incluíssem estratégias para além de uma prova escrita. Destacaram também o quanto é prejudicial se avaliar um aluno em um momento único. Muitos deles trouxeram para o debate o fato de não estarem bem no momento da avaliação e isso implicar em um desempenho aquém do esperado, mas que isso não significaria ausência de aprendizagem. A noção de que nota não define capacidade foi recorrente nas atividades com os oitavos e nonos anos.

Os sentimentos narrados pelos alunos durante as avaliações são desanimadores: angústia, medo, pressão e sentimento de incapacidade aparentam ser uma experiência central durante as avaliações. Os alunos se sentem pressionados por eles próprios, pela família e pela escola a manterem um aproveitamento acima da média. Alguns chegam a apresentar sintomas fisiológicos tão intensos que não chegam a concluir ou até a comparecer à escola no dia de avaliação. Esses relatos foram suficientes para que a turma do nono ano solicitasse que as

escolas reavaliassem seus métodos para uma experiência mais pedagógica e menos sofrida e angustiante.

O debate sobre como se preparar para uma avaliação girou em torno de estratégias de organização para melhor aproveitar o conteúdo que será cobrado nas provas. Nesse sentido, percebemos um retorno às questões emocionais e isso nos parece um avanço na mentalidade dos estudantes, ao entender que a experiência avaliativa não demanda, somente, a apropriação e reprodução de conteúdos, mas também o manejo de emoções, as diferentes dificuldades das avaliações, a atenção, organização e o raciocínio diante do que é solicitado.

A atividade com os nonos anos indicou-nos o caminho da diversidade de metodologias avaliativas como uma saída para as dificuldades relatadas. As escolas, historicamente, utilizam-se de uma prova escrita para avaliar seus alunos, mas os próprios apontaram para a necessidade de uma avaliação mais completa, algo que pudesse atingir suas diferentes habilidades. Porém é comum como outras formas de atribuir nota aos alunos é descredibilizada. Trabalhos individuais ou apresentações coletivas possuem, no imaginário das pessoas, um peso diferenciado (menor) em relação às provas.

Acreditamos que isso ocorra por existir uma concepção de avaliação vinculada à ideia de testagem: os alunos, após um período de preparação, devem ter suas habilidades testadas individualmente, se possível em atividades que possuam níveis mais elevados. Essa seria uma concepção vinculada ao resultado e não ao processo de aprendizagem. As avaliações realizadas de forma coletiva, como trabalhos em grupo, ajudariam os alunos a não serem estigmatizados ou culpabilizados por eventuais dificuldades, além de serem colocados em uma situação de Zona de Desenvolvimento Proximal que os levaria à emergência de um conhecimento que só ocorre na relação.

## **Etapa II**

Procederemos com o resultado das atividades realizadas na etapa II desta pesquisa. Seleccionamos dois professores de diferentes disciplinas para dar continuidade ao levantamento de informações sobre suas práticas avaliativas. Planejamos três atividades nesta etapa. A primeira atividade intitulamos “conhecendo o planejamento do professor”. A partir de quatro questões, buscamos nos inteirar do que os professores consideram importante na hora de se planejar. A segunda atividade intitulamos “participação do pesquisador em aulas do professor”. Elaboramos um formulário com itens que foram observados em duas ou três aulas desses professores, a fim de produzir informações que subsidiarão nossa reflexão sobre o fomento a

ZDPs no processo avaliativo. A terceira atividade intitulamos “contínuo entre aula e avaliação”. Buscamos nessa atividade explorar o reconhecimento dos professores sobre a relação entre as atividades na sala de aula e a elaboração dos instrumentos avaliativos. Nessa perspectiva, analisamos concepções de avaliação dos professores a partir de três questionamentos. Posteriormente, confrontamos essas concepções com uma síntese realizada pelo pesquisador sobre informações levantadas na etapa “conhecendo o planejamento do professor”. O objetivo desse confronto consistiu no entendimento sobre como os aspectos observados no planejamento dos professores estão relacionados a suas concepções de avaliação.

### **O planejamento do professor de inglês**

O professor compareceu à sala do Google meet no dia e horário agendado. Iniciamos com a leitura do TCLE e esclarecemos suas dúvidas. Foram apresentadas ao professor três questões relacionadas à forma como ele pratica a avaliação. As perguntas e as respostas do professor estão descritas abaixo.

#### **Pesquisador: como você organiza o cronograma de aulas?**

**Professor:** *Sigo o calendário da escola. Analiso o assunto e vejo o que pode ser trabalhado naquele dia. Levo em conta a presença dos feriados e o ritmo da turma. Busco acelerar o conteúdo. Prefiro estar à frente, só assim para dar conta de imprevistos. A turma que me permite, eu acelero. Analiso o cronograma de provas e determino a quantidade de unidades por prova. A turma que aguenta, eu avanço. Esse ano, por exemplo, tive muitos feriados nas minhas aulas. O cronograma que eu fiz não servia mais. Faço um cronograma que à medida que o ano avança, o nível dos conteúdos também sobe. Elaboro o cronograma sozinho e em seguida discuto com a coordenação. Como falei, o assunto mais complexo fica para o final. Vou passar 8 aulas no último assunto. Tudo depende da turma. Eu projeto e adapto ao que vai acontecendo.*

#### **Pesquisador: como procede com a seleção de conteúdo?**

**Professor:** *O livro já vem definido. Ele me ajuda muito na organização dos conteúdos, porque eles já vêm agrupados. Como falei, dedico mais tempo aos assuntos mais complexos. É como se fosse uma escadinha. Trabalhar bem um conteúdo é muito importante. Se nós*

*perpetuarmos a cadeia de negligência dos assuntos, mais à frente a bomba vai estourar. Tem muito assunto no 6º e 7º ano que o aluno precisa estar à par no 8º. Só assim consigo dar a aula. Infelizmente muitos professores trabalham como uma “receita de bolo”. Tentam ser práticos e ensino de forma errada, porque não têm tempo ou simplesmente porque é o mais fácil. Eu não faço isso. Quando percebo que a turma não está progredindo em um assunto, volto para base. Nesse momento eu tento fazer algumas analogias. Dizem até que eu saio do conteúdo, mas é pra tentar fazer com o que eles tomem consciência. Às vezes falo de economia, educação financeira, bons hábitos e tento aproveitar essa discussão para sala de aula. Quero que eles aprendam com isso também.*

**Pesquisador: Quais metodologias você prioriza no ensino?**

**Professor:** *Cada um tem um estilo. Tem o anotador, o ilustrador, o calmo, o doido. Tem que se ajustar à plateia. Já dei aula para adultos e é bem diferente com adolescentes. Aqui tive que me adequar. Não tem como trabalhar com eles como eu trabalhava com os adultos. Ambos têm características próprias. Eu me considero uma mescla de todos os estilos, falo muito. Sinto que as vezes eles aprendem mais com analogias do que com a explicação. Ao longo do assunto é importante diversificar as metodologias par atender a todo tipo de aprendiz. Já levei muita porrada aqui na escola. Tem hora que vejo os meninos tudo dormindo ou pra baixo...dou uma porrada no quadro e o carinha lá no fundo acorda. Ganhei o aluno. Posso ter assustado um, mas aquele que eu queria chamar a atenção, eu consegui. Esse aluno diz que tá com sono, não assiste a aula e depois vai para o youtube. Pouca gente se pergunta por que ele faz isso: o que tem na minha aula que dá sono? E na conversa com eles eu peço que me digam se estou indo rápido, devagar e eu me adequo.*

**Pesquisador: que ferramentas (documentos) você utiliza para se planejar?**

**Professor:** O currículo, a BNCC. Uso esses documentos como base, mas lá não tem o como fazer e isso é bom. Imagina todo mundo fazendo do mesmo jeito? Impossível. Sou formado em direito, então não tive acesso às diretrizes da educação na formação. Dou aula desde os 18 anos. Tem muita gente com mestrado e doutorado que não consegue dar uma aula. Eu aprendi no dia a dia. A sala de aula é um laboratório. Mas considero importante ter balizas no conteúdo. O que não se pode é ter uma “receita de bolo”. Às vezes você precisa entrar em

outra área para trabalhar, como a culinária, a política e é necessária essa integração entre mim, o aluno, a escola e a família.

### **Observação das aulas**

Participamos de 3 aulas desse professor. Todas tiveram 45 minutos e buscamos evidenciar posturas que consideramos vinculadas ao fomento de ZDPs. O professor se mostrou bastante metódico e comprometido com determinada forma de trabalhar os conteúdos. Inicia com o conteúdo do material didático, resolve alguns exercícios sozinho e em seguida engaja a turma na resolução das atividades. Sempre que possível, visitou as bancas dos alunos para oferecer suporte para resolução de exercícios.

<b>Recursos materiais utilizados</b> ( x ) lousa ( x ) material impresso ( x ) plataformas virtuais
<b>As perguntas feitas pelo professor durante a aula são abertas, dão margem para o raciocínio, ou são diretas/fechadas?</b> O professor alterna entre perguntas abertas e fechadas. Geralmente as perguntas que foram feitas durante a resolução de um exercício eram diretas. As perguntas eram mais abertas quando tentava fazer analogias para explicar o conteúdo.
<b>O professor inquieta o aluno ou antecipa suas resoluções?</b>
<b>Provoca a interação aluno-aluno?</b> A interação sempre foi fomentada entre professor-aluno. Ofereceu suporte durante a resolução de exercícios: passou de banca em banca consultando os alunos.
<b>Convida os alunos a responderem a pergunta de outro colega?</b> Não observamos.
<b>Raciocina sobre o pensamento do aluno ou o responde de forma direta?</b> Assumi as duas posturas. Desenvolveu seu raciocínio com base na explicação de um aluno.
<b>Considera conhecimentos cotidianos nas explicações?</b> Frequentemente o professor faz menções a assuntos e temas atuais para abordar durante as aulas. Além disso, ao receber uma pergunta, inicia a resposta com outras perguntas para o aluno.
<b>Comentários</b> As aulas foram muito participativas. Percebeu-se uma sequência de atividades previstas pelo professor: inicia a aula com explicações conceituais do material didático, realiza algumas atividades e depois solicita que os alunos as resolvam sozinhos. A correção das questões se mostrou um espaço propício para fomentar o raciocínio dos alunos e construir novos sentidos sobre o conteúdo trabalhado.

## **Contínuo entre aula e avaliação: no momento de elaborar o instrumento de avaliação, o professor reflete suas condutas pedagógicas em sala de aula?**

No segundo encontro com os professores, entramos de fato na forma como realizam suas avaliações. O encontro foi dividido em duas partes. No primeiro momento, os professores responderam a três perguntas, descritas a seguir, que abarcaram aspectos relevantes da forma como avaliam seus alunos. No segundo momento utilizamos uma síntese, preparada previamente, de pontos relevantes apontados na fala do professor durante a atividade “o planejamento do professor” para que pudéssemos investigar a relação entre esses pontos e as compreensões do professor sobre avaliação.

Destacamos abaixo seu apreço pelo uso de analogias, a diversificação de metodologias e a compreensão de ritmos distintos das turmas. Cada ponto foi associado a um trecho da fala do professor.

### **Pesquisador: O que você considera avaliar um aluno?**

**Professor:** *Avaliar é muito subjetivo. Você pode avaliá-lo em um dia que ele não está bem: brigou com os pais, passou mal. Na escola são 40 alunos. Em outro espaço com menos alunos, avalio também o que ele faz durante as aulas: 50% o que ele faz durante as aulas e 50% da prova. Nas aulas eu avalio se ele entendeu a mensagem, se ele estabelece os usos do tempo verbal, se ele consegue montar uma frase coerente, sem ser receita de bolo. Na prova avalio estrutura, se ele consegue montar uma frase, seu vocabulário. É uma escadinha. Para avaliar, teria que ter uma sala nivelada. Não é somente a prova. A prova é um número que retrata ali parcialmente o que ele fez. Tem variantes. Para se ter um processo de avaliação coerente que se meça o quanto de aprendizado ele consegue absorver, você precisa ter uma sala melhorada. Avaliar para mim é aferir a performance do aluno ao longo de determinado tempo. Isso engloba várias coisas: a postura em sala, comportamento, participação, entrosamento, como se relaciona. Acho que tem duas vertentes: uma que engloba tudo e uma que é a prática que seria a prova. Deveria englobar tudo e não somente a prova.*

### **Pesquisador: como você elabora seu instrumento de avaliação?**

**Professor:** *Temos um banco de dados, mas a escolha depende do estilo de questões do material didático. Vamos pinçando questões. No 8º ano, por exemplo, é mais fácil. No 1º ano é*

*complicado e sempre envio para coordenação analisar. Quando abordo questões com texto é muito mais complexo, porque as respostas envolvem o ponto de vista dos alunos, suas interpretações. 8º ano é mais fácil. É gramática. Eu crio essas questões. Questão de interpretação textual é outra história. Você tem que redigir um texto. Minhas provas geralmente possuem 5 questões com letras A, B, C, D e E. Cada questão cumpre um objetivo. Quando trago elementos da caixa para completar uma resposta, atinjo uma habilidade. Quando tem uma questão de interrogativo e negativo, tem outro objetivo. Questão aberta é desenvolvimento do raciocínio. É importante variar para atingir a diversidade dos alunos. Tem aluno que é bom em questão aberta, mas é ruim em associação. Por isso diferentes modelos de questões. São diferentes para valorizar no que os alunos são bons.*

### **Pesquisador: Quais as vantagens e desvantagens de sua forma de avaliação?**

***Professor:** Sou obrigado a fazer dessa forma. Vejo como ponto positivo a possibilidade de contemplar diferentes habilidades dos alunos. Agora como negativo é o fato de avaliarmos o aluno somente naquele momento. Isso não reflete seu desenvolvimento. Um dos efeitos é levar o aluno a ficar triste por conta de uma nota e um momento específico. A avaliação é a ponta final. Fazemos dessa forma em muitas turmas ao mesmo tempo e algumas são prejudicadas. Tem turma que tem menos aula por conta de um feriado ou imprevistos e isso influencia na forma como os alunos se preparam para as provas.*

### **Síntese dos principais aspectos apontados pelo professor no encontro anterior**

Realizamos uma síntese de pontos relevantes apontados na fala do professor durante a atividade “o planejamento do professor”. Destacamos abaixo seu apreço pelo uso de analogias, a diversificação de metodologias e a compreensão de ritmos distintos das turmas. Cada ponto foi associado a um trecho da fala do professor.

#### **1) Professor recorre analogias durante as aulas para explicar o conteúdo**

*“Quando percebo que a turma não está progredindo em um assunto, volto para base. Nesse momento eu tento fazer algumas analogias. Dizem até que eu saio do conteúdo, mas é pra tentar fazer com o que eles tomem consciência. Às vezes falo de economia,*

*educação financeira, bons hábitos e tento aproveitar essa discussão para sala de aula. Quero que eles aprendam com isso também.”*

**2) Diversifica metodologias para atingir a maioria dos alunos**

*“Ao longo do assunto é importante diversificar as metodologias par atender a todo tipo de aprendiz.”*

**3) Reconhece e trabalha com base nos diferentes ritmos de aprendizagem da turma e dos alunos**

*“E na conversa com eles eu peço que me digam se estou indo rápido, devagar e eu me adequo.”*

**Pesquisador: você mencionou que utiliza analogias durante as aulas. Como que elas te auxiliam para avaliar seu aluno e para elaborar sua avaliação?**

**Professor:** Quando eu faço uma analogia, trago uma referência. Acredito no poder da analogia. Tenho frutos da analogia ao longo de vinte anos. A analogia traz algo abstrato para algo concreto. Trago o conteúdo para questões do dia a dia. Quando vou trabalhar o assunto “passado simples” que se trata de uma ação iniciada e concluída no passado, pergunto: o que você comeu ontem? Tá tudo bem? Deu dor de barriga? Ótimo. Ação de comer começou e terminou. Assim também é no passado simples. Agora isso depende se ele quer aprender. Ele tem que tá predisposto a aprender. As analogias que faço durante as aulas ajudam os alunos a construir um raciocínio necessário para as avaliações. Sinto que assim trabalho como intermediador do conhecimento. Quando faço analogia, falo de coisas que são difíceis de falar diretamente.

**Pesquisador: você destacou que considera importante diversificar metodologias durante as aulas. Em que medida isso está relacionado à sua compreensão de avaliar um aluno e à forma como você elabora suas provas?**

**Professor:** Os alunos hoje querem aulas dinâmicas. Eles são muito ativos. São várias formas de atingir o aluno. Se eu consigo diversificar nas aulas, posso diversificar nas provas, os alunos ficam habituados. No momento que os professores são tolidos de fazer algo diferente, não se pode chegar a lugares diferentes. Gosto de fazer um resuminho no quadro. Quando



explico, trabalho o texto e assim exploro diferentes habilidades dos alunos. Meus 20 anos de experiência em sala de aula me deram o entendimento do que pode gerar dúvida neles. No momento que eu abarco diferentes temas (moda, economia, esporte), eu sinto que avalio bem o aluno, porque eles possuem diferentes interesses. Recentemente eu trouxe o exemplo de criação da calça jeans e foi muito legal. Todo mundo vai de jeans para escola, então fez sentido.

**Pesquisador: em todas as atividades você mencionou que as turmas possuem ritmos diferentes. (pergunta interrompida pelo professor. Ele respondeu antes de terminar a pergunta).**

**Pesquisador:** Costumo fazer uma autoavaliação do meu método. Quando o aluno diz que tô rápido na aula, diminuo o ritmo, mas sempre imputo um degrau pra ele avançar. Minha forma de ensinar tem impactos na avaliação. Se eu não estiver em sintonia com o ritmo deles, não dá certo. Se eu for rápido demais, eles terão dúvidas na prova. Se eu for mais devagar, não consigo exigir muito na prova. Prova de recuperação, eu pego mais leve. Agora a avaliação é igual para todo mundo. O ritmo não muda minha avaliação. O objetivo é o que: a prova. Como vou chegar na prova? Isso vai depender da turma.

### **O planejamento da professora de ciências**

A professora compareceu ao encontro no dia e horário agendado. Procedemos com a leitura do TCLE que estava de acordo com o entendimento e as expectativas da professora. Recorremos a quatro perguntas norteadoras da discussão sobre aspectos de seu planejamento, porém utilizamos “subperguntas” que pudessem auxiliá-la a expressar com maior clareza suas colocações e aprofundar nosso entendimento sobre o conteúdo de sua narrativa. A atividade durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos e foi gravada.

**Pesquisador: como você organiza o cronograma de aulas?**

**Professora:** Utiliza o calendário da escola. A partir dele, vou incluindo vídeos, experimentos. O ponto mais relevante no planejamento é o seu objetivo. Como aquele conteúdo dentro da realidade social, o que posso enfatizar mais? Nossos livros trazem realidades de vários locais. Nossa região fica um pouco esquecida. Tento trazer o conteúdo para realidade social do meu aluno. Se eu trabalho o assunto invertebrados marinhos, busco trabalhar o que temos no nosso litoral. O livro traz animais de outros ambientes. Aí eu pego nosso conteúdo e adapto a

nossa região. Nesse caso, busco animais da praia da ponta verde. Para exploração de moluscos, eu uso exemplos da lagoa. O cronograma é construído no início do ano. Em cada conteúdo eu tenho uma ideia do que vou trabalhar, mas posso fazer atualizações. Faço o cronograma sozinha, mas alguém da escola precisa aprovar (coordenação). Ela sugere algumas alterações a fim de enriquecer o planejamento. “Eu perco muito no tempo”. O tempo é o meu maior vilão, porque eu sempre acabo trazendo mais informações durante a aula. Alguns conteúdos eu consigo trabalhar de forma mais detalhada.

### **Pesquisador: como você procede com a seleção de conteúdo?**

**Professora:** Trabalho os assuntos que mais caem no ENEM. Tento adaptar para o meu conteúdo. Uso também o que está acontecendo na realidade. Usei o exemplo de uma ressaca do mar para trabalhar em sala e a noite o tema foi trabalhado no noticiário. Apesar de trabalhar com o fundamental, já utilizo esses conteúdos. Gosto de seguir a sequência que traz o livro. Existe uma cobrança da família por seguir isso. “Por que a professora pulou esse conteúdo?”. Já antecipei o conteúdo e aquele que pulei eu trabalhei em seguida. Depois de algumas experiências não muito agradáveis, decidi seguir o que está ali. Às vezes trabalho dois conteúdos ao mesmo tempo. É uma negociação: eu trabalho o conteúdo da sequência, mas também ao mesmo tempo aqueles conteúdos que considero mais relevantes. Sinto a falta de trabalhar nossa região. Temos alunos que vão morar em outro estado, mas até lá o que ele conhece da nossa região? Uma falha das editoras é não cobrar os aspectos da regionalidade: quais os peixes e flora da nossa região? O livro fala do canguru que é um marsupial. Por que não trabalho o “caçaco” que é um marsupial? Já trabalhei alguns conteúdos que não faziam parte do livro, mas que pela oportunidade, no momento de discussão, aproveitei por conta da necessidade de tratar aquele assunto no momento. Essa semana falei sobre a vacinação de adolescentes, por exemplo. Dias atrás eu falei sobre biomas/ecossistemas, mas na semana também comecei a falar sobre vacinação. Os alunos começaram a falar sobre direita e esquerda, bolsonarismo e aproveitei para tratar da vacinação. Sei que tive uma descontinuidade no meu cronograma, mas eu tive uma informação muito melhor sobre meio ambiente, sobre sua contribuição para o meio ambiente: de que forma você seria um agente não disseminador do vírus? Quando não consigo trabalhar um conteúdo planejado, revejo o que vou cobrar na minha avaliação. Minha prova é sempre encaminhada para coordenação para analisá-la. O conteúdo que não consegui trabalhar, eu posso passar uma pesquisa para que os alunos façam em casa. Destaco no livro o local desse assunto e peço que complementem o estudo com a pesquisa.

**Pesquisador: quais metodologias você prioriza no ensino?**

**Professora:** Não tenho um padrão para trabalhar as aulas em um formato único. As vezes eu saio de uma turma e vou para outra e acabo trabalhando de uma forma diferente. Gosto da participação do aluno e gosto de iniciar o conteúdo com uma pergunta. Sinto que a aula expositiva me amarra. Eu prefiro iniciar a partir do que eles sabem. Trabalho com sala de aula invertida. Gosto de começar com uma conversa de maneira informal. Não gosto que ele se sinta em uma aula que ele vai ficar sentadinho escutando. Gosto de criar condições para que eles participem. Gosto de trazer o aluno para o conteúdo e não o levar para o conteúdo. Não gosto de transmitir o conteúdo. Quando você conhece o significado de uma palavra (imunologia vem de imunidade, professora?) é mais fácil de trabalhar. Quando fazemos o aluno pensar sobre o significado de uma palavra, ele traz uma série de experiências que já vivenciou, talvez sem nem perceber. São cinco turmas de oitavo ano, mas trabalhei o conteúdo de diferentes formas em todas as turmas. Tem turmas que são mais tímidas. Eu busco envolver o científico, lúdico e eles. Tem conteúdo que eu vou mais para metodologias ativas (participação). Sinto que a aula expositiva eu trabalho de forma bem sutil, porque ela me deixa mais amarrada. Eu a utilizo, porque de alguma forma tenho que trazer o conteúdo preto no branco. Eu gosto de fazer com que eles percebam que a ciência está no pensamento deles. Não prefiro uma metodologia. Trabalho a partir da necessidade na aula durante a exposição do conteúdo. É isso que faz com que eu trabalhe uma e não outra. Depende muito do que o aluno traz para aula, do que eu acho que ele precisa. Quando eu trabalho de forma expositiva, penso: será que o aluno vai se dispersar? Será que vai dar sono? Busco utilizar várias metodologias na mesma aula para facilitar a compreensão e dinamizar a aula. Passar uma manhã inteira é difícil. Preciso ter uma coisa mais interessante para eles que as redes sociais. Dentro de um conteúdo, eu busco trabalhar várias.

**Pesquisador: quais documentos você utiliza para se planejar?**

**Professora:** Busco os parâmetros curriculares – BNCC. Agora está em desuso. Falava-se muito deles. Os PCNS tratam muito da cultura. Sigo algumas sugestões da LDB. A uso pouco: como posso usá-la, usar suas sugestões? Depois dos PCNS, eu acato aquelas sugestões que o livro trás. Os livros trazem o conteúdo com seu objetivo: cada um possui um código atrelado a um nível/objetivo a ser alcançado com ele. Ex: o mesmo conteúdo pode ser abordado em anos diferentes, mas com profundidades e características diferentes. Abordo questões

diferentes do mesmo conteúdo. Tive uma orientação superficial na graduação sobre usar a LDB: o objetivo era entender o meu dever e minha obrigação enquanto professor. Foi passado de forma bem superficial e mecânica. Utilizo a LDB para saber sua obrigação. Enquanto professora, será que eu só tenho deveres? Eu pude perceber que meu trabalho ia mais além do que só a LDB. Vi que os parâmetros abriam um leque para eu trabalhar exatamente da forma que eu achei que o professor devia trazer os conteúdos para os alunos. Eles me ajudaram a entender a necessidade em compreender a realidade do aluno. Qual a sua realidade hoje? Do que você me falar, eu trago você para o meu conteúdo. Isso eu consegui ver nos PCNs. Desconheço outras diretrizes.

### Observação das aulas

<b>Recursos materiais utilizados</b> ( x ) lousa ( ) material impresso ( x ) plataformas virtuais
<b>As perguntas feitas pelo professor durante a aula são abertas, dão margem para o raciocínio, ou são diretas/fechadas?</b> Utiliza-se de muitas perguntas abertas.
<b>O professor inquieta o aluno ou antecipa suas resoluções?</b> Fez diversas perguntas aos alunos durante a aula. Foi frequente a professora iniciar uma explicação, parar em determinado ponto e solicitar que algum aluno dê continuidade ao seu raciocínio. Ao falar sobre hidratação, convidou um grupo de 5 alunos que jogavam bola para pensarem sobre a quantidade de água necessária a ser ingerida por dia.
<b>Provoca a interação aluno-aluno?</b>
<b>Convida alunos a responderem a pergunta de outro colega?</b> Em vários momentos, as dúvidas que foram direcionadas à professora foram respondidas pelos próprios alunos. Alguns espontaneamente respondiam, mas a professora também estimulava essa postura.
<b>Raciocina sobre o pensamento do aluno ou o responde de forma direta?</b>
<b>Considera conhecimentos cotidianos nas explicações?</b> Realizou algumas comparações. Ao falar em fagocitose (englobamento de partículas sólidas), ilustrou esse processo através do abraço em um aluno.
<b>Comentários:</b> alunos preocupados com a maneira correta de responder à prova. “Se você perguntar sobre vacina, como eu respondo?”. Apresentou no quadro digital um esquema conceitual sobre vacinação. Nenhum aluno estava com livro didático ou cadernos para anotação. A aula foi expositiva/oral. O assunto trabalhado coincidiu com a data de vacinação dos alunos.

**Contínuo entre aula e avaliação: no momento de elaborar o instrumento de avaliação, o professor reflete suas posturas pedagógicas em sala de aula?**

**Pesquisador: O que você considera avaliar um aluno?**

**Professora:** Avaliar alguém por suas habilidades é muito difícil, principalmente quando é uma habilidade muito específica como, por exemplo, avaliar um aluno por conteúdo. Ele pode ter afinidade com um conteúdo e não em outro. Fazer uma avaliação enquanto construção de conhecimento é muito difícil. Não levo em consideração só o que ele faz na prova. Levo em conta a aula, as atividades. Não fico restrita à prova. Faço como um todo. Desde o meu bom dia, até a minha saída. Considero questões anteriores à prova na hora de corrigir. Aproveito todos os momentos de sala. Considero as respostas daqueles alunos que participam, realizam atividades, aquele que demonstrou sinais de aprendizagem. Considero até onde ele chegou por mérito.

**Pesquisador: como você elabora seu instrumento de avaliação?**

**Professora:** Inicio pelo material didático. Ele me dá um norte. Depois analiso meus slides e meus comentários durante as explicações. Costumo inserir nas provas um trecho ou tema da atualidade. Já que eles não assistem jornais, busco alguma informação dentro da realidade deles, dentro do contexto que tô trabalhando em sala, faço essa mescla com as questões que elaboro. Gosto de retomar avaliações anteriores. Gosto de trabalhar com textos, interpretação de texto. Não gosto de questões objetivas. Aí limita muito o pensar, o reproduzir o conhecimento. Quando ele só tem alternativas para marcar, pode ser muito confortável para ele. Não gosto do ou é isso ou aquilo. Cadê a parte crítica, a opinião dele daquele assunto? A pergunta é um norte para que ele responda aquilo que queremos. Gosto de contextualizar. As vezes escuto que minhas avaliações são longas, porque exijo deles a interpretação. Geralmente utilizo 10 questões para atender à solicitação da coordenação. Questões abertas. Não é tão fácil assim você elaborar. As questões têm pontuação diferenciada. Se uso um texto que posso fazer mais perguntas, aumento a pontuação. Gosto de trabalhar com 0,5/1,0 por questão. Isso ajuda a levar o aluno a fazer uma autoavaliação, percebe o que é mais importante.

## **Pesquisador: Quais as vantagens e desvantagens de sua forma de avaliação?**

**Professora:** Minha vantagem se sobressai. Acredito no potencial dele transcrever o que ele conseguiu absorver como conteúdo. Mesmo que isso leve um tempo maior para corrigir, a produção do aluno é muito mais satisfatória e prazerosa quando ele consegue descrever o que ele compreendeu. A desvantagem é o tempo que levo para elaborar e corrigir e como precisamos cumprir os prazos, isso torna o processo mais exigente para mim. Os alunos até me pedem uma prova menor, porque fica cansativo. Mas eles não conseguem compreender que sigo orientações quanto ao número de questões e ao fato delas serem abertas. Quem não estudou, tem dificuldade com as questões abertas. Quem não estuda sempre me pergunta: por que não faz questão de marcar “x”, professora?

### **Síntese dos principais aspectos apontados pela professora no encontro anterior**

Realizamos uma síntese de pontos relevantes apontados na fala da professora durante a atividade “conhecendo o planejamento do professor”. Destacamos abaixo sua flexibilidade para aproveitar a discussão de temas não previstos no cronograma, a valorização dos conhecimentos cotidianos dos alunos, sua capacidade em articular conteúdos distintos e o fomento a formas de raciocínio dos alunos como forma de resgatar experiências anteriores de aprendizagem. Cada ponto foi associado a um trecho da fala da professora.

#### **1) Negocia conteúdos que podem ser bem aproveitados naquele momento, mesmo que não estejam no planejamento**

*“eu trabalho o conteúdo da sequência, mas também ao mesmo tempo aqueles conteúdos que considero mais relevantes”*

#### **2) Utiliza conhecimentos cotidianos para trabalhar o conteúdo**

*“Por que não trabalho o “caçaco” que é um marsupial”*

#### **3) Aproveitou uma discussão para fomentar a articulação entre dois conteúdos**

*“Sei que tive uma descontinuidade no meu cronograma, mas eu tive uma informação muito melhor sobre meio ambiente, sobre sua contribuição para o meio ambiente: de que forma você seria um agente não disseminador do vírus? “*

#### **4) Conduz o aluno a pensar para que isso desencadeie seu histórico de experiências**

*Quando fazemos o aluno pensar sobre o significado de uma palavra, ele traz uma série de experiências que já vivenciou talvez sem nem perceber.*

**Pesquisador: explica para mim como que o aproveitamento de conteúdos que não estão previstos no seu cronograma te auxilia na hora de avaliar seu aluno.**

**Professora:** Que pergunta difícil. Me ajuda muito na correção. Aproveito esses momentos. Tudo que eles levam para mim dentro do contexto, eu considero. Mesmo que eles não respondam correto, considero. Aqueles que perguntam, aqueles que questionam, sei que eles sabem. Fazer essa relação é um desafio. Passo para a coordenação: o que queremos que o aluno traga nesse processo de construção de conhecimento? Às vezes acontece que eu preciso alterar uma questão ou outra entre o que eu estou dando e o que trabalho em sala.

**Pesquisador: Você disse que utiliza conhecimentos cotidianos para trabalhar o conteúdo. De que maneira isso te auxilia na hora de elaborar uma avaliação?**

**Professora:** Me ajuda a mostrar para o aluno o que nós temos de riqueza aqui. Trago ele para o que a gente tem. O conhecimento científico é esse, mas e aqui, bem perto? Se eu fosse buscar, onde que eu ia ver? Fazer isso dá muito trabalho, exige mais tempo. Eu olho no livro e penso: o autor não podia ter pego um espécime mais próximo? No Brasil, quem representa aquela espécie? E aí quando o aluno tem a vontade de olhar o que está longe ou que está perto, me ajuda. Pq ele vai se questionar, mesmo que ele faça um comentário bobo, vou saber que ele se encontrou com o conhecimento. Até quando os alunos fazem uma piada, vejo que eles entenderam, por isso riem. Eu elaboro com situações problemas baseados na regionalidade.

**Pesquisador: em determinado momento, você articula conteúdos diferentes com base nas discussões em sala de aula. Em que medida isto está relacionado à sua concepção sobre avaliar um aluno e à sua maneira de elaborar uma prova?**

**Professora:** Me ajuda no reconhecimento do entendimento do que ele conseguiu absorver. Se ele vai polemizar, por que não aproveitar para tornar aquilo pedagógico? Começo a pensar em quais situações podem ser produtivas. Se eu mudei meus tópicos, se alguém me perguntou algo, minha forma de avaliar vai mudar no momento que a pessoa me perguntou. Mudou meu contexto, mudou meu objetivo planejado, mudou a minha avaliação. Eu passo até nas aulas seguinte a explorar o conhecimento do aluno. A sistemática não muda na hora da prova, mas meu entendimento muda, logo minha prova vai mudar. Tudo que fazemos tem um

objetivo. Penso: o que eu quero do meu aluno? As vezes faço: lembram aquela aula que alguém me perguntou isso? Esses questionamentos que faço durante as aulas, posso orientar a formação das minhas questões. Quando fazemos o elo do que o aluno vivencia, o aprendizado é mais enriquecedor.

**Pesquisador: Você relatou que busca fomentar o pensamento do aluno. Em que isso te auxilia para avaliar seu aluno ou elaborar uma prova?**

**Professora:** Quando eu instigo, já tenho meu início. Aí já tô tentando atingir meu conteúdo. A participação me faz iniciar esse processo de avaliação. “Não gosto de comer feijão”. Eu não o faço mudar de ideia, mas sim refletir. Levo o aluno a pensar sobre o que acontece quando alguém come ou deixa de comer feijão.

#### **Discussões dos relatos dos professores de ciências e inglês**

O trabalho com os professores nos mostrou a importância do material didático como referência para elaboração dos cronogramas e orientação durante as aulas. Os dois professores recorrem a esse material para definir os assuntos que serão trabalhados. Todavia os apontamentos da professora de ciências foram muito assertivos quanto à necessidade em adaptar aspectos do conteúdo para o local onde será trabalhado; importante considerar a regionalidade e fazer adaptações sobre termos e exemplos com os quais os alunos estejam mais habituados. A flexibilidade que ambos os professores possuem para fazer alterações no cronograma, no nosso entendimento, favorece o surgimento de aprendizagens significativas: são aproveitadas e consideradas como relevantes as experiências e discussões que surgem em sala de aula na relação aluno-aluno, professor-aluno.

Os professores relataram o uso de um repertório diversificado de metodologias para trabalhar os conteúdos com os alunos durante as aulas. Essa é uma postura que merece ser destacada, porém podemos aprimorá-la. Quando pensamos em atingir diferentes habilidades dos alunos, o foco da diversificação permanece no próprio aluno e não no processo ensino-aprendizagem. O salto qualitativo que podemos discutir com professores é que eles possam refletir sobre quais objetivos são possíveis atingir com a diversificação e não quais alunos serão beneficiados. Isso possibilita que a diversificação se comprometa com os objetivos da aprendizagem. Nossa insistência na realização de atividades e análises grupais decorre do receio em repetir posturas históricas de responsabilização dos alunos por suas dificuldades. Aliás, o



trabalho individual torna-se, inclusive descrito por um dos professores, uma atitude hercúlea, devido à quantidade expressiva de alunos em uma única sala (aproximadamente 35).

As diretrizes educacionais, como BNCC e LDB, não possuíram lugar de destaque na formação dos professores. Ambos relataram somente menções a esses documentos durante as suas graduações. Entretanto, principalmente para a professora de ciências, as diretrizes ainda oferecem princípios norteadores para as práticas em sala de aula. Um dos caminhos para suprir essa lacuna na formação talvez seja o aprofundamento das diretrizes desenvolvido pelas instituições educacionais.

As observações em sala de aula permitiram com que nós identificássemos atitudes nos professores relacionadas ao fomento a Zona de Desenvolvimento Proximal. Assistir às aulas nos auxiliou a entender como as informações apresentadas pelos professores nos encontros 1 e 3 desta etapa aconteciam de forma concreta. Nosso trabalho consistirá em compartilhar com a sociedade os benefícios usufruídos pelos professores ao trabalhar com estratégias que fomentam Zonas de Desenvolvimento Proximal. Tomar consciência desses benefícios é assumir a intencionalidade das ações, característica do pensamento de Vigotski (2007).

Na atividade “contínuo entre aula e avaliação” foi possível identificar um discurso coerente entre as informações partilhadas pelos professores. A conversa realizada sobre aspectos de seus planejamentos e a discussão direta sobre avaliação permitiram que nós observássemos um contínuo de posturas correlatas. Mesmo no caso do professor de inglês que se disse obrigado a elaborar as avaliações de determinado jeito, contrariando suas concepções, há um inconformismo com práticas tradicionais de avaliação. A conversa com os professores possibilitou um diálogo sobre a importância da coesão entre as práticas pedagógicas com o objetivo de favorecer o processo ensino-aprendizagem. Um legado a ser destacado por esta atividade diz respeito a necessidade em fomentar autorreflexões entre os educadores. O cotidiano escolar não oferece tempo ou espaço para pensar essas questões. O vínculo do educador, por vezes, consiste em cumprir com atividades planejadas, independente dos seus efeitos.

### **Considerações finais**

As atividades desenvolvidas ao longo desta pesquisa levaram-nos ao entendimento de que uma questão central relacionada aos processos avaliativos é a perspectiva de futuro que os orienta. Julgamos que é nesta orientação que se sustenta a possibilidade de que se habilite nos instrumentos avaliativos a sua função de mediadores de aprendizagem. Em nossas reflexões

sobre os apontamentos que construímos sobre os processos avaliativos na escola que estudamos, capturamos duas orientações de futuro.

A primeira diz respeito a um futuro relacionado com indicativos de instituições da sociedade, que elenca uma série de conquistas materiais e não materiais a serem adquiridas pelos cidadãos durante a vida. Na escola ela é ilustrada principalmente pela escolha da profissão através da aprovação em vestibulares. Não incentivamos essa orientação nas discussões tecidas na presente pesquisa. O percurso de vestibular deve se configurar com meio de ingresso nas universidades e não meta da educação básica.

A segunda orientação refere-se ao futuro constitutivo dos processos subjacente ao desenvolvimento humano. Isso implica dizer que as práticas pedagógicas precisam estar comprometidas com proposição de cenários favoráveis a ativação de funções cada vez mais complexas no curso do desenvolvimento humano. O conceito de ZDPs, por exemplo, viabilizou a atenção de educadores para a relação aprendizagem-desenvolvimento, que na nossa análise, tratou-se de passo adiante na função de aprendizagem, até então considerada como resultado exclusivo do sistema nervoso central.

Não advogamos aqui uma invalidação da primeira orientação. Acusamos, entretanto, o desequilíbrio, na medida em que, historicamente, as escolas têm privilegiado essa orientação e, como vimos, tem sido determinante para concepções e instrumentos avaliativos com os quais os educadores atuam. Isto é, concepções e instrumentos que focalizam o tempo passado da aprendizagem, como estratégia, que julgamos inapropriada, para a conquista dos estudantes de uma alocação futura no mercado de trabalho.

Alertamos que os educadores precisam diminuir as distâncias entre as duas orientações de futuro. A escola não deverá descolar-se da sociedade neste ponto. Queremos chamar atenção para os benefícios entre promover a preparação para inserção social sem descuidar-se da promoção do desenvolvimento humano. Infelizmente as instituições de ensino enfatizam somente um lado desse processo: a obrigação dos estudantes de se adaptarem às exigências de uma educação alinhada com ideologias de sucesso, nas quais as premissas econômicas são privilegiadas.

Acreditamos que a falta de atenção para os processos no desenvolvimento humano vinculados à aprendizagem exerce influência para a configuração dos cenários de evasão escolar e violência que com muita frequência testemunhamos na atualidade dos serviços educacionais. Considere-se, por exemplo, que é no âmbito dos processos de avaliação

que são definidos aqueles alunos que serão aprovados ou reprovados nas séries. É comum, portanto, que muitos se sintam incapazes por não avançar através desse processo. Não seria inapropriado julgar essas experiências como violentas, com as quais se incentiva a desmotivação de muitos para as investidas das escolas.

Nas atividades com gestores e professores, estes nos indicaram uma orientação de futuro, almejada não somente pelos processos avaliativos, mas pelas instituições de ensino: “iniciamos com uma prova escrita por conta da ênfase que tínhamos no ensino médio e na preparação para o vestibular”. Cabe-nos questionar as implicações desta perspectiva para o funcionamento das instituições. Por outro lado, o relato dos estudantes apontou o distanciamento que por vezes as propostas pedagógicas possuem de suas aspirações de vida. É comum, e foi revelado durante as atividades, a falta de sentido de algumas práticas pedagógicas, em especial conteúdos presentes no currículo das instituições.

Defendemos que as escolas trabalhem com uma perspectiva de futuro vinculada ao desenvolvimento humano; que as ações educacionais sejam orientadas com vistas ao potencial humano, àquilo que se pode alcançar e não com aquilo que já foi ou necessitava ser alcançado. Precisamos investir esforços para compreender como articular o futuro do desenvolvimento humano que propomos ao futuro proposto pela sociedade. Argumentamos que a noção de desenvolvimento proximal pode promover uma mudança no paradigma da avaliação, na medida em que aponta para o princípio prospectivo (e não retrospectivo) do desenvolvimento.

Esta mudança de perspectiva implica em algumas atualizações. A primeira desloca a avaliação do centro do processo ensino-aprendizagem. Agora ela assume uma característica de meio e não mais fim. O centro deixa de ser a avaliação e agora passa a ser a relação do aluno com o conhecimento. As pesquisas sobre avaliação da aprendizagem têm focado com muita frequência na concepção de professores e pouco sobre contribuições metodológicas para se pensar maneiras alternativas de praticar a avaliação. Isso acontece, talvez, pelo fato de a maioria das pesquisas sobre avaliação se situarem no campo da educação. Em psicologia, por exemplo, as pesquisas se situam na verificação de faculdades específicas da aprendizagem que podem ser investigadas através de medidas psicométricas.

Durante a presente pesquisa, que se situa no campo da Psicologia Escolar Crítica, sinalizamos que as ZDPs oferecem recursos para se repensar os processos avaliativos numa perspectiva de mediação de aprendizagem e desenvolvimento humano. Reconhecemos, entretanto, que não aprofundamos; isto é, não esclarecemos com suficiência essa perspectiva, que apontamos para desdobramento da presente pesquisa. Antecipamos que nesse

desdobramento, estudaremos a relação entre ZDPs e a atividade narrativa para fundamentar a função mediadora de aprendizagem e desenvolvimento no cerne dos processos avaliativos.

Resgatamos a atividade narrativa como uma ferramenta pedagógica e cenário para promoção do desenvolvimento humano. Em nossa argumentação, as atividades pedagógicas poderiam estar sempre integradas às narrativas dos alunos sobre seu próprio processo de aprendizagem para potencializar a emergência de ZDPs. Sugerimos que essa integração precisa ser explorada, de forma diversificada, em situações de avaliação de aprendizagem. Nessa diversificação, consideramos, por exemplo, os cenários de aprendizagem colaborativa nos quais, o exercício da função de endereçamento da linguagem alinhado com propósitos pedagógicos pode potencializar ZDPs e metacognição. Esses são aspectos para nosso futuro desdobramento.

## REFERENCIAS

ARAÚJO, D. L. B.; FERRO, M. B.; SANTANA, G. S. S. Avaliação utilizada como instrumento de poder. In: **VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”**, 2021, São Cristóvão-SE, p. 1-12.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Coordenação de Edições Técnicas. Brasília: Senado Federal, 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do censo escolar de 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 30 de agosto de 2019.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CEDRO, W. L.; MORAES, S. P. G.; ROSA, J. E. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010.

COLAÇO, V.F.R; PEREIRA, E. NETO, F.E.P.; CHAVES, H.V.; SANTIAGO, T.S. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, 2007, 12(1), p. 47-56.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. 1ª ed. Brasília: CFP, 2013.

DÉJARDIN, I.P; PEIXOTO, J.L.B. Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) numa perspectiva semiótica: análise da atividade matemática de um aluno surdo. **Revista Espaço**, 2013, v.40, p.44-51.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2017. Dados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso 28 de Agosto de 2019

GUIMARÃES, P.M. Narrativas autobiográficas de adultos em situação de rua: considerações sobre metodologias na psicologia cultural. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)**. Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em psicologia, Maceió, 2018.

MARTINS, J. B. Avaliação escolar: perspectivas vigotskianas. In: **V encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação humana**, 2021, Florianópolis, p. 1-21.

MEIRA, L. Cognição e linguagem: Explorações sobre comunicação e desenvolvimento na sala de aula. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 7, 2004, Recife. *Anais*. Recife: SBEM, 2004. 1 CD-ROM.

MEIRA, L.; LERMAN, S. Zones of Proximal Development as fields for communication and dialogue. In: C. LIGHTFOOT; M. C. D. P. LYRA. (Org.). **Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts**. Rome: Information Age Pub Inc. 2010. p. 199-219.

MEIRA, L. FRADE, C. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma zona de desenvolvimento proximal como espaço simbólico. **Educação em Revista**, v.28 (1), 2012, p.371-394.

MORAES, S. P. G. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2009.

PINHEIRO, P. A produção textual em contexto de ensino superior: discutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem. **Alfa**, v.62 (2), p.325-343, 2018.

RIBEIRO, A.K.; LYRA, M.C.D. O processo de significação no tempo narrativo: uma proposta metodológica. **Estudos de Psicologia**, v. 13 (1), p. 65-73, 2008.

SOARES, L.Q; FERREIRA, M.C. Pesquisa Participante como Opção Metodológica para a Investigação de Práticas de Assédio Moral no Trabalho. *Psicologia*. Brasília, v. 6, p. 85-110, 2006.

TEIXEIRA, L. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. **Revista Nova Escola**. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 27 de agosto de 2019>

TUNES et.al 2005. O professor e o ato de ensinar.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

VIEIRA, N.M. Narratividade: uma abordagem para prática e pesquisa em psicologia escolar crítica. In: MARINHO-ARAÚJO, C.M.; SANT'ANA, I.M (orgs). **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica** – volume 2. Campinas: Alínea, 2020.

VIGOTSKI, L. A formação Social da mente. 1ª ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

## APÊNDICE A – Modelo de TCLE utilizado

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado *Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica* dos pesquisadores Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadja Maria Vieira da Silva e Rodrigo Pimentel Gomes Ramos. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo se destina a investigar os processos avaliativos praticados em uma escola da rede privada de Maceió no nível fundamental.
2. A importância deste estudo é construção de conhecimento científico acerca da elaboração e utilização de instrumentos avaliativos que estabeleçam uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:
  - Ampliar o conceito de avaliação da aprendizagem;
  - Possibilitar a atualização metodológica de professores e gestores da educação básica sobre avaliação da aprendizagem;
4. A coleta de dados começará em agosto de 2021 e terminará em setembro de 2021.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: estudantes, professores e gestores da escola participarão de atividades sobre avaliação na modalidade online, através da plataforma Google Meet, a fim de colocar em evidência aspectos importantes para elaboração de instrumentos avaliativos. Para isso, os encontros serão gravados.
6. A sua participação será na seguinte etapa: participar de uma roda de conversa sobre avaliação no Google Meet.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: desconforto durante a roda de conversa com a filmagem; apresentar timidez, insegurança ou qualquer outro incômodo desta natureza. Além disso, sua participação será através de um ambiente virtual, local onde estamos sujeitos à instabilidade de conexão com internet, energia elétrica e armazenamento de dados em rede. Apesar das limitações, o pesquisador se compromete a minimizar as possibilidades de violação da confidencialidade de sua participação. Caso os riscos sejam inevitáveis, você poderá contar com assistência psicológica do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Alagoas, sendo Rodrigo Pimentel Gomes Ramos o responsável pelo seu encaminhamento.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir para a construção do conhecimento científico acerca dos processos avaliativos que você utiliza.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: acolhida para os desconfortos possíveis já relacionados anteriormente podendo inclusive recusar a participação caso seja sua escolha.
10. Você será informado(a) do resultado do projeto e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, inclusive terá espaço para expor seus

receios e dúvidas, a fim de que você não se sinta constrangido ou obrigado a qualquer atitude durante a pesquisa. Todos os e-mails referentes à pesquisa serão enviados pelo pesquisador a você de maneira individual, a fim de mantermos a confidencialidade de sua participação.

11. Você terá o direito de não responder a qualquer pergunta que desejar, sem a necessidade de apresentar qualquer justificativa. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12, CNS 510/16 e complementares)

**Endereço dos responsáveis pela pesquisa:**

Instituição: IP – Instituto de Psicologia - UFAL

Endereço: Br 101 Norte, km 14.

Complemento: Campus A.C.Simões

Cidade/CEP: Tabuleiro – CEP 57072-970 – Maceió – AL

Telefone: 3214-1336

Ponto de referência:



**Contato de urgência:** Sr. Rodrigo Pimentel Gomes Ramos  
Endereço: Rua Comendador Luiz Jardim, 840, Gruta de Lourdes  
Complemento:  
Cidade/CEP: Maceió-AL, 57052760  
Telefone: 82 99371-1909  
Ponto de referência:

**ATENÇÃO:** *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*  
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas  
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões,  
Cidade Universitária  
Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.  
E-mail: cep@ufal.br

Maceió, de de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
--	--

## **APÊNDICE B – Modelo de TALE utilizado**

### **Termo de Assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado *Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica*. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como tem sido sua experiência com as provas que você já realizou na vida e seus efeitos para sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Os estudantes que irão participar desta pesquisa têm entre 12 a 15 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. É um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua escola, onde os estudantes irão participar de uma roda de conversa online, através da plataforma Google Meet, sobre avaliação. Para isso, esse momento será filmado. Você terá o direito de não responder a qualquer pergunta que desejar sem a necessidade de apresentar qualquer justificativa. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Você poderá contar com atendimento psicológico na clínica escola de psicologia da UFAL (campus A.C.Simões), diante de algum eventual desconforto relacionado à pesquisa, sendo o pesquisador Rodrigo Pimentel Gomes Ramos responsável pelo encaminhamento. Rodrigo Pimentel Gomes Ramos também será o responsável por prestar assistência integral a você por qualquer situação ou complicação que venha a passar em decorrência da participação na pesquisa. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.

A gravação é considerada segura, mas é possível que você fique com vergonha de ser filmado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (82) 99371-1909 do pesquisador Rodrigo Pimentel Gomes Ramos. Além disso, sua participação será através de um ambiente virtual, local onde estamos sujeitos à instabilidade de conexão com internet, energia elétrica e armazenamento de dados em rede. Apesar das limitações, o pesquisador se compromete a minimizar as possibilidades de violação da confidencialidade de sua participação.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como ajudar seus professores a entender como melhor utilizar as provas para avaliar sua aprendizagem. Ninguém, além dos demais participantes e da equipe responsável pela pesquisa, saberá que você está participando do trabalho; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você

nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os estudantes que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa, vamos conversar com seus professores sobre o uso de instrumentos avaliativos na sua escola. Você será informado(a) do resultado do projeto e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, inclusive terá espaço para expor seus receios e dúvidas, a fim de que você não se sinta constrangido ou obrigado a qualquer atitude durante a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

=====

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa de mestrado *Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica*.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e que ninguém vai ficar chateado com minha desistência.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e meus responsáveis legais autorizaram minha participação na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, seus responsáveis podem contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12, CNS 510/16 e complementares)

**Endereço dos responsáveis pela pesquisa:**

Instituição: IP – Instituto de Psicologia - UFAL

Endereço: Br 101 Norte, km 14.

Complemento: Campus A.C.Simões

Cidade/CEP: Tabuleiro – CEP 57072-970 – Maceió – AL

Telefone: 3214-1336

Ponto de referência:

**Contato de urgência:** Sr. Rodrigo Pimentel Gomes Ramos

Endereço: Rua Comendador Luiz Jardim, 840, Gruta de Lourdes

Complemento:

Cidade/CEP: Maceió-AL, 57052760

Telefone: 82 99371-1909

Ponto de referência:

**ATENÇÃO:** *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões,  
Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.


E-mail: cep@ufal.br

Maceió, de de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

## ANEXOS

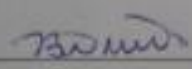
### ANEXO A- Autorização do local da pesquisa – Colégio Contato Maceió



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP\*

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as turmas dos 8ºs e 9ºs anos do ensino fundamental desta instituição para o desenvolvimento das atividades referentes ao projeto de pesquisa intitulado *Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Rodrigo Pimentel Gomes Ramos e Nadja Maria Vieira da Silva do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, pelo período de execução previsto no referido projeto.

JOÃO BATISTA TOMAZ NETO  
Nome, por extenso, do responsável da escola

 João Batista Tomaz Neto  
Diretor / Colégio Contato  
RUA JOÃO BATISTA TOMAZ NETO, 1000 - MACEIÓ/AL

Assinatura e carimbo

136. 220. 803-53  
CPF

(82) 999941.0611  
Telefone

joabatomaz@gmail.com  
E-mail

Maceió, 31 de Maio de 2021

## ANEXO B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica

**Pesquisador:** Rodrigo Pimentel Gomes Ramos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48252621.6.0000.5013

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.908.227

#### Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do documento Informações Básicas do Projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1750020.pdf, de 18/07/2021):

Esta pesquisa, intitulada Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica, tem como objetivo investigar processos avaliativos praticados por uma instituição de ensino em Alagoas. Alinhamos nossa proposta às ideias do psicólogo russo Lev Vigotski (2007), especialmente sua discussão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, popularmente ilustrada pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Consideramos um conceito revolucionário para as práticas educacionais, porém sua operacionalização, no nosso entendimento, possui algumas lacunas com as quais pretendemos nos debruçar durante a pesquisa. Pressupomos que um dos caminhos para a avaliação da aprendizagem ser comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é fazer com que eles avancem entre zonas de desenvolvimento e o nosso propósito é compreender que características são necessárias a um instrumento de avaliação para auxiliar os alunos nesse avanço entre ZDPs. Assumimos uma pesquisa do tipo intervenção, tendo como instrumento rodas de conversa com gestores, professores e alunos, pelo compromisso de transformação social tão necessário aos cenários educacionais brasileiros. Pretendemos que, ao final da pesquisa, os educadores participantes tenham atualizadas suas formas de avaliar a aprendizagem e que estas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Prédio do CIC  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

Continuação do Parecer: 4.808.227

sejam fundamentadas em princípios que favoreçam o desenvolvimento humano dos alunos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Informações retiradas do documento Informações Básicas do Projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1750020.pdf, de 18/07/2021):

**Objetivo Primário:**

Investigar processos avaliativos praticados em uma escola de Alagoas

**Objetivo Secundário:**

- 1) Analisar concepções de avaliação abordadas em leis e diretrizes para educação básica;
- 2) Discutir formas de apropriação de gestores e professores das informações dos documentos normativos da avaliação na escola;
- 3) Discutir com estudantes, professores e gestores sobre suas experiências relacionadas aos instrumentos avaliativos utilizados na escola;
- 4) Auxiliar educadores na elaboração de instrumentos avaliativos apropriados à mediação da relação aprendizagem e desenvolvimento.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Informações retiradas do documento Informações Básicas do Projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1750020.pdf, de 18/07/2021):

**Riscos:**

Desconforto durante a roda de conversa com a gravação da atividade; participante apresentar timidez, insegurança ou qualquer outro incômodo desta natureza ao apresentar seu ponto de vista sobre as questões abordadas, divulgação não autorizada de foto ou gravação de momentos da atividade.

**Benefícios:**

Acreditamos no potencial da pesquisa para promover uma atualização dos instrumentos avaliativos utilizados na educação básica. Essa atualização terá como fundamento a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, característica necessária a uma escola comprometida com a transformação da realidade e com o desenvolvimento humano. Também consideramos importante a produção acadêmica desta pesquisa. A avaliação da aprendizagem tem se mostrado, na literatura, um tema majoritariamente da educação e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da psicologia. A integração desses temas possibilitará o avanço

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A, C. Simões, Prédio do CIC  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

Continuação do Parecer: 4.906.227

nas lacunas existentes, também discutidas na literatura, sobre a operacionalização pedagógica do conceito de ZDP e suas implicações nos processos avaliativos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa, intitulada "Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica", que tem como objetivo investigar processos avaliativos praticados por uma instituição de ensino em Alagoas, mediante os fundamentos teóricos de Lev Vigotski (2007), recuperando o conceito de "zona de desenvolvimento proximal (ZDP)". Essa pesquisa é vinculada também ao campo da intervenção do pesquisador, que pertence ao Programa de pós-graduação em Psicologia da UFAL. A pesquisa será realizada com 68 participantes (professores alunos do ensino médio e pais), com anuência do Colégio Contado de Maceió/AL e autorização do diretor do Instituto de Psicologia da UFAL. A coleta de dados está prevista para iniciar em 30/08/2021 e finalizar em 30/09/2021, conforme cronograma de atividades (intitulado: "Cronograma\_de\_atividades.pdf"), com orçamento custeado pelo pesquisador. A pesquisa será realizada através "oficinas virtuais", na sala virtual do Google Meet no dia e horário agendado, cujo acesso acontecerá por meio de um link disponibilizado com antecedência pelo pesquisador.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os seguintes documentos foram apresentados para avaliação, a saber:

- 1- Informações Básicas do Projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1750020.pdf, de 18/07/2021);
- 2- Orçamento (Orçamento\_do\_projeto\_corrigido.pdf, de 18/07/2021);
- 3- Outros (Declaracao\_de\_assistencia\_psicologica.pdf, de 18/07/2021);
- 4- Projeto Detalhado/Brochura Investigador (Projeto\_detalhado\_corrigido.pdf, de 18/07/2021);
- 5- TCLE/Termos de Assentimento/Justificativa de Ausência (TCLE\_professores\_etapa2\_corrigido.pdf, de 18/07/2021);
- 6- TCLE/Termos de Assentimento/Justificativa de Ausência (TCLE\_professores\_etapa1\_corrigido.pdf, de 18/07/2021);
- 7- TCLE/Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência (TCLE\_pais\_corrigido.pdf, de 18/07/2021);
- 8- TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência (TALE\_crianças\_corrigido.pdf, de 18/07/2021);
- 9- Outros (Resolucao\_uso\_dos\_dados.jpeg, de 20/06/2021);

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Prédio do CIC  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-000  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br



Continuação do Parecer: 4.908.227

10- Declaração de Instituição e Infraestrutura (Declaracao\_de\_Instituicao.pdf, de 14/06/2021);

11- Cronograma (Cronograma\_de\_atividades.pdf, de 14/06/2021);

12- Folha de Rosto (Folha\_de\_rosto.pdf, de 14/06/2021).

**Recomendações:**

1- No documento TALE\_criancas\_corrigeo.pdf, de 18/07/2021, onde está escrito "Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica. Seus pais permitiram que você participe." substituir por "Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado Avaliação e mediação da aprendizagem na educação básica. Seus representantes legais permitiram que você participe."

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nas considerações do parecer consubstanciado emitido pelo CEP havia a recomendação de "Para uma maior agilidade de análise e de retorno, solicitamos responder as pendências apontadas através de carta resposta, descrevendo a pendência e respondendo-a". Como a carta resposta não foi anexada aos documentos disponíveis na plataforma, a apreciação foi comprometida em sua agilidade. Solicita-se ao pesquisador confeccionar carta resposta (quando solicitada) em projetos futuros submetidos a este comitê.

Todas as pendências foram atendidas, não sendo encontrados óbices éticos. Recomento aprovação. A seguir estão listadas as pendências atendidas pelo pesquisador:

Pendência 1: No Termo de Assentimento para Criança e Adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos), no documento intitulado; "TALEcriancas.pdf", versão 1, postado em 14/06/2021, lê-se na página 1: "Os estudantes que irão participar desta pesquisa têm entre 12 a 15 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. É um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua escola, onde os estudantes irão participar de uma roda de conversa online, através da plataforma Google Meet, sobre avaliação. Para isso, esse momento será filmado". Deixar claro, de acordo com Resolução do CNS 466/2012, Item V.6, que "O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa". E, ainda, determina no item V.7 – que: "Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Prédio do CIC  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

Continuação do Parecer: 4.906.227

resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa". De acordo com a Resolução n. 510, de 2016, CN, Item VII, é necessário a "garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz".

Parecer: Pendência atendida.

Pendência 2: Na página 1, do "TALE\_crianças.pdf", consta que "A gravação é considerada segura, mas é possível que você fique com vergonha de ser filmado. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (82) 99371-1909 do pesquisador Rodrigo Pimentel Gomes Ramos. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa", solicita-se substituir "conversaram com os meus responsáveis", por: meus pais ou responsáveis legais, autorizaram a minha participação na pesquisa.

Parecer: Pendência atendida

Pendência 3: Os Termos de Consentimento dos participantes da pesquisa (professores e responsáveis legais ou pais) e também o Termo de Assentimento de Crianças e Adolescentes, precisam ser padronizados, no que consiste as explicações sobre o CEP, de acordo com Resolução n. 510/2016, CNS, Seção I, Incisos VIII e IX.

Parecer: Pendência atendida.

Pendência 4: - Descrever na metodologia do projeto de pesquisa, os procedimentos para contatar os participantes da pesquisa por meio virtual, observando as questões da ética na pesquisa, bem como explicar como a segurança e o armazenamento dos dados que serão coletados por meio de plataforma virtual; e descrever sobre a responsabilidade do pesquisador em relação ao sigilo e a confidencialidade das informações prestadas pelos participantes da pesquisa em ambiente on-line. Observar o exposto no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, anexo, "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual". E, ainda, descrever como será realizado o armazenamento do material coletado e os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade dos participantes da pesquisa, conforme itens 3.1, 3.2 e 3.3 (OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, anexo, "Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual").

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Prédio do CIC  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

Página 02 de 02

Continuação do Parecer: 4.908.227

Parecer: Pendência atendida.

Pendência 5: Acrescentar no orçamento da pesquisa (arquivo intitulado: "Orçamento\_do\_projeto.pdf", versão 1, postado em 14/06/2021), os custos diretos e indiretos com a pesquisa realizada exclusivamente com ferramentas eletrônicas, conforme item 2.6 (Ministério da Saúde, Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual, 2021).

Parecer: Pendência atendida

Pendência 6: Deixar claro, que os dados da pesquisa serão coletados após a aprovação do Comitê de Ética da UFAL.

Parecer: Pendência atendida.

Pendência 7: Caso os danos e/ou riscos tenham sido inevitáveis, apresentar as medidas para serem sanados no projeto de pesquisa e no TCLE. De acordo com a Resolução CNS 466/12, item III.2.o "assegurar aos participantes da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário, inclusive nas pesquisas de rastreamento".

Parecer: Pendência atendida.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

##### Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Prédio do CIC  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

Continuação do Parecer: 4.908.227

adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_175020.pdf	18/07/2021 11:48:13		Aceito
Orçamento	Orçamento_do_projeto_corrigido.pdf	18/07/2021 11:47:46	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
Outros	Declaracao_de_assistencia_psicologica.pdf	18/07/2021 11:47:00	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_corrigido.pdf	18/07/2021 11:45:17	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_etapa2_corrigido.pdf	18/07/2021 11:44:16	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_etapa1_corrigido.pdf	18/07/2021 11:42:22	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_corrigido.pdf	18/07/2021 11:42:10	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A, C. Simões, Prédio do CIC  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

Página 07 de 08

Continuação do Parecer: 4.900.227

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_crianças_corrigido.pdf	18/07/2021 11:39:18	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
Outros	Resolucao_uso_dos_dados.jpeg	20/06/2021 23:42:23	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao.pdf	14/06/2021 23:07:36	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_atividades.pdf	14/06/2021 23:01:23	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/06/2021 22:58:31	Rodrigo Pimentel Gomes Ramos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACEIO, 16 de Agosto de 2021

---

Assinado por:  
Luclana Santana  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões, Prédio do CIC  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
UF: AL Município: MACEIO  
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br