

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

SANDRA MARIA DE ASSIS

**UMA ABORDAGEM FORMATIVA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA
ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

**SÃO LEOPOLDO
2020**

SANDRA MARIA DE ASSIS

UMA ABORDAGEM FORMATIVA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA
ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão – Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.
Orientadora: Prof^a Dr^a. Daianny Madalena Costa.

SÃO LEOPOLDO

2020

A848i Assis, Sandra Maria de.
Uma abordagem formativa da avaliação diagnóstica
em uma escola da rede jesuíta de educação / Sandra
Maria de Assis. – 2020.
136 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão
Educativa, 2020.

“Orientadora: Prof^a Dr^a. Daianny Madalena Costa.”

1. Avaliação. 2. Avaliação diagnóstica. 3. Avaliação
formativa. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Cartas
pedagógicas. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

SANDRA MARIA DE ASSIS

**UMA ABORDAGEM FORMATIVA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA
ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.
Orientadora: Prof^a Dr^a. Daianny Madalena Costa.

Aprovada em: ___/___/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Daianny Madalena Costa (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Ghislene (Avaliadora-Unisinos)

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster (Avaliadora-Unisinos)

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina da Silva Rodrigues (Avaliadora-Unipampa)

SÃO LEOPOLDO

2020

À minha Mãe (in memoriam) dedico este trabalho, por tudo que ela representou e representa em minha vida e, por saber que, onde estiver, fará festa, celebrando a sua conclusão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que me deu coragem e sabedoria para viver cada momento deste curso. Cuidou de cada detalhe, sustentando, renovando minhas forças que, por inúmeras vezes, pareciam se esgotar.

À Rede Jesuíta de Educação, em especial ao Colégio Loyola, por acreditar em meu potencial e pela oportunidade propiciada de aprofundar meus conhecimentos para crescer profissionalmente.

À Profa. Dr^a. Ana Lúcia Souza de Freitas, que foi quem deu início à minha orientação e me apresentou às “Cartas Pedagógicas”, gênero textual pelo qual me apaixonei. Obrigada pela constante serenidade em nosso relacionamento, pelo zelo e pela sensibilidade, mesmo à distância;

À Profa. Dr^a. Daianny Madalena Costa, minha orientadora, por me acolher, iluminar meus caminhos, entender meus limites e incentivar minhas habilidades com paciência e carinho. Agradeço, também, por, muitas vezes, me encantar com suas orientações, trazendo-me inquietações e direcionamentos necessários à minha escrita.

À Profa. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster, pela disponibilidade de participação em minha Banca Examinadora e pela generosidade de me emprestar livros que trouxeram valiosas e essenciais contribuições para minha dissertação.

Aos colegas do curso de Mestrado, pelas vivências e pela troca de experiências durante dois anos. Vocês merecem um abraço especial, nomeadamente pela amizade que fica.

Aos Assessores de Referência Pedagógica do Colégio Loyola, pelo ritmo aberto, inovador e reflexivo que imprimiram às Rodas de Diálogo, tornando-as formativamente construtivas.

À Dayse Lacerda, colega de trabalho incansável, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

Ao meu pai, pelo carinho e compreensão demonstrados ao longo destes dois anos de “muitas ausências”.

Às minhas irmãs queridas, Lúcia, Cristina e Heloísa, que coloreem minha vida mesmo em momentos de árduo trabalho.

Aos meus genros, Fernando e João Paulo, pelo carinho que sempre me deram, pelo incentivo e cumplicidade em todos os momentos de minha vida.

Ao, Virgílio, por compartilhar comigo todas as etapas desta caminhada, por me poupar de vários trabalhos, respeitando o meu “pouco tempo”. Por, com seu companheirismo e com sua parceria, procurar entender o que eu estava fazendo. Por me amar! Amo muito você!

Às minhas filhas, Renata e Thaís, por caminharem comigo. Pela tolerância aos meus isolamentos, dias nervosos, tristes...Por celebrarem cada disciplina concluída, cada trabalho apresentado. Por perceberem comigo como é gratificante olhar para trás e ver como crescemos. Por terem paciência de me ouvir falar das aulas e do quanto é bom estudar com profundidade. Obrigada por tudo! Amo vocês!

RESUMO

O estudo proposto teve como objetivo central analisar pontos passíveis de melhoria da avaliação diagnóstica em uma escola da Rede Jesuíta de educação, contribuindo para que esta se realize na perspectiva de uma avaliação formativa. Tomou-se como *locus* o Colégio Loyola, escola particular da educação básica, localizado em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Na perspectiva de atender ao objetivo proposto, orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: as práticas de intervenções realizadas no Colégio Loyola a partir da avaliação diagnóstica estão a serviço de uma avaliação formativa? A pesquisa teve uma abordagem de caráter qualitativo, na perspectiva de Pesquisa Participante, uma vez que envolveu a própria pesquisadora em seu trabalho como assessora/professora e seus colegas com as mesmas funções em rodas de diálogo, para discussão e coletas de dados e na produção de cartas pedagógicas. Para a interpretação dos dados foram utilizados os princípios da análise textual discursiva. Os aportes teóricos principais tiveram como base os estudos de Guba Lincoln, Domingos Fernandes, Jussara Hoffmann, Charles Hadji, Michel Barlow e Philippe Perrenoud. A pesquisa evidenciou que a importância da avaliação diagnóstica como meio promotor da aprendizagem, seu caráter de acompanhamento e ajuste frequente do processo de ensino e de aprendizagem, que leva a uma avaliação formativa, está em segundo plano na gestão desta avaliação no Colégio Loyola. Também resulta da experiência desta pesquisa, escrita de Cartas Pedagógicas como instrumento de devolução das discussões das rodas de diálogo e de proposição de intervenção.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação diagnóstica. Avaliação formativa. Ensino e aprendizagem. Cartas pedagógicas.

ABSTRACT

This study had as main objective the analysis of points that could be improved in the diagnostic assessment in a Jesuit Education School, contributing for it to take place in the perspective of a formative evaluation. Colégio Loyola was taken as locus, a private middle and high school, located in Belo Horizonte, in the state of Minas Gerais. In order to meet the proposed objective, this investigation was guided by the following research question: are the practices of interventions implemented at Colégio Loyola based on diagnostic assessment serving a formative evaluation? The research had a qualitative approach from the perspective of Participatory Research, since it involved the researcher herself in her work as an advisor/teacher and her colleagues in the same position, in dialogue circles for discussion, data collection and in the teaching letters. For the interpretation of the data, the principles of discursive textual analysis were used. The main theoretical contributions were based on the studies of Guba; Lincoln, Domingos Fernandes, Jussara Hoffmann, Charles Hadji, Michel Barlow and Philippe Perrenoud. The research showed that importance of diagnostic assessment as a means of promoting learning, its follow-up and frequent adjustment of the teaching and learning process that leads to a formative evaluation is in the background in the management of this evaluation at Colégio Loyola. It also results from the experience of this study the writing of Teaching Letters as an instrument to bring back the discussions from the dialogue circles and the proposal of intervention.

Keywords: Evaluation. Diagnostic assessment. Formative assessment.
Teaching and learning, Teaching letters.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das avaliações diagnósticas.....	26
Quadro 2 – Faixa de pontuação da avaliação diagnóstica	27
Quadro 3 – Assessores Pedagógicos.....	74
Quadro 4 – Síntese das Rodas de diálogos.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pedagogia Inaciana.....	17
Figura 2 – Relação do Ensino, da aprendizagem e da avaliação.....	26
Figura 3 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO.....	33
Figura 4 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA	34
Figura 5 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM PERSPECTIVA FORMATIVA	35
Figura 6 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA QUALIDADE DO ENSINO.....	36
Figura 7 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO e filtros de pesquisa utilizados no Banco BDTD.....	37
Figura 8 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA e filtros de pesquisa utilizados no Banco BDTD.....	38
Figura 9 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM PERSPECTIVA FORMATIVA.....	39
Figura 10 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA QUALIDADE DO ENSINO	40
Figura 11 – Síntese da proposta metodológica.....	68
Figura 12 – Etapas de uma avaliação.....	88

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAMAGIS	Caminhada de Avaliação e Aperfeiçoamento para o Magis
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das leis do trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FLACSI	Federação Latino Americana de Colégios Jesuítas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PEC	Projeto Educativo Comum
PGQE	Programa de Gestão da Qualidade Educativa
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
PPCL	Projeto Político Pedagógico Colégio Loyola
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SESC/MG	Serviço Social do Comércio de Minas Gerais
SINEP	Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais
SIND UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	13
2 CONTEXTO: O ENCONTRO DE DOIS MOVIMENTOS – A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA. ...	17
2.1 Minha Trajetória Como Professora e Meus Estudos Em Avaliação	18
2.2 Apresentação do Espaço de Pesquisa.....	21
2.3 Delineamento do Estudo	24
3 EXPERIÊNCIA: O "ESTADO DO CONHECIMENTO" DA PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SUA RELAÇÃO COM UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA	31
3.1 A Pesquisa no Banco de Teses da CAPES	32
3.2 Pesquisa no Banco de Teses Do IBICT	37
4 REFLEXÃO: AS AVALIAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	41
4.1 Três Razões Para Mudanças de Práticas de Avaliação das Aprendizagens	43
4.2. As Quatro Gerações da Avaliação Segundo Guba; Lincoln.....	48
4.3 A Avaliação Diagnóstica e Seu Potencial Para Avaliação Formativa	58
5 PERCURSO METODOLÓGICO	62
5.1 Abordagem da Pesquisa.....	64
5.2 Técnicas de Pesquisa	68
5.2.1 Carta Pedagógica	69
5.2.2 A Análise Documental.....	70
5.2.3 Rodas de Diálogo	72
5.3 Sujeitos da Pesquisa.....	73
5.4 A Análise da Pesquisa	75
5.5 Elaboração de Intervenção.....	788

6 RETRATOS DA AVALIAÇÃO: DA PEDAGOGIA INACIANA AO ESTUDO DA PESQUISA.....	78
6.1 Um Diálogo Sobre Avaliação Formativa: A Voz Dos Assessores.....	799
6.2 Diálogos Entre a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Formativa	91
6.3 Intervenção: Carta Pedagógica Para a Avaliação-Forma(Ção)Tiva.	100
6.4 Considerações Finais	1077
REFERÊNCIAS.....	1133
APÊNDICE A	1188
APÊNDICE B	1199
APÊNDICE C	120
APÊNDICE D	126
APÊNDICE E	131
ANEXO 1.....	135
ANEXO 2.....	1366

1 INTRODUÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O mundo atual caracteriza-se por constantes e profundas mudanças em todos os setores da vida. As organizações sociais, para satisfazerem as exigências da modernidade, têm se alterado grandemente, no sentido de atender à cultura de hoje. No âmbito escolar, a avaliação da aprendizagem não poderia deixar de fazer parte dessa dinâmica da atualidade, por esse motivo, ela tem se constituído objeto de preocupações, discussões e estudos de muitos educadores, devido às implicações a que esse processo está sujeito.

A avaliação da aprendizagem é considerada de fundamental importância dentro do processo de ensino e de aprendizagem por ser um procedimento útil e necessário para redirecionar qualquer prática, seja esta individual ou coletiva, e por apresentar-se como uma alternativa para tomada de decisões pedagógicas. No entanto, ela é uma prática que se arrasta por séculos sem muitas mudanças, desde que passou a ser usada de forma sistemática no processo de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2014).

Em algumas escolas, ainda prevalecem modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, além do mais, orientados para a atribuições de classificação. Segundo Luckesi (2014), a prática da avaliação, tal como ela hoje se manifesta nas escolas, por meio de provas e exames, sistematizou-se a partir do século XVI e XVII com a cristalização da burguesia, com o modelo de prática educativa da sociedade à qual servia. Herdamos dessa época o modo de agir que se caracterizou pela exclusão e marginalização de grande parte dos membros da sociedade. Para servir à cultura vigente, que pelo contexto deveria ser uma prática autoritária, seletiva e rancorosa – o professor e o aluno se colocavam em oposição antagônica diante de provas e exames como se fossem inimigos. Luckesi diz que eram “solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela constituição pública dos resultados, seja emulação ou pelo vitupério daí decorrente” (LUCKESI, 2014, p. 22).

Percebe-se, historicamente, a intensidade do ritual dos exames em que se fomentava a competição, a rivalidade e a vergonha às quais os alunos eram

submetidos por meio dos procedimentos, em consignação com o sistema rígido e opressivo dos métodos de ensino, predominantemente verbais e memorialísticos.

Houve pouca evolução do pensamento quanto à avaliação da aprendizagem, restringindo-se essa à correção de tarefas e registros dos resultados e, quando muito, para verificação do alcance dos objetivos estabelecidos, com base nos conteúdos programados.

O presente trabalho teve como proposta analisar a gestão da avaliação diagnóstica em uma escola privada confessional de Belo Horizonte, o Colégio Loyola, uma das escolas da Rede Jesuíta de Educação (RJE), a fim de contribuir para que esse instrumento avaliativo esteja a serviço de uma avaliação formativa cuja finalidade, conforme Fernandes,

É um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as de domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2001, p. 59).

Além disso, foi analisado se a avaliação diagnóstica cruza o trabalho pedagógico desde o seu planejamento até a sua execução, coletando dados para a melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e orientando a intervenção didática para que seja qualitativa, conforme determina o Projeto Educativo Comum (PEC)¹, “cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens” (PEC, 2016, p. 50). Portanto, buscou-se analisar pontos passíveis de melhoria da avaliação diagnóstica no Colégio Loyola, contribuindo para que esta se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

Para direcionamento deste trabalho, seguiu-se o modelo da Pedagogia Inaciana. De acordo com o Projeto Pedagógico do Colégio Loyola (COLÉGIO LOYOLA, 2019, p. 9), o paradigma da pedagogia inaciana contempla cinco dimensões: “contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação”. Essas dimensões são uma espécie de “mapa” que facilita a organização de aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o documento intitulado “Subsídios para a

¹ QR code sobre PEC, no anexo 1

Pedagogia Inaciana" (1997, p. 16), a aplicação do paradigma não se refere exclusivamente à sala de aula e à relação professor-aluno; "é necessário aplicá-lo a todo o conjunto institucional que o sustenta, pois do contrário poderia correr-se o risco de contradizer institucionalmente o que se pretende alcançar".

Após esta introdução, há o primeiro capítulo *O encontro de dois movimentos: a trajetória profissional da pesquisadora e sua relação com a pesquisa* em que se apresenta a delimitação da investigação, tendo como ponto de partida a trajetória profissional da pesquisadora e, em seguida, o tema/problema, o estado do conhecimento e os objetivos deste trabalho.

Sendo assim, a primeira parte, denominada "Contexto", abrangeu uma contextualização inicial sobre a pesquisadora e o seu espaço de pesquisa, o objeto de pesquisa, sua problematicidade, a contribuição que a pesquisa trará e os objetivos do presente estudo. "O contexto é a dimensão do paradigma da pedagogia inaciana que insiste na necessidade de que o professor considere onde, para que e para quem ensina aquilo que ensina" (COLÉGIO LOYOLA, 2019, p. 09), é o ponto de partida: situar-se na "verdadeira história", enfrentar a realidade. Essa dimensão do paradigma foi relacionada a essa parte do trabalho porque a contextualização consiste em situar, nas circunstâncias, o sujeito e aquele aspecto da realidade que se quer experimentar, conhecer, aproveitar e transformar.

Na continuidade da pesquisa, apresentou-se a segunda parte, intitulada *"Experiência: o 'estado do conhecimento' da pesquisa sobre avaliação diagnóstica e seu potencial para que se alcance uma avaliação formativa"*, que se refere ao Estado do Conhecimento, que busca apresentar o que vem sendo estudado sobre a temática a partir de consultas em sites de órgãos que fomentam a pesquisa no país. Ao fazer a relação entre essa parte e o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), levou-se em conta o que diz Santo Inácio o qual, na dimensão da experiência, nos convida a "sentir internamente o que vê, olha, contempla" (SUBSÍDIOS, 1997, p. 20). Essa etapa do PPI consiste em desenvolver, na pessoa, a capacidade de atender, estar pronta a perceber a realidade e os fenômenos que estão ocorrendo de forma vivencial, percebendo que sentimentos ou reações estão sendo despertados, preparando, embora de forma primária, a ação que será desencadeada.

A terceira parte, denominada "Reflexão: *As avaliações e suas implicações na gestão do processo de ensino e de aprendizagem*", apresentou o referencial teórico

utilizado para embasar as reflexões sobre o tema a ser pesquisado, a saber, a avaliação diagnóstica e o seu potencial para uma avaliação formativa, ou, mais especificamente, em que medida a avaliação diagnóstica do Colégio Loyola está sendo aplicada aos alunos em uma relação com a avaliação formativa. Justifica-se o nome dessa parte porque, segundo a pedagogia inaciana, “Reflexão” significa uma reconsideração séria e ponderada de um determinado tema, experiência, ideia, propósito ou reação espontânea, visando captar o seu sentido mais profundo. Portanto, a reflexão é o processo pelo qual se traz à tona o sentido da experiência.

Em seguida, na quarta parte, “A trajetória da pesquisa”, indicaram-se os caminhos metodológicos seguidos para realização deste estudo, descrevendo brevemente como se coletaram os dados e quais sujeitos fizeram parte dessa pesquisa. A dimensão inaciana da “ação” foi relacionada a essa etapa da pesquisa por acreditar-se que esse trabalho assumirá de fato um caráter transformador na medida em que os dados obtidos se tornem elementos de reflexão e mudança. A palavra ação refere-se, na pedagogia inaciana, ao crescimento humano interior baseado na experiência na qual se refletiu, bem como à sua manifestação externa Klein (2015, p. 201).

“Retratos da avaliação – da pedagogia Inaciana ao estudo da pesquisa” é a quinta parte deste trabalho, em que se fez a análise dos dados coletados dos assessores sobre os conceitos de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a relação da avaliação diagnóstica com avaliação formativa. Na pedagogia inaciana, esse estágio compreende a dimensão da “Avaliação”, o momento de fazer uma revisão da totalidade do processo para verificar e ponderar em que medida as etapas se realizaram eficazmente e se os objetivos propostos foram atingidos, sejam eles em termos de mudança pessoal, institucional ou social, permitindo a visualização do horizonte possível para se projetar o futuro. Nessa parte, fez-se a análise dos dados coletados e apresentaram-se as contribuições do estudo, a proposta de intervenção, que está formulada em uma Carta pedagógica, gênero discursivo que foi explicado na quarta parte deste trabalho, além das considerações finais.

Portanto, esse trabalho seguiu as cinco partes do PPI, uma vez que este é um modo de proceder que todos podem adotar confiadamente, que fomenta a intensidade da experiência, a compreensão reflexiva que supera o interesse

individual e os critérios de uma ação responsável e pode converter-se em um exercício constante e eficiente de aprendizagem, bem como em um estímulo para permanecer aberto ao crescimento durante a vida inteira.

Figura 1



Fonte: Produzido pela autora 2020

2 CONTEXTO: O ENCONTRO DE DOIS MOVIMENTOS – A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E SUA RELAÇÃO COM A PESQUISA.

O contexto é a dimensão do paradigma da pedagogia inaciana que insiste na necessidade de que o professor considere onde, para que e para quem ensina aquilo que ensina. (Projeto Político-Pedagógico, 2019, p.09).

Toda aprendizagem ocorre em um contexto determinado e todo educador traz para a sala de aula elementos de sua história (pessoal, familiar, acadêmica) que devem ser considerados para que as aprendizagens propostas possam ser significativas. Nas etapas a seguir, descrevo algumas experiências de vida, o espaço de pesquisa e o objeto de estudo, a fim de que o(a) interlocutor(a) compreenda a relação existente entre eles.

2.1 Minha Trajetória Como Professora e Meus Estudos em Avaliação

Por tanto amor, por tanta emoção/A vida me fez assim...

Milton Nascimento

Professora de Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Literatura, meu interesse pela profissão de educadora surgiu desde pequena, quando já, com 11 anos, era a orientadora de “para casa” dos vizinhos mais novos do que eu. Sempre gostei de ler e escrever e acreditava que a informação poderia me ajudar, de alguma forma, a mudar o mundo. Com base nessa motivação pessoal, graduei-me em Letras, em 1986, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), para tentar realizar meu sonho. Ainda fazendo estágio, fui convidada a lecionar e, desde então, nunca mais me afastei da sala de aula.

Durante 27 (vinte e sete) anos, precisamente entre 1987 e 2013, fui professora do Colégio Batista Mineiro, escola pertencente à Rede Batista de Educação. Nessa escola, lecionei para todas as séries, mas durante 20 (vinte) anos, dediquei-me à terceira série do Ensino Médio, acompanhando, então, os sistemas de avaliação para a entrada nas universidades. Ainda nessa escola, atuei como Coordenadora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio até o ano de 2013. A pedido dessa escola, fui Coordenadora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e do Ensino Médio até dezembro de 2018, portanto, acompanhei bem de perto o sistema de avaliação desses segmentos da Instituição.

Concomitantemente aos cargos que exerci no Colégio Batista, desde 2006, trabalho no Colégio Loyola. Nele, já comecei lecionando para o Ensino Médio. Hoje, sou professora de Língua Portuguesa da 1ª série do Ensino Médio e professora de Literatura da 2ª série do Ensino Médio. Além disso, sou Assessora de Referência Pedagógica de Língua Portuguesa e Redação do Ensino Fundamental II desde 2014. Como Assessora, acompanho todos os materiais produzidos pelos professores de Língua Portuguesa, Redação e todos os instrumentos avaliativos dessas disciplinas.

Durante minha caminhada como educadora, sempre me senti desafiada a buscar novas metodologias e a pensar e repensar os Programas e Planejamentos de Ensino. Em 1994, participei do Curso *Planejamento do Ensino*, realizado pelos professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Colégio Batista e

desde então, comecei a estudar com mais afinco os aspectos relevantes de um planejamento e os objetivos de ensino. Em 1997, participei da equipe responsável pelo Projeto de Reestruturação do ensino de Língua Portuguesa do Colégio Batista, sob orientação das assessorias dos professores Doutores Milton do Nascimento e Marco Antônio de Oliveira. Em 2000, fui membro da equipe responsável pela implementação do Projeto de Reestruturação do Ensino de Literatura do Colégio Batista, sob a assessoria da professora Doutora Maria Zilda Cury. Em 1999, conclui o curso *Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar*, do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

Em 2002, participei da *II Mostra de Inovações Pedagógicas em Língua Portuguesa*, realizada pelo Serviço Social do Comércio de Minas Gerais (SESC/MG), com apoio da Secretaria de Educação, Secretaria Municipal de Educação-MG, Faculdade de Letras da UFMG, Faculdade de Educação da UFMG, Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEP), Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais (SIND-UTE), com o objetivo de valorizar o educador que, no exercício de sua função, criou e inovou métodos para que o ato de educar fosse realmente comprometido com as possibilidades do educando, promovendo assim, educação de qualidade, e fiquei com a 4ª colocação.

Apesar de Coordenadora e Assessora de Referência Pedagógica de Língua Portuguesa, nunca deixei a sala de aula nesses meus trinta e dois anos de dedicação à educação. Em 2012, no Colégio Loyola, comecei minha Caminhada de Avaliação e Aperfeiçoamento para o MAGIS (CAAMAGIS), integrante do Projeto de Renovação Curricular do Colégio Loyola, em sua dimensão acadêmica, que compreendeu três fases. A fase de investigação, iniciada em 2012 sob a direção acadêmica de Mércia Campos Almeida, centrou-se na investigação curricular, a fase em curso, sob a gestão de Roberto M.S. Tristão, desenvolve seu enfoque na atualização curricular, pressupondo e engendrando uma terceira fase, em construção, cuja perspectiva central traduz-se como inovação curricular.

O projeto foi desenvolvido, em seu início, sob a supervisão de consultores da UFMG e seu percurso no processo escolar pressupõe as três fases: investigação, atualização e inovação.

A partir de conceitos fundantes desenvolvidos em cada área e nas disciplinas que a compõem, os educadores da escola, agora sem os consultores da UFMG,

trabalham na construção de uma nova matriz de ensino e na formulação de itens com ela convergentes para integrarem os processos avaliativos e as intervenções pedagógicas no âmbito escolar.

Entrelaçando as dimensões teórica e prática, a proposta do projeto abrange elaboração e aplicação de instrumentos diagnósticos, análise de resultados geradores de intervenções pedagógicas e elaboração de matriz de ensino condizente com as novas concepções de aprendizagem e epistemologia, e com a corresponsabilidade na missão global da Companhia de Jesus na América Latina para o setor de educação. Esta pesquisa poderá ajudar na atualização dos Programas de Ensino das Disciplinas, dentro de uma perspectiva de inovação curricular.

Além do CAAMAGIS, fiz um curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Gestão Pedagógica com Ênfase em Sala de Aula, entre 2013 e 2014 (360 horas), cursando as seguintes disciplinas: Gestão da Avaliação, Gestão em Sala de Aula no Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Escrita, Metodologia de Pesquisa, Teoria da Aprendizagem.

Também entre março de 2013 e outubro de 2015, frequentei o curso de Extensão Universitária da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos sobre Matriz Curricular e Oficinas de Formulação de Itens, oferecido pelo Colégio Loyola.

Ademais, em 2016, participei do curso de Avaliação para Aprendizagem: Uma Questão de Escolha, ministrado pela Academia Primeira Escolha, em São Paulo.

Minha proposta é analisar a avaliação diagnóstica, aplicada no Colégio Loyola, e verificar se esse instrumento avaliativo está coerente e efetivo para redirecionamento dos meios, dos recursos, das estratégias e dos procedimentos a serviço das aprendizagens e replanejamento do trabalho do professor, uma vez que a incidência qualitativa (manutenção, desenvolvimento e proposição) bem como a análise dos resultados de aprendizagem a partir do sistema avaliativo do Colégio visam à melhoria dos resultados da aprendizagem significativa dos alunos.

Ao receber o convite para frequentar o Mestrado Profissional em Gestão Escolar da Unisinos, tive a certeza de ter diante de mim a chance de alinhar minha experiência profissional de mais de 30 anos e os conhecimentos sobre avaliação, recentemente adquiridos, às necessidades atuais do Colégio Loyola e da Rede Jesuíta de Educação. Sinto-me bastante motivada para este trabalho porque ele está

associado à gestão e ao acompanhamento pedagógico dos processos de ensino e de aprendizagem, atendendo às demandas contemporâneas e aos pressupostos da educação inaciana.

2.2 Apresentação do Espaço de Pesquisa

O Colégio Loyola é um centro de aprendizagem da Companhia de Jesus, ordem religiosa católica, fundada por Inácio de Loyola em 1540, com o objetivo de colaborar na revisão da dignidade humana a partir do Evangelho, contribuindo para a transformação da sociedade em diversas frentes missionárias, entre as quais a Educação.

Junto com mais de 180 colégios, 200 universidades e 2.700 centros de educação popular, o Colégio Loyola integra um grupo presente em, aproximadamente, 60 países oferecendo formação integral para mais de três milhões de pessoas. No Brasil, unido a outras 17 instituições de ensino, a escola compõe a Rede Jesuíta de Educação. Recém-criada para integrar o trabalho de seus centros de aprendizagem sob as mesmas diretrizes de um Projeto Educativo Comum, a RJE vê na comunicação uma das dimensões de viabilidade da missão, contribuindo para reforçar os valores e a identidade institucional (PEC, 2016).

Inaugurado em 1943, o Colégio Loyola tem hoje a missão de “*educar com excelência acadêmica para a vivência em valores humanos e cristãos*”. A escola oferece as séries da Educação Básica – ensinos Fundamental 1 e 2 e Médio, e possui aproximadamente 2.600 alunos. A infraestrutura conta com uma área de 21 mil m², incluindo complexo esportivo, galerias de arte, laboratórios, salas de artes, música e dança, biblioteca, espaços multiuso e de convivência, capela, teatro e mini-auditórios, além de três ambientes lúdicos e de recreação: o Castelinho de Santo Inácio, a Prainha de Anchieta e o Morrinho Radical. A escola oferece aulas especializadas e desenvolve projetos extracurriculares em várias organizações da sociedade civil. Investe em tecnologia de ponta como suporte para a aprendizagem e a integração administrativa. Possui, ainda, duas unidades externas: Vila Fátima, na Pampulha, para encontros e retiros, e Rancho Loyola, em Itabirito, para sensibilização e formação para o cuidado do meio ambiente.

Tendo como ponto de partida o cenário externo, o Loyola é o 10^a colocado no ranking nacional do Exame do Nacional do Ensino Médio (Enem), e o terceiro em

Belo Horizonte, se consideradas as instituições de ensino com elevado índice de permanência (acima de 80% dos alunos participantes fizeram todo o ensino médio na escola em que se encontravam matriculados em 2017), as escolas de grande porte (91 ou mais alunos matriculados no 3º Ano do Ensino Médio regular seriado) e os colégios com muito alto nível socioeconômico. Em 2016, foi uma das três escolas de Educação Básica a figurar entre as 200 empresas consideradas destaque de Minas Gerais pela Revista Viver Brasil e pelo Jornal O Tempo.

Apesar de há anos ter assento garantido entre as referências da educação na capital mineira, integrando o chamado “Grupo dos Cinco” (G5), formado pelos maiores e mais tradicionais colégios católicos de BH, a escola tem sido constantemente interpelada pelas famílias, principalmente, em relação aos seus resultados. Diante da exploração tendenciosa dos últimos números do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao longo dos anos, como fator comparativo e indicador de qualidade de ensino, a escola se vê às voltas com a evasão de um grande número de famílias que têm como referência uma imagem de excelência acadêmica associada ao número de aprovações em processos seletivos para ingresso no Ensino Superior. (LACERDA, 2015).

Além da questão associada ao desempenho nos exames externos, a crise que se abateu sobre o país em 2015 – e interrompeu o ciclo de mudanças econômicas anteriores que haviam motivado a ascensão da classe média, aumentando o potencial de mercado para escolas particulares em todo o Brasil – refletiu-se no movimento de procura pela educação privada. A disputa por vaga tornou o segmento educacional ainda mais competitivo. (LACERDA, 2015).

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a partir de dados do Educacenso de 2015, o Estado possui 16.461 escolas ativas, entre públicas e particulares, que oferecem desde a Educação Infantil, passando pelos ensinos Fundamental e Ensino Médio, até a Educação Profissionalizante, a de Jovens e Adultos e a Especial (exclusiva). Desse total, 3.875 são particulares.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com informações do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – do Censo Educacional 2015, Belo Horizonte conta com 300 escolas particulares de Ensino Fundamental e 119 de Ensino Médio. Juntas elas

estariam disputando as 94.709 matrículas do ensino privado da cidade, nesses dois níveis de ensino. (IBGE, 2017).

Em Belo Horizonte, há uma ampla oferta de serviços educacionais. Entre os colégios mais bem-conceituados, é possível encontrar instituições com perfis variados. Religiosas ou não, conservadoras ou liberais, elas possuem um corpo docente (cerca de 6.500 professores) bem qualificado e remunerado como forma de sustentação do negócio. Elas buscam aumentar o valor agregado ao serviço a partir de inovações tecnológicas, além da criação de novas metodologias e espaços de aprendizagem. Como no segmento da Educação Superior nos últimos anos, observa-se ainda, na Educação Básica, em Belo Horizonte, uma tendência de fusões de pequenas escolas para a formação de redes e a expansão de grandes grupos a partir da aquisição de unidades de pequeno porte. Novos modelos, com conceitos alternativos, também começam a surgir. (LACERDA, 2015).

Nesse contexto, extremamente competitivo, as escolas confessionais católicas da cidade, entre as quais o Colégio Loyola, vivem em “estado de alerta” diante da necessidade constante de demarcar seu posicionamento de mercado. Em meados de 2013, iniciou-se, no Colégio Loyola, um amplo ciclo de debates em busca de uma melhor apropriação, por parte da comunidade escolar, da identidade como escola jesuíta – inspirada pela espiritualidade inaciana – e das finalidades da educação propostas. As reflexões culminaram em três edições de Planejamento Estratégico. Num cenário de busca pelo fortalecimento institucional, o ambiente interno não é menos complexo.

O Colégio Loyola atende famílias das regionais Centro-Sul, Pampulha de Belo Horizonte e da região metropolitana. Os núcleos familiares são compostos, em sua maioria, por pessoas, predominantemente das classes A e B, com filhos (um ou dois geralmente) com idade entre 6 e 18 anos. De acordo com a Pesquisa de Perfil Socioeconômico-cultural e de Identificação dos Critérios de Escolha do Colégio Loyola, realizada internamente em 2014, os responsáveis pelos alunos apresentam um alto poder aquisitivo, grande parte são empresários com formação superior e veem a educação como um meio de perpetuar a tradição familiar nas ciências e nas letras.

Para atender às necessidades desse público crítico e exigente, entregando a promessa de formação integral à qual se propõe, o Colégio Loyola mantém uma

equipe de 379 funcionários, sendo 129 professores, trabalhando em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Sessenta e quatro por cento (64%) dessa população possui curso superior completo, ou grau acima, e aproximadamente metade (46%) possui menos de cinco anos de casa. Além dos benefícios garantidos por lei, a escola oferece Plano de Saúde e Odontológico, coparticipativo, e cesta-básica, até uma determinada faixa salarial (SILVA, 2019).

Manter a coesão deste grupo e mobilizá-lo para entregar a educação de excelência prometida pela escola ao público externo, em conformidade com as recém-estabelecidas diretrizes do Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação, de forma a garantir não só a sustentabilidade do negócio, mas também uma formação de qualidade, que culmine na transformação social (PEC, 2016), é um dos desafios do Colégio Loyola. Uma das tarefas da avaliação diagnóstica é colaborar para esse processo de qualidade educacional, já que esta deve relacionar-se a uma avaliação formativa.

2.3 Delineamento do Estudo

Desde 2012, quando o *ranking* dos resultados das escolas brasileiras no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) começa a influenciar mais a sociedade, devido ao novo modo de ingresso nas universidades, o Colégio começa a questionar-se como expressar sua identidade jesuíta, sendo fiel ao cumprimento de sua missão e, ao mesmo tempo, manter-se vivo diante das exigências de resultados dos exames externos.

A Instituição investiu, então, no Projeto *CAAMAGIS (Caminhada de Avaliação e Aperfeiçoamento para o MAGIS)*², integrante do Projeto de Renovação Curricular do Colégio Loyola. Esse projeto foi desenvolvido, em seu início, sob a supervisão de consultores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e seu percurso no processo escolar pressupôs três fases: investigação, atualização e inovação.

Na primeira fase, a partir de conceitos fundantes desenvolvidos em cada área e nas disciplinas que a compõem, os educadores da escola, supervisionados pelos consultores da UFMG, trabalharam na construção de uma nova matriz de ensino e

² QR Code sobre CAAMAGIS, anexo 2.

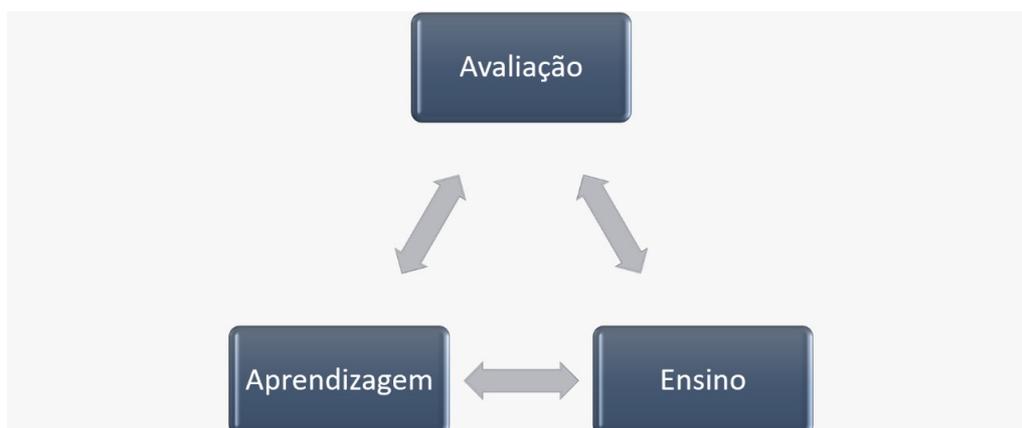
na formulação de itens com ela convergentes para integrarem os processos avaliativos para as futuras intervenções pedagógicas no âmbito escolar.

Entrelaçando as dimensões teórica e prática, a proposta do projeto abrangeu elaboração e aplicação de instrumentos diagnósticos, análise de resultados geradores de intervenções pedagógicas e elaboração de matriz de ensino condizente com as novas concepções de aprendizagem e epistemologia e com a corresponsabilidade na missão global da Companhia de Jesus na América Latina para o setor de educação.

A partir de 2013, então, aplica-se na Instituição, no início do ano, especificamente na 2ª semana do mês de fevereiro, uma avaliação diagnóstica em todos os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Essa atividade objetiva aferir o nível de proficiência dos alunos para confecção, monitoramento e ajuste dos Programas das Disciplinas; reordenamento dos processos acadêmicos, dos procedimentos didáticos, do fluxo de ensino e de aprendizagem, nos segmentos, entre as séries e nas séries, considerados o Planejamento Curricular de Ensino e o *Corpus Acadêmico*.

O Instrumento deve avaliar o percurso escolar dos alunos e considerar todas as séries pelas quais eles passaram, deve, também, avaliar competências e habilidades e não conteúdo e todos os itens devem conter, obrigatoriamente, todas as informações (conceitos, fórmulas, mapas mentais, etc.) necessárias para que o aluno aplique habilidades e solucione a questão (a situação-problema, por exemplo, posta no item).

Já na fase de renovação curricular, proposta pelo CAAMAGIS e dentro de uma perspectiva de avaliação formativa e processual, o objetivo da avaliação diagnóstica em 2019 foi avaliar a proficiência de aprendizagem dos alunos em decorrência da organização de conceitos fundantes e estruturantes (fluxo de ensino e fluxo de aprendizagem) com dupla função: avaliação da aprendizagem dos alunos e avaliação da gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

Figura 2. Relação do Ensino, da aprendizagem e da avaliação

Elaborado pela autora 2019

Para isso, ficou assim estabelecida a avaliação: 02 (duas) séries, 06 (seis) etapas letivas. A cada 02 (duas) séries, de forma contínua, nos 03 (três) segmentos: 1º e 2º anos, do Fundamental I; 3º e 4º anos, do fundamental I; 5º e 6º anos, da transição entre o Fundamental I e II; 7º e 8º anos, do Fundamental II; 9º ano e 1ª série, da transição do Fundamental I e Ensino Médio; 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Do 3ºEF à 3ªEM, a avaliação diagnóstica foi pontuada em 1,0 (um) ponto. Veja quadro 1 e quadro 2:

Quadro 1**Distribuição das avaliações diagnósticas**

SEGMENTO	ANO / SÉRIE	PROVA	PONTUAÇÃO MÁXIMA
FUNDAMENTAL I	1º e 2º	A	-
	3º e 4º	B	0,0 – 1,0
TRANSIÇÃO ENTRE FUNDAMENTAL I E II	5º e 6º	C	
FUNDAMENTAL II	7º e 8º	D	
TRANSIÇÃO ENTRE FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO	9º e 1ª	E	
ENSINO MÉDIO	2ª e 3ª	F	

Elaborado pela autora 2019

Quadro 2
Faixa de pontuação da avaliação diagnóstica

FAIXA DE PONTUAÇÃO	
ACERTOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA
0,0%	0,0
0,1% - 59,9%	0,3
60,0% - 79,9%	0,7
80,0% - 100,0%	1,0

Elaborado pela autora 2019

A valorização dessa atividade, dentro do sistema avaliativo do Colégio Loyola, somente entra no seu sistema de avaliação a partir do 3º ano do EF I, uma vez que constatado que os alunos maiores só fazem com seriedade as atividades que são valorizadas por pontos. De toda forma, também os dados e as informações gerados no 1º e 2º anos EFI são tratados para o desenvolvimento de ações acadêmicas e pedagógicas estratégicas.

A aplicação da avaliação diagnóstica tem data específica comum para todas as séries com devolução dos cadernos de questões para os alunos e coleta, apenas, de gabaritos para correção por meio de leitura ótica. As questões discursivas são corrigidas pelos professores e, depois, passadas para um gabarito também de leitura ótica. A correção deve ser feita com os alunos em data específica e logo após sua aplicação. Cabe aos professores comentar as respostas corretas, os distratores e além de procurar entender o que levou os alunos a optarem pelas respostas incorretas. Nem sempre há, por parte dos alunos, interesse pela discussão da atividade, apesar de ela ser de extrema importância.

A análise dos resultados deverá considerar a amplitude da proficiência dos alunos em cada disciplina/série e deverá ser considerada como norteadora e potencializadora do trabalho do professor, junto com o Assessor³ de Referência Pedagógica de Disciplina, na elaboração de estratégias pedagógicas e de ajustes no

³ Os assessores são aqueles gestores que acompanham o desempenho docente nas atividades essenciais ao desenvolvimento eficiente da Proposta Pedagógica. Dão suporte às atividades curriculares desenvolvidas com os alunos relativas à sua área e às respectivas disciplinas sob sua responsabilidade. Além disso, são responsáveis pela montagem de um programa de estudo e acompanhamento da revisão e desenvolvimento curricular, como também dos projetos institucionais referentes a sua área de ensino.

planejamento. Com ela deverão ser estabelecidas as habilidades que serão: introduzidas, trabalhadas, retomadas, sistematizadas ou consolidadas na série; também deverão ser elaboradas atividades, ao longo do ano, que considerem o mesmo fluxo e os mesmos conceitos estruturantes da avaliação diagnóstica para identificar se as dificuldades levantadas estão sendo sanadas de maneira efetiva, considerando os percursos de aprendizagem diferenciados dos alunos.

Nota-se, então, o grande investimento do Colégio Loyola na capacitação do corpo docente para construção da avaliação diagnóstica e na análise de seus resultados, uma vez que um dos objetivos específicos do CAAMAGIS (2012) é *“Promover e sistematizar o uso de processo avaliativo como um contínuo diagnóstico, capaz de fundamentar práticas de intervenção pedagógica compatíveis com os objetivos de aprendizagem propostos”*.

Apesar do enorme investimento pedagógico e financeiro da escola nesse instrumento avaliativo, questiona-se o efetivo aproveitamento de seu resultado para o ensino e para a aprendizagem no processo educativo. Ademais, devido à renovação de muitos professores da instituição, que não foram capacitados pela UFMG, desconfia-se de que os itens desse instrumento de avaliação nem sempre avaliam habilidades e competências e que ainda continua a prevalecer nele o modelo de questões que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informações.

Em contraposição disso, avaliação, na escola, ainda é uma palavra muito associada à medida, às classificações, aos boletins escolares, à ideia de informações codificáveis, transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos.

Mudar os pontos de vista sobre esse tipo de avaliação implica desenvolver o propósito primordial da avaliação, que é o de melhorar as aprendizagens e ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, já que todas as crianças e jovens podem aprender, evitando a prática quase exclusiva da avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos, tendo em vista a atribuição de classificações.

Quando se trata de avaliação, considera-se essencial que se avalie tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que a finalidade do primeiro é o alcance da excelência do segundo. A avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino, trata-se do lugar pedagógico de acompanhamento da caminhada de alunos

e de professores. Ela deve ter como objetivo a qualidade da prática pedagógica também do professor, deve ser um parâmetro para a práxis educativa, já que, tanto o professor quanto o aluno são coautores do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação deve subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, deve ser o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para os profissionais da escola, deve possibilitar definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

A avaliação deve ser um processo para contribuir nas tomadas de decisões referentes aos processos educativos, nunca deve ser um fim em si mesma, isto é, ser usada para punir alunos e professores, ela deve ser continuada, sistematizada e integral. Segundo Melchior (1998, p. 85), “os momentos avaliativos devem ser convertidos em oportunidade de aprendizagem, de estímulo para a busca de novos conhecimentos, em momentos de satisfação mútua entre professor e aluno”.

E para que se tenha êxito no processo avaliativo é necessário que haja três tempos como sugere Hoffmann (2005, p. 14), “somente se constitui o processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem”, porque avaliar significa redesenhar a tensão entre conhecimento e desconhecimento na busca pelo acerto. Conhecimento e desconhecimento são pensados como antagônicos e excludentes e recebem valores contrários. Portanto, avaliar passa a ser, prioritariamente, um processo de investigação do movimento de construção de conhecimentos “medidos” pela ação escolar e traz novas possibilidades para as atividades pedagógicas como um todo.

A avaliação deve ter efeito prático, ou seja, tanto para o professor mudar a forma de trabalhar retomando conteúdos, explicando de outra maneira, mudando a forma de organizar o trabalho em sala de aula e dando atenção especial aos alunos que apresentam maiores dificuldades; tanto para a escola proporcionar mais condições de estudo, criar espaço para recuperação, rever o currículo, incentivar a integração entre professores e desenvolver sempre alternativas para melhoria do

processo de ensino e aprendizagem, envolvendo o coletivo escolar, quanto para o aluno confrontar-se com o objeto do conhecimento que o levará a participação ativa, valorizando o fazer e o refletir, sem medo de errar porque o erro, no processo ensino e de aprendizagem, assume o caráter mediador.

A processualidade e a continuidade da avaliação são indispensáveis, uma vez que a aprendizagem é uma construção diária. Hoje, o aluno não está igual a ontem; nestes conteúdos, as aquisições não se processam como naqueles; suas dificuldades não são sempre as mesmas. Portanto, o ato avaliativo precisa caminhar lado a lado com o processo de ensino e de aprendizagem, informando professor e aluno de como evolui o processo educativo, propiciando-lhes pensar alternativas para corrigirem os problemas constatados.

Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido – se, por exemplo, não há aprendizagem esperada, significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender.

Pensar na avaliação diagnóstica como eixo central do dispositivo pedagógico de um currículo é um ponto de vista nada habitual, mas é como acentuar um dos elementos curriculares que mais pode favorecer uma mudança na atuação educativa dos professores e no êxito das aprendizagens, contribuindo para que sua prática se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

O tema da presente proposta de pesquisa é a gestão da avaliação diagnóstica aplicada no início do ano no Colégio Loyola. Neste trabalho, serão estudados os processos que envolvem a confecção dessa avaliação, desde a produção dos itens que nela constam até a gestão das intervenções necessárias após seu resultado, a fim de investigar se ela está contribuindo para que o aluno aprenda e para que se desenvolva, isto é, se está a serviço de uma avaliação formativa, já que pode ser considerada formativa toda avaliação que contribua para otimizar a aprendizagem.

Portanto, diante da situação posta, a pesquisa foi encaminhada com a seguinte questão: **as práticas de intervenções realizadas no Colégio Loyola a partir da avaliação diagnóstica estão a serviço de uma avaliação formativa?**

A partir desse questionamento e de como os professores se envolvem na elaboração, na aplicação e na devolutiva da avaliação diagnóstica e como entendem o que é uma avaliação formativa, aliado a um desejo sinalizado pela instituição de

melhoria do seu processo de ensino e de aprendizagem, o objetivo geral dessa pesquisa é **analisar pontos passíveis de melhoria da avaliação diagnóstica no Colégio Loyola, contribuindo para que esta se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.**

Diante disso, alguns **objetivos específicos** orientam o desenvolvimento da pesquisa:

- a) descrever e analisar os documentos relativos à avaliação diagnóstica a fim de contextualizá-la e compreendê-la;
- b) identificar as práticas relacionadas ao uso dos resultados da avaliação diagnóstica;
- c) refletir sobre os limites e possibilidades da avaliação diagnóstica em contribuir para uma avaliação formativa;
- d) qualificar instrumentos voltados para uma avaliação diagnóstica, considerando sua importância e seu processo de acompanhamento na relação com uma avaliação formativa.

3 EXPERIÊNCIA: O "ESTADO DO CONHECIMENTO" DA PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SUA RELAÇÃO COM UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Experiência é a condição imprescindível de todo conhecimento (Projeto Político-Pedagógico, 2019, p. 09).

Esta parte do trabalho objetiva apresentar o estudo já realizado e os meios de pesquisa utilizados para compor um panorama a respeito do que vem sendo estudado sobre avaliação diagnóstica para que se alcance uma avaliação formativa na educação básica. O levantamento feito se deu em diferentes meios de divulgação de pesquisa, com o intuito de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país que abordassem a temática relacionada ao estudo proposto.

Um dos meios utilizados para o levantamento das informações foi o Banco de Teses, que faz parte do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Ministério da Educação (MEC); essa

ferramenta permite filtrar a pesquisa por tipo, ano, autor, orientador, banca, grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, nome da instituição e/ou biblioteca.

A investigação seguiu-se no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os descritores utilizados nas buscas foram: AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO; AVALIAÇÃO; AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA ESCOLA JESUÍTA; AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO; AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA QUALIDADE DO ENSINO. O período de busca foi limitado aos últimos 5 anos (2014 a 2018).

A seguir, apresentam-se os resultados encontrados, divididos por fonte de pesquisa.

3.1 A Pesquisa no Banco de Teses da CAPES

Dentro do portal de Periódicos da Capes existe um banco de dados, tal banco disponibiliza uma ferramenta de busca e consulta de resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.⁴

O primeiro descritor usado na plataforma foi AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO. A fim de refinar a busca, foram selecionados os filtros: teses e dissertações; ano (2015 a 2018); grande área de conhecimento (ciências humanas); área de conhecimento (educação); e área de concentração (educação escolar); nome do programa (educação escolar). Após a aplicação dos filtros, 199 resultados foram encontrados. Os filtros utilizados e o resultado encontrado podem ser observados na Figura 3, a seguir.

⁴ Informações disponíveis em <www.capes.gov.br>

Figura 3 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO.



Fonte: elaborado pela autora

Dos 199 resultados encontrados na plataforma, nenhum abordava a questão da avaliação diagnóstica em uma perspectiva formativa; a maioria dos trabalhos falava sobre avaliação formativa relacionavam-se à avaliação formativa durante o período da alfabetização, sobre tecnologias da educação em uma perspectiva formativa, sobre tipos de avaliação de aprendizagem, sobre práticas inspiradoras para uma avaliação formativa, sobre análise de estratégias de avaliação formativa e, finalmente, sobre o papel do gestor na formação docente.

Um trabalho “A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola” destacou-se dentro da pesquisa, pois trouxe informações importantes sobre diagnosticar por meio de instrumento padronizado, sobre aspectos da aprendizagem dos alunos que requerem atenção imediata, sobre subsidiar ações de planejamento, de replanejamento e de pautas conjuntas e individuais através de planos de ação para a recuperação dos alunos, porém está direcionado para a formação de professores.

Optou-se, então, por usar os mesmos filtros, mas com o seguinte descritor: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA. Como pode ser observado na Figura 4, com a mudança do descritor, 264 resultados foram

encontrados. No entanto, novamente, nenhum trabalho localizado apresentava a temática da avaliação diagnóstica em uma perspectiva formativa. Mais uma vez, grande parte dos trabalhos abrangia a questão da avaliação formativa durante o período da alfabetização, as tecnologias da educação em uma perspectiva formativa, os tipos de avaliação de aprendizagem, as práticas inspiradoras para uma avaliação formativa, a análise de estratégias de avaliação formativa e, finalmente, o papel do gestor na formação docente.

Figura 4 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA.



Fonte: elaborado pela autora

Diante da falta de trabalhos abordando a temática pesquisada, passou-se, então, a pesquisar com o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM PERSPECTIVA FORMATIVA, utilizando os mesmos filtros indicados anteriormente. Conforme a Figura 5 nos mostra, 258 trabalhos foram localizados. Porém, nenhum relacionado à temática específica de pesquisa. Grande parte dos trabalhos abordavam temáticas como: os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental

I, visão docente e de alunos com deficiência sobre a inclusão na educação, ensino a distância, formação docente para inclusão de estudantes, em síntese, muitos trabalhos sobre educação de alunos especiais que necessitam de inclusão.

Figura 5 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM PERSPECTIVA FORMATIVA.



Fonte: elaborado pela autora

Dos 258 resultados encontrados na plataforma, nenhum abordava a questão da avaliação diagnóstica como potencial para uma avaliação formativa; a maioria dos trabalhos falava sobre avaliação das aprendizagens dos alunos, com grande ênfase na alfabetização e na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Figura 6 – Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA QUALIDADE DO ENSINO.



Fonte: elaborado pela autora

Por fim, para encerrar a busca com essa ferramenta, utilizou-se o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA QUALIDADE DO ENSINO com os mesmos filtros indicados anteriormente. A ferramenta selecionou 265 trabalhos, conforme sinalizado pela Figura 6, que abordavam a temática da avaliação formativa, mas nenhum com foco na gestão da avaliação diagnóstica em uma relação com a avaliação formativa.

Um trabalho que se destacou nesta pesquisa foi o “AVALIAÇÃO FORMATIVA E AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE: contribuições para a qualificação das práticas” de Gabrielle Borba da Silva, pois a autora pertence à Rede Jesuíta de Educação e também pesquisou a concepção de avaliação formativa, além de utilizar, em seu trabalho, Cartas Pedagógicas. Apesar de estar direcionado para a avaliação formativa, seu objetivo principal é contribuir para que a avaliação de desempenho docente se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

3.2 Pesquisa no Banco de Teses do IBICT

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁵ desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

A pesquisa utilizou os mesmos descritores utilizados na CAPES. Seguem os resultados:

Figura 7 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO e filtros de pesquisa utilizados no Banco BDTD.

The screenshot shows the BDTD search interface. At the top, there is a search bar containing the text "AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO". To the right of the search bar are buttons for "All Fields", "Find", "Advanced Search", and "Retain". Below the search bar, the search results are displayed. The first result is "O Portfólio na formação reflexiva de professores de Educação Física" by Alvim, Noeli Cristina. The result is highlighted in green. To the left of the search results, there is a "Narrow Search" section with a list of filters: "Remove Filters", "Programa: Mestrado em Educação", "Format: Dissertação", "Language: por", "Subject: Avaliação Formativa", and "Institution: UNOESTE".

Elaborado pela autora

Como mostrado na figura 7, somente dois trabalhos foram mencionados com o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO. Na verdade, era apenas um trabalho de Noelli Cristina Alvim que teve o objetivo de estudar o Portfólio na

⁵ Informações disponíveis em <http://bdtb.ibict.br/>

formação reflexiva de professores de Educação Física, em um Curso de Licenciatura de uma Instituição Privada, no interior do Estado de São Paulo. O referencial teórico da pesquisa se centrou nos conceitos de Portfólio, pensamento reflexivo e avaliação formativa.

Seguiu-se a pesquisa com o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA.

Figura 8 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA e filtros de pesquisa utilizados no Banco BDTD.

The screenshot displays a search interface with the following elements:

- Search Bar:** Search: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA.
- Results:** Showing 1 - 2 results of 2 for :
- Narrow Search Filters:**
 - Remove Filters:** A green button to clear filters.
 - Área de Conhecimento:** ACCNPQ::Ciências and Humanas::Educação (with a close icon).
 - Institution:** UNISINOS (with a count of 2).
 - Repositório:** Repositório Institucional da UNISINOS (with a count of 2).
- Search Results Preview:**
 - Result 1: A avaliação em lar... by Silva, Simone I...
 - Subjects: ; "... Aval...
 - Buttons: Get full text and Dissertação.

Elaborado pela autora

Com esse descritor foram elencados 5 resultados, porém somente dois estavam relacionados à área educacional. O primeiro foi o trabalho de Simone Martins da Silva “A avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS” que teve por objetivo problematizar a avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas RS (RCMRS). A partir da análise de dados, foi demonstrado que a Rede de Colégios, mesmo servindo-se de estratégias de avaliação da aprendizagem e de gestão que apresentem também perspectiva de lógica mercantilista educacional,

vem conseguindo trabalhar os resultados das avaliações em larga escala na dimensão diagnóstica, por meio de Planos de Ação Locais com vistas à melhoria da qualidade educacional das Unidades e, em consequência, da Rede.

O outro trabalho foi o de Maricéia Machry e analisa o processo de estágio curricular não obrigatório, realizado em uma Instituição de Ensino Superior, sendo que o enfoque central é o seu acompanhamento. Partiu-se, então, para a pesquisa com o seguinte descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM PERSPECTIVA FORMATIVA.

Figura 9 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM PERSPECTIVA FORMATIVA.

Search: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM PERSPECTIVA FORMATIVA

Showing 1 - 5 results of 5

Narrow Search

Remove Filters

Subject: Avaliação educacional **X**

Institution ▲

Institution	Count
PUC_SP	3
UFAL	1
USP	1

1 **Avaliação diagnóstica e prova semestral: a interlocução entre a SME e a DRE para a proposição de ações formativas**

by Fratelli, Mir

Subjects: ' ; " ... A

[Get full text](#)

Elaborado pela autora

Com o descritor acima, 05 trabalhos foram localizados, porém dois deles estavam relacionados aos discentes da área médica. Dos outros 03, o primeiro “Avaliação diagnóstica e prova semestral: a interlocução entre a SME e a DRE para a proposição de ações formativas” está centrado em avaliação de larga escala e teve o objetivo investigar a maneira como a Avaliação Diagnóstica e a Prova Semestral, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, são apropriadas pelo órgão intermediário, a Diretoria Regional de Educação, tendo em

vista dois focos: o sistema educacional, em uma visão macro, e a escola, em uma visão micro. O segundo “A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional” teve como objetivo investigar qual a compreensão que o Coordenador Pedagógico (CP) tem de sua prática formativa, enquanto formador e avaliador, em relação à avaliação educacional, com foco na avaliação da aprendizagem, portanto, centrou-se no papel do coordenador pedagógico. Finalmente, o terceiro trabalho “Estratégias de análise de resultados da avaliação da aprendizagem: plano de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos”. O trabalho propõe um plano de formação para professores da educação básica que visa ao aprimoramento de análises quantitativas e qualitativas de resultados de avaliações da aprendizagem, especialmente aquelas aplicadas aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esse trabalho visa desenvolver capacidade de análise de resultados. Com certeza será consultado para fomentar discussão com o grupo de assessores de referência pedagógica quando se estiver analisando os gráficos da avaliação diagnóstica do Colégio Loyola.

Figura 10 - Quantidade de resultados localizados para o descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA QUALIDADE DO ENSINO.



Elaborado pela autora

Com o último descritor AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA QUALIDADE DO ENSINO, dez trabalhos foram selecionados, porém nenhum deles está relacionado à avaliação diagnóstica. Suas temáticas são: avaliação em larga escala, políticas de avaliação na escola superior, políticas de formação de professores, ensino baseado em *Web*; concepção de avaliação do ensino superior.

Nas buscas realizadas, poucos estudos revelam preocupações com uma abordagem formativa na prática da avaliação diagnóstica. Pode-se perceber que a discussão acerca da temática pesquisada ainda é muito incipiente. Sendo assim, é possível inferir que muito se tem a investigar sobre avaliação diagnóstica, especialmente em uma perspectiva de avaliação formativa, que traga contribuições para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, assim como outros aspectos que se relacionam com o tema. Logo, há relevância da pesquisa no sentido de contribuir com essa discussão tão necessária ao processo educativo.

4 REFLEXÃO: AS AVALIAÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A reflexão é uma reconsideração séria e ponderada de um tema, realizada por meio de três operações da mente: entender, julgar e decidir.

(Projeto Pedagógico, 2019, p. 10).

A avaliação é um processo que aplicamos a qualquer prática da vida, de maneira consciente ou inconsciente. No âmbito educativo, o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e indicam-se as falhas no ensino e na aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição. Conforme Hoffmann (2018), por ser parte permanente do ensino, divide-se em 03 (três) momentos: coletar informações, analisar informações, e tomar decisões.

- 1. Coletar informações:** a fase de coleta de informações consiste em reunir informações do processo de aprendizagem de alunos. Essas informações podem ser obtidas através de atividades, interações e comportamentos de alunos em seu processo de aprendizagem.

2. **Analisar informações:** a análise envolve relacionar, quantificar, classificar, prever ou inferir informações para diagnosticar um processo de aprendizagem.
3. **Tomar decisões:** a tomada de decisão, baseada na análise de informações, consiste em ações de reorientação do ensino e de remediação do processo de aprendizagem com o objetivo de guiar alunos para um estado estável de êxito.

Esse processo, então, envolve quem avalia (sujeitos), o que avaliar (objeto), quando avaliar (periodicidade), para que avaliar (finalidades), e como avaliar (procedimentos).

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pelo qual se baseie o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo, isto é, as práticas avaliativas a serviço das aprendizagens devem assumir a necessária importância no contexto da escola.

Sabe-se que a avaliação formal, como parte do movimento de racionalização dos processos sociais (PERRENOUD, 1999), nasceu nos colégios por volta do século XVII e tornou-se indissociável da escolaridade obrigatória desde o século XIX. Tradicionalmente, ela está associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. De modo mais geral, ao longo de todo um curso, rege o que se chama de êxito ou fracasso escolar. A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade.

Alguns adultos, quando se lembram da escola, associam a avaliação a uma atividade gratificante, porém, a maioria a associa a momentos de humilhação, vexame, vergonha, porque eram comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência. A avaliação desempenhava um papel no contrato didático celebrado entre o professor e seus alunos, bem como nas relações entre a família e a escola. Suas notas serviam para o professor conseguir manter o silêncio, a concentração, a docilidade dos discentes que tinham como objetivo maior passar de ano. Em relação à família, elas serviam para alertá-la contra o fracasso – a repetição do ano que se anunciava, ou tranquilizá-la.

É consenso que, quanto mais o educando for objeto dos conhecimentos nele depositados, menos condições terá de emergir como sujeito de consciência crítica, condição esta de sua inserção transformadora no mundo. Essa ainda é uma tradição antidemocrática e autoritária, porque está centrada no professor e no sistema de ensino e não no aluno.

Fernandes (2009) explicita que um dos grandes e urgentes desafios que os sistemas educativos ainda não conseguiram superar é o de todas/os as/os alunas/os terem uma educação que lhes permita integrar-se plenamente na sociedade em que vivem. Embora afirme que tenha ocorrido expressivo aumento da população escolar, alerta para o fato de que não se garantiu, ainda, que essa população desenvolvesse habilidades e competências que a possibilitassem resolver problemas mais complexos, nem situações problemáticas cotidianas.

4.1 Três Razões Para Mudanças de Práticas de Avaliação das Aprendizagens

É necessário mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, segundo Fernandes (2009), quer ao nível das salas de aula e das escolas quer ao nível da chamada avaliação em larga escala, essencialmente por três ordens de razões, todas igualmente importantes.

A primeira das razões seria **o desenvolvimento das teorias de aprendizagem**. Os resultados da investigação no campo das ciências cognitivas mostram que os processos de aprendizagem não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direções e a ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares. O desenvolvimento de processos complexos de pensamento deve iniciar-se desde o início da escolaridade e, em geral, não ocorre só após os alunos dominarem previamente um conjunto de fatos básicos. As pessoas de todas as idades e de todos os níveis de competência utilizam, reconstroem e integram conceitos de diferentes graus de complexidade. Por outro lado, parece haver uma grande variedade nas formas e ritmos com que as pessoas aprendem, nas capacidades de atenção e de memória que podem utilizar nos seus diferentes desempenhos e na aprendizagem de conceitos e ainda nas formas que utilizam para comunicar os significados pessoais que atribuem ao que vão aprendendo. O que hoje sabemos acerca da aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de

procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de fatos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada. A investigação tem sugerido que aprender desta forma dificulta a aplicação e mobilização dos conhecimentos em contextos diversificados, nomeadamente na resolução de problemas da vida real.

As aprendizagens significativas⁶ são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. Por isso, os alunos não são encarados como meros receptores que se limitam a 'gravar' informação, mas antes como sujeitos ativos na construção das suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter que interpretá-la e ter que relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje se reconhece que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber quando desempenhar e como adaptar esse desempenho a novas situações.

Sabe-se ainda que as competências metacognitivas e socioafetivas desempenham um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens. É por isso que, muitas vezes, as diferenças entre alunos fracos e bons na resolução de problemas não residem tanto nos conhecimentos que ambos os grupos possuem, mas, antes, na utilização que ambos fazem desses mesmos conhecimentos. Ou seja, adquirir conhecimentos é uma condição necessária, mas não é suficiente para que alguém se torne bom em resolver problemas. É preciso saber mobilizar atitudes e estratégias e saber quando e como as utilizar.

Parece evidente que, nestas circunstâncias, avaliar o desempenho dos alunos em tarefas rotineiras ou conhecimentos que pouco mais exigem do que a sua memorização será insuficiente. A avaliação tem que abranger processos complexos de pensamento, tem que contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas, tem que contribuir para que os aspectos de natureza socioafetiva sejam devidamente valorizados, tem que se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e a serem utilizadas pelos alunos.

⁶ Para Ausubel (1980), que desenvolveu o conceito de **aprendizagem significativa**, aprender é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio e com as outras pessoas. A aprendizagem acontece quando há interação entre os conhecimentos prévios que o sujeito já possui e que são relevantes para interagir com conhecimento novo. Essa interação não é arbitrária, ou seja, o foco é a relação entre os conhecimentos especificamente relevantes, presentes na estrutura cognitiva do indivíduo, com o conhecimento novo apresentado para o estudo.

Outra razão, também muito importante, segundo Fernandes (2009) é o desenvolvimento da teoria do **currículo**. Nos últimos 30 anos, tem havido profundas alterações nos currículos de praticamente todos os países do mundo. A expansão dos regimes democráticos, a grande facilidade de mobilidade de pessoas e de mercadorias e as novas tecnologias de informação e de comunicação transformaram significativamente as sociedades modernas. As sociedades tornaram-se muito mais multiculturais, muito mais competitivas, muito mais exigentes a todos os níveis e muito mais abertas do ponto de vista econômico. Mas também se tornaram mais instáveis, mais incertas, mais inseguras, menos previsíveis. Hoje, sabe-se que dificilmente um emprego será para toda a vida, numa dada empresa ou mesmo num dado país, ou até mesmo se haverá empregos e que tipos de empregos existirão. Podemos dizer que as mudanças rápidas e profundas, a imprevisibilidade e a interdependência econômica, política e social são características marcantes das nossas sociedades. Os jovens de hoje têm que estar habilitados com um conjunto de saberes, capacidades e atitudes que lhes permitam viver integrados neste tipo de sociedade em que quase tudo é perecível.

Nessas circunstâncias e numa tentativa de adaptar os sistemas educativos ao atual estado das coisas, mas também ao que se pensa que será o futuro, os governos têm procurado imprimir um ritmo reformista quase permanente que, essencialmente, caracteriza-se pela introdução de alterações curriculares mais ou menos profundas, pela diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos, pela aposta na educação e formação ao longo da vida, pelo alargamento da escolaridade obrigatória, pela maior autonomia das escolas e, simultaneamente, pelo estabelecimento de mecanismos que, centralmente, reforcem o controle do currículo e da avaliação por parte do Estado, conforme Fernandes (2009). A ideia parece ser a de procurar garantir que os sistemas educativos preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados nacionais e internacionais, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de comunicar facilmente na sua língua – e pelo menos, numa língua estrangeira, de saber utilizar as novas tecnologias da informação, de selecionar informação, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades. Enfim, o que sobretudo interessa salientar é que os currículos de hoje nos lançam desafios que vão muito para além

da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros. São muitíssimos mais exigentes do que há 30 anos, quer na diversidade e profundidade de conhecimentos que se exigem, quer na complexidade das tarefas que se propõem aos alunos, quer ainda na preocupação explícita com a integração, relação e mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, se devem desenvolver em contextos com real significado para os alunos.

É neste contexto que os países participam de estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos. Num certo sentido, tais estudos acabam por constituir uma pressão para que os países participantes façam adesão a certos padrões curriculares e para que os seus sistemas educativos definam ações que, supostamente, os ajudem a melhorar a qualidade do serviço prestado.

Curiosamente, segundo Fernandes (2009), só muito recentemente, mais concretamente a partir do início dos fins dos anos 80 e apenas num reduzido número de países, começaram a perceber movimentos, mais ou menos institucionais, tendentes a alinhar a avaliação com as novas exigências curriculares. Há um intenso e interessantíssimo debate que ainda está a fazer o seu caminho. Uma coisa parece ser certa: ninguém está propriamente satisfeito com o tipo de avaliação das aprendizagens dominante nos sistemas educativos.

A terceira e última razão de mudança do processo de avaliação, segundo Fernandes (2009), é a **democratização dos sistemas educativos**. O acesso de todas as crianças e jovens ao bem da educação é uma conquista das sociedades democráticas, isto é, a democratização das escolas. Percebe-se que, em última análise, a consolidação e o desenvolvimento das democracias depende do que formos capazes de fazer nos domínios da educação, da ciência e da cultura. Num certo sentido, todo o resto poderá ser uma consequência do investimento que fizermos naqueles domínios da atividade humana. Acontece que ter todas, ou praticamente todas, as crianças e jovens nas escolas é uma importante conquista das sociedades, mas temos que pensar de que forma é que estão nas escolas. Será que todos os alunos têm as mesmas oportunidades para aprender? Será que todos recebem os mesmos tipos de *feedback* quanto aos seus progressos e dificuldades? Será que todos podem ir tão longe quanto as suas motivações, interesses e saberes lhe permitirem? Será que todos, nas suas diferenças, sejam elas quais forem, sentem-se plenamente integrados e veem satisfeitas as suas legítimas aspirações?

Será que a todos são proporcionadas uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade? São questões que se colocam frequentemente e cujas respostas estão ainda longe de ser francamente positivas.

Mas o que é que a necessidade de mudarmos e melhorarmos a avaliação das aprendizagens dos alunos tem a ver com a democratização dos sistemas educativos? Na verdade, as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a superar, podem ajudar os alunos a estudarem e a compreenderem bem as suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos alunos, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos alunos ou pode afastá-los de qualquer percurso. Para muitos autores, a avaliação é uma das forças que mais influencia o desenvolvimento dos sistemas educativos porque

Influencia as ideias dos estudantes acerca do que é importante aprender; afeta a sua motivação e a sua percepção acerca dos saberes, capacidades e atitudes a desenvolver; estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho académico; consolida as aprendizagens; promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e dos processos metacognitivos. (FERNANDES, 2009, p. 40).

Quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educativos no sentido da sua integral democratização têm necessariamente que ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens e isso, igualmente, significa repensar o ensino. Só, talvez, dessa forma poderemos aspirar a que as escolas possam responder aos legítimos interesses e direitos das crianças, aos interesses e aspirações das comunidades em que vivem e aos interesses das sociedades democráticas em que queremos viver.

4.2. As Quatro Gerações da Avaliação Segundo GUBA; LINCOLN

GUBA; LINCOLN (2011) apresentam quatro gerações da avaliação: **Geração da Medida, Geração da descrição, Geração da formulação de juízos de valor** acerca das aprendizagens, também conhecida como a **geração da avaliação como apreciação do mérito e Geração formativa**. Domingos Fernandes chama a atenção para o fato de que, segundo os pesquisadores supracitados,

[...] a evolução dos significados que foram sendo atribuídos à avaliação não pode ser desvinculada dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo a ver com a concepção, o desenvolvimento e a concretização das avaliações. Consideram ainda que, ao longo dos tempos, as conceitualizações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas (FERNANDES, 2009, p. 44).

De acordo com GUBA; LINCOLN (2011), na primeira geração, conhecida como **geração da medida**, avaliação e medida eram sinônimas. A ideia que prevalecia, nos primórdios do século XX, era de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídas, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos.

As concepções que são características dessa geração ainda têm uma considerável influência nos sistemas educacionais atuais. Segundo Fernandes (2009), nessa geração, a avaliação apresenta uma perspectiva em que:

Classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência; os conhecimentos são o único objeto de avaliação; os alunos não participam no processo de avaliação; a avaliação é, em geral, descontextualizada; privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos. (FERNANDES, 2009, p. 46).

Esse tipo de avaliação, bastante conhecida nas escolas brasileiras, geralmente é utilizada no final de um processo educacional com objetivo de avaliar o resultado da aprendizagem e é também conhecido como avaliação somativa.

Também chamada de somatória, compreende a soma de vários instrumentos avaliativos. Assim, no decorrer de um período letivo em que o aluno realizou diversas atividades (trabalhos, pesquisas e provas), este recebe uma nota única

pela soma desses resultados. Essa nota deve refletir o desempenho e as aprendizagens desse estudante no período em questão.

Ao optar-se por esse tipo de avaliação, assumem-se duas vertentes: a classificação e a aprovação. A classificação diz respeito à quantidade de conhecimentos que o aluno demonstrou ter adquirido, o que o coloca em comparação com os demais estudantes em relação ao seu desempenho. A aprovação atesta que o educando está apto a frequentar o próximo nível de ensino.

A avaliação somativa é uma avaliação muito geral e serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período. Um dos problemas identificados nesse tipo de avaliação é o fato de ela poder resumir-se à mera classificação, avaliação classificatória, o que acarreta danos ao processo educacional. É justamente essa visão que se procura mudar atualmente nas práticas educativas. Como argumenta Hoffmann (2018), a avaliação não deve ser classificatória, pois ela “considera as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas”. Assim, cada atividade que o aluno faz tem valor por ela mesma, sem estar ligada a outra, sem ser parte de outro conhecimento maior. A autora ainda diz:

O sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de mais nada. (HOFFMAN, 2018, p. 26).

A avaliação classificatória concorre para a fragmentação do trabalho pedagógico, ao transmitir ao aluno a ideia da separação de seleção e da rotulação. Nesse sentido, além de fragmentada, por se apresentar em momentos estanques, desvinculada do processo de ensino e de aprendizagem, pode ser considerada uma violência ao direito que todos têm.

A avaliação, na referida perspectiva, acaba desempenhando, na prática, um papel mais político que pedagógico, pois não é usada como um recurso metodológico de reorientação do processo de ensino e de aprendizagem. Ao invés disso, é desenvolvida como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor e pelos próprios pais, pois se ensina e se estimula a construção de uma sociedade hierarquizada, autoritária. A

avaliação educacional escolar como instrumento de classificação não serve em nada para a transformação, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos, não contribuindo para responder aos seus interesses e direitos e aos interesses de sociedades democráticas mais informadas e mais deliberativas.

Durante toda nossa vida viemos sofrendo esse tipo de avaliação em nossa trajetória de alunos e professores, e isso vem se refletindo sobre as práticas avaliativas atuais. Para Hoffmann,

É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “ressignificado” para a avaliação e desmitificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga. (HOFFMANN, 1994, p. 12).

Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno.

Hoffmann (1994) explica que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e sua ação classificatória e autoritária exercida encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e como professor. Muitos professores, até mesmo desculpando-se, porque assim sempre foi, reproduzem, em sua prática pedagógica em sala de aula, influências de sua formação, desenvolvida numa visão tradicional e classificatória da avaliação. Como relata a autora “ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir médias, do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando e ao nosso próprio trabalho” (HOFFMANN, 1994, p.185).

Hoffmann (1994) considera necessário que os professores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Não basta receber uma série de conceitos bonitos relativos à avaliação de seus alunos e ser avaliado no esquema bem tradicional. Portanto, quem trabalha com a formação acadêmica dos nossos futuros professores tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação destes.

Uma das limitações da geração da avaliação como medida consiste no fato de avaliar apenas conhecimentos dos alunos e basear-se em resultados.

A segunda geração de avaliação, conforme GUBA; LINCOLN (2011) começa a pensar que medir, em relação a uma norma, não seria o suficiente. Conclui que havia necessidade de formular objetivos em relação aos quais procura escrever o alcance dos alunos. Perante objetivos educacionais previamente definidos, os avaliadores tinham como principal meta descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos, a **geração da descrição**. A avaliação não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos. Apesar de a função do avaliador ainda ser eminentemente técnica, esta passa a voltar-se a descrever padrões e critérios, justificando a denominação atribuída a esta geração – **descritiva**, que prevaleceu durante os anos trinta e quarenta do século XX.

Dentro desse contexto, a segunda geração da avaliação educacional inicia-se empiricamente com novas pesquisas incentivadas pelo governo com ênfase na necessidade de revisão do currículo escolar e na busca da melhoria no desempenho escolar dos discentes em todos os conteúdos ministrados. Os objetivos educacionais precisavam e passaram ser avaliados frequentemente pela escola e pelo sistema educacional com a finalidade de identificar se a escola estava conseguindo, de forma eficiente e eficaz, atender os objetivos que eram estabelecidos pela necessidade da economia e, portanto, do mercado de trabalho.

Nessa lógica, configura-se a avaliação, correlacionada diretamente, com total preocupação com os resultados (produto), com o grau de cumprimento dos objetivos previamente planejados para o programa e com a análise do custo-benefício. O pesquisador Ralph W. Tyler (1942), membro do departamento de Pesquisa Educacional da Universidade do Estado de Ohio, contribuiu no desenvolvimento de testes que mediram se os estudantes aprenderam o que seu professor tinha ensinado. A finalidade da pesquisa educacional realizada por Tyler, em 1942, era aprimorar os currículos escolares norte-americanos. Com essa pesquisa, Tyler ficou conhecido como sendo o responsável em divulgar a expressão “avaliação educacional” em todo o mundo.

A medida passou, então, nos anos decorridos entre 1930 e 1945, a ser um dos meios a serviço da avaliação e, por isso, muitas das perspectivas anteriores mantêm-se presentes. Esteban também corrobora essa concepção,

Nosso século se ocupou especialmente da medida educacional, ressaltando seus traços de objetividade, fiabilidade, validade, eficiência e neutralidade, representados pela preocupação de construir provas estandardizadas capazes de revelar cientificamente os interesses, atitudes, capacidades, desenvolvimento, progresso, rendimento e inteligência dos estudantes. Esta avaliação se apoia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação e exclusão (ESTEBAN, 2001, p. 102).

A terceira geração questiona os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida. Tinha como preocupação maior o julgamento. Nesse sentido, o avaliador assume o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, o julgamento passa a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

Nessa geração, designada, conforme GUBA; LINCOLN (2011) como a geração **da formulação de juízos de valor** acerca das aprendizagens, também conhecida como a **geração da avaliação como apreciação do mérito**, visando complementar a geração precedente, constroem-se conceitos novos: a necessidade de definir critérios para que se aprecie o mérito; a importância do contexto no processo de avaliação; a recolha de dados para além dos resultados; a necessidade da intervenção dos alunos e pais no processo de avaliação. Para além da dimensão técnica, importa também atender à dimensão ética, que implica a tomada de decisões no ato de avaliar. Nessa geração surge o conceito de **avaliação formativa**, segundo Fernandes (2009), mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.

O termo avaliação formativa, introduzido em 1967, por Michael Scriven, (FERNANDES, 2009) refere-se aos procedimentos realizados por professores para adaptar seu processo didático aos progressos e necessidades de aprendizagem observados em relatórios de avaliação diagnóstica. A ideia de avaliação formativa leva o professor a observar melhor seus alunos, a compreender melhor seu funcionamento, de modo a ajustar e individualizar suas intervenções pedagógicas (PERRENOUD, 1999).

A avaliação formativa deve, desse modo, estar diretamente ligada à gestão e à otimização das aprendizagens dos alunos pelo professor e pelos interessados e

responde a uma concepção de ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. Esse modo de avaliação intervém na aprendizagem porque em função das respostas dos alunos, é possível reajustar o ensino e, se necessário, reorientá-lo.

GUBA; LINCOLN (2011) propõem uma **quarta geração de avaliação**, que se inicia na década de noventa, potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação, que valoriza o diálogo e possibilita a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. Essa geração envolve uma visão crítica do processo de avaliação tendo a negociação como elemento essencial, na tentativa de integrar as dimensões técnicas, políticas, socioculturais e contextuais. A avaliação é caracterizada como aquela ação que tem por objetivos

Promover a negociação entre avaliação e avaliados, envolvendo os diversos interesses e temas entre os grupos; viabilizar uma agenda de negociação com intuito de pactuar as decisões, apreciações e acordos coletivos; obter informações, quantitativas e qualitativas, e adotar estratégias que subsidiem a negociação; e utilizar as informações via avaliação de forma negociada, promovendo a discussão de questões significativas do processo com vista à melhor aprendizagem de todos os envolvidos. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 66).

Considerando que o conhecimento se dará de forma coletiva e negociada, a avaliação passa a ser compreendida como sendo um ato de confrontação entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação de forma, também, negociada e pactuada coletivamente.

O avaliador deixa de ser um instrumento de medida, um mero agente atribuidor de notificação, e torna-se um ator em um processo de comunicação social. A avaliação escolar passa a ser um ato de comunicação que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas coletivamente em uma dinâmica de negociação. A dimensão do diálogo na avaliação formativa é como fator motriz para a construção do conhecimento, pois, além de educativa, coloca quem aprende e quem ensina em uma relação direta e dialética com o conhecimento.

A quarta geração da avaliação educacional, pautada na negociação, coloca o diálogo como método de ensino, em que o educador e os aprendizes se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento e são corresponsáveis pelo acordo e pelo pacto das práticas avaliativas.

Essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, em que a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade e tem uma relação direta com a do aprendiz. O conteúdo de ensino é visto como “temas geradores” que são extraídos da problematização da prática de vida cotidiana dos discentes.

A literatura define três processos de regulação da aprendizagem: a antecipação, o controle e o ajuste (Bandura, 2008). A antecipação representa as orientações de ação e assegura a condução de um processo de resolução de problemas. O controle ou monitoramento implica um processo contínuo de comparação entre um estado dado e um estado-objetivo a ser alcançado. O ajuste ou regulação, que é a consequência da operação de controle, introduz uma modificação nos processos de produção ao ser evidenciada uma divergência entre o estado presente e o estado-objetivo.

A regulação da aprendizagem é todo ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem. Segundo Hadji (2002), a regulação está associada a um mecanismo de retroalimentação, isto é, de *feedbacks*. Esse mecanismo permite, após identificar deficiências por avaliação diagnóstica, reformular as ações pedagógicas, visando aprimorá-las em ciclo contínuo e ascendente.

A finalidade principal da avaliação formativa é uma função ajustadora do processo de ensino e de aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes. Para ter essa função ajustadora, a avaliação formativa persegue mais três objetivos: a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação de êxitos (PERRENOUD, 1999).

O professor faz regulações, no âmbito do desenvolvimento das ações pedagógicas, mas o processo de regulação poderá também ser realizado pelo próprio aluno, isto é, por autorregulação. Através dela um aluno acompanha seus próprios desempenhos e, a partir dos seus erros, reorienta o seu processo de

aprendizagem. Para que consiga fazer essa autorregulação, segundo Villas Boas (2007), o aluno precisa estar preparado para a autoavaliação, compreendendo, assim, os principais propósitos da aprendizagem e percebendo o que fazer para adquiri-la. A autoavaliação não combina com o trabalho pedagógico em que todas as decisões cabem ao professor. Ela que, se combinada à avaliação formativa, articula-se ao trabalho pedagógico desenvolvido em parceria professor/aluno, isto é, usada continuamente pelo aluno e pelo professor e seus resultados destinam-se à melhoria da aprendizagem do aluno e ao desenvolvimento do trabalho.

O segundo objetivo da avaliação formativa, a gestão de erros, é realizada pelo professor e pelo aluno nos processos de regulação e autorregulação, respectivamente (PERRENOUD, 1999). A gestão de erros, ao contrário das avaliações tradicionais, deve ser orientada por uma abordagem positiva do erro. Isto porque o erro é um importante indicador para a compreensão de situações de aprendizagem.

A gestão de erros no processo de regulação de aprendizagens deve ser individualizada (PERRENOUD, 1999). Na regulação feita pelo professor, isso significa que os erros de cada aluno devem ser identificados, corrigidos e comentados (*feedbacks*). Já na autorregulação, um aluno reflete os próprios erros e, ao refazer as questões que errou, avalia e corrige as etapas do seu processo de resolução das questões.

Deve-se atentar para o erro e o acerto das questões de uma avaliação.
Conforme Esteban

...o erro ou acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada. Para a construção do processo ensino/aprendizagem, estas são as questões efetivamente significativas, e não o erro ou acerto como ressalta a lógica do exame. (ESTEBAN, 2001, p. 100).

Quanto ao terceiro objetivo da avaliação formativa, que é a consolidação de êxitos, entendemos que a regulação e a autorregulação de aprendizagens devem ser realizadas continuamente até que se alcance um estado muito bom de aprendizagem coletiva, isto é, um estado de nivelamento de aprendizagens.

Ir em direção à avaliação formativa é, portanto, não mais fabricar tantas desigualdades, mas sim criar meios para remediar as dificuldades de aprendizagem dos alunos mais lentos e mais fracos (PERRENOUD, 1999).

A tendência da avaliação formativa, conforme Fernandes, estende-se dos anos 60 até a atualidade. Porém, a própria designação – avaliação formativa – tem sofrido alterações.

... outros autores são mais específicos e falam-nos de *avaliação autêntica*, como é, por exemplo, o caso de Tellez (1996), de Wiggins (1989^a;1989b;1998) e mesmo Perrenoud (2001), de *avaliação contextualizada* (Berlak, 1992^a; 1992b), de *avaliação reguladora* (Allal, 1986; Perrenoud, 1988^a;1991), de *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1998) ou de *avaliação educativa* (Gipps, 1994; Gipps e Stobart, 2003; Wiggins,1998). (FERNANDES 2009, p. 56-57).

Fernandes (2009) fala-nos numa **avaliação formativa alternativa**, contextualizada, participada pelos alunos, transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem, predominantemente formativa e vocacionada para a regulação das aprendizagens. Nesta perspectiva, a avaliação encerra certas características: deve contribuir para que os alunos desenvolvam o mais possível as suas competências; as tarefas e os seus critérios devem ser conhecidos antes da situação de avaliação; exige a colaboração entre professores; considera a auto-avaliação; e entra em linha de conta com as estratégias cognitivas dos alunos.

Essa avaliação é uma variante da avaliação formativa. Não é a avaliação formativa que se vai praticando nas escolas, geralmente pontual, pouco participativa, que avalia retroativamente as aprendizagens, não detectando as dificuldades durante, mas após o processo de ensino (Fernandes, 2009). Por essa razão, o autor a designa como alternativa à que se encontra nos sistemas educativos. O *feedback* prestado é de elevada qualidade e determinante para ativar os processos cognitivos dos alunos. Nessa avaliação, os professores devem comunicar eficientemente o que é importante aprender e tentar compreender a complexidade do processo de aprendizagem dos alunos. Estes são responsabilizados pela sua aprendizagem e envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. As tarefas propostas são cuidadosamente preparadas para serem simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem. O ambiente de avaliação na sala de aula deve induzir uma cultura positiva de sucesso. “Na avaliação formativa alternativa, pressupõe-se uma partilha

de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens”. (Fernandes, 2005 p. 60).

Geralmente, o que acontece, várias vezes, é que o *feedback* ou as informações obtidas não conduzem a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou. O que acontece, na verdade, é uma avaliação de natureza somativa e certificativa, orientada para classificação em detrimento de uma avaliação para orientação, para regulação e para melhoria das aprendizagens.

Neste trabalho, a pesquisadora, quando utilizou a denominação ‘avaliação formativa’, não levou em conta essa divisão feita por Fernandes (2009) e considerou a avaliação formativa um processo contínuo, mais participativa, interativa, informativa, reguladora e integrada ao ensino e à aprendizagem; é uma avaliação em que o diagnóstico culmina em adaptações e ajustes necessários à evolução do aluno em sua aprendizagem; é uma avaliação que objetiva possibilitar a melhora significativa da aprendizagem, favorecer a apropriação das competências autorregulatórias, fomentar o aprender a aprender, condição ideal para os indivíduos da sociedade atual. Dentro dessa perspectiva, destaca-se, nesse tipo de avaliação, a importância do *feedback*, da regulação e da autorregulação, exercidos, respectivamente, pelo professor e pelo próprio aluno para ajustar os percursos e efetivar a aprendizagem, promovendo o diálogo entre professores e alunos e entre os alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Esse tipo de avaliação vai ao encontro das especificações conceituais e as mediações do Projeto Educativo Comum (PEC, 2016), para orientar as necessidades de renovação e qualificação nas diferentes dimensões do processo educativo da educação básica nos colégios e Companhia de Jesus no Brasil,

Quando se trata de avaliação, consideramos essencial que se avalie tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que a finalidade do primeiro é o alcance da excelência no segundo. A avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino; trata-se do lugar pedagógico de acompanhamento da caminhada de alunos e professores. A avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado que precisa ser revisto onde ainda for vigente. Cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens. (PEC, 2016, p. 50).

Também na Proposta Pedagógica do Colégio Loyola (2019, p. 11), é explicitada a diretriz da instituição de uma avaliação inspirada na pedagogia de inspiração inaciana, que possui a finalidade de permitir que o aluno acompanhe seu próprio crescimento e estabeleça metas de “progresso” a partir de dois referenciais: (a) objetivo: conteúdos, tarefas, posturas e atitudes a serem aprendidos; e (b) limites e possibilidades individuais, características e ritmo pessoais.

Essa dimensão perpassa todo o processo de aprendizagem, uma vez que não se limita a uma verificação das etapas vividas e do conhecimento conquistado. Consiste no acompanhamento e na apreciação das diversas etapas vividas pelo aluno. Os meios e instrumentos utilizados devem permitir que professor e aluno apreciem o progresso, o domínio dos conhecimentos e as capacidades adquiridas pelo estudante. Também consiste em uma revisão do processo pedagógico vivido ao longo de cada uma das dimensões do paradigma para verificar e ponderar em que medida tal processo foi realizado eficazmente e em que grau os objetivos pretendidos foram alcançados. A avaliação deve, também, dar ao aluno um retorno sobre o método de estudo empregado, sobre o quanto e como ele trabalhou e sobre sua postura e disposição para trabalhar e partilhar com outros (PP, 2019, p. 11).

Uma das ações docentes que ajuda a colocar em prática as dimensões da Pedagogia de Inspiração Inaciana é a utilização de diversos métodos e instrumentos de avaliação que permitam que o aluno avalie, junto com o professor, o alcance dos objetivos propostos.

Um desses instrumentos de ensino e de aprendizagem, institucionalizados pelo Colégio Loyola, é a **avaliação diagnóstica** que acontece no início do ano.

4.3 A Avaliação Diagnóstica e Seu Potencial Para Avaliação Formativa

A principal preocupação que o professor deve ter em relação à avaliação é se ela leva o seu aluno ao crescimento e se os objetivos propostos são atingidos. Avaliar é um processo que exige compromisso e responsabilidade e deve contribuir para a compreensão das necessidades e dificuldades dos alunos, com o objetivo de rever, mudar e adotar ações que favoreçam o seu desenvolvimento integral, bem como levar professores e estudantes a compreenderem, de forma mais organizada, o processo de ensinar e aprender, sendo utilizada dessa forma, a avaliação perde seu caráter de ser punitiva e classificatória.

Ainda nesta mesma linha de considerações, Luckesi (2006) articula quatro funções básicas para a avaliação, que são a função de propiciar autocompreensão, tanto de alunos quanto de professores, juntos, na construção da aprendizagem; a função de motivar o crescimento e criar o desejo de chegar a resultados satisfatórios; a função de aprofundamento da aprendizagem, fazer o exercício da avaliação um modo de aprender mais; e por último a função de auxiliar a aprendizagem, estando sempre atento à necessidade dos alunos e fazendo o melhor para que eles se desenvolvam.

A avaliação em sua função diagnóstica desempenha um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para se conhecer o nível e contexto dos alunos, investigando as causas ou circunstâncias que dificultam a aprendizagem, quanto para intervir de maneira mais eficaz sobre seu desenvolvimento, deve estar, portanto, a serviço de uma avaliação formativa.

A função diagnóstica é imprescindível para a regulação do processo de construção do conhecimento. Segundo Perrenoud (2005), essa regulação, embasada nos diferentes sujeitos e conhecimentos que trazem, deve ser entendida pelo professor a fim de que o ensino parta não somente de um mesmo ponto, mas de tantos outros diferentes.

Quando se pensa em avaliação diagnóstica, pensa-se em uma visão qualitativa e investigativa sobre o processo de aprendizagem, difícil de ser subsidiada pelos tradicionais exames. Na qualidade de fornecer diagnóstico, remete ao conhecimento do que e de quem se avalia, seja o educando, professor, gestão ou instituição. Diagnosticar é conhecer para, então, agir diante de um determinado contexto apresentado e/ou inferido. “Como diagnóstica, ela será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente.” (LUCKESI, 2011, p. 83).

Avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospecto da situação de desenvolvimento do aluno, dando a ele e aos professores elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para solucionar dificuldades encontradas. Os discentes e docentes, a partir da avaliação

diagnóstica, de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. A função dessa avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior a ela, em favor do ensino, a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social, comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

Ou seja, esse tipo de avaliação deverá ser assumido como um instrumento de compreensão do estágio da aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista as tomadas de decisões suficientes para o avanço no seu processo de aprendizagem. Desse modo, ela não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de uma situação, visando encaminhamentos adequados.

A função dessa avaliação refere-se, então, à identificação do nível inicial de conhecimento dos alunos em uma área do conhecimento e à verificação das características individuais e grupais desses alunos em um processo educacional. Ela deve ser realizada no início de uma etapa, a fim de verificar conhecimentos prévios, habilidades e dificuldades de aprendizagem, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.

No entanto, como a avaliação diagnóstica tem a finalidade de comparar os comportamentos finais dos alunos com um comportamento desejado, deve ser realizada continuamente em um processo de aprendizagem. Conforme disse Hoffman, “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante da compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. (HOFFMANN, 2008, p. 19).

Assim, dependendo da maneira como o professor age após a aplicação de uma avaliação é que vai ser definido se essa avaliação tem caráter classificatório ou se permite a tomada de decisões quanto à continuidade dos processos pedagógicos, estimulando o aluno à reflexão daquilo que ele precisa melhorar no seu processo de aquisição de novos conhecimentos.

A avaliação diagnóstica realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto possibilita a auto-compreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho

está sendo eficiente e ou deficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhe fornece consciência dos níveis obtidos da aprendizagem.

Essa avaliação, como instrumento de coleta e análise de informações de um processo de aprendizagem, será inútil se não der lugar a uma ação apropriada (PERRENOUD, 1999). Por isso, a avaliação diagnóstica deve ser realizada para auxiliar a avaliação formativa, contribuindo, assim, para a análise, mas também para a remediação da aprendizagem.

Uma prática pedagógica que só classifica as respostas dos alunos em ‘erros’ e ‘acertos’ é insuficiente. Segundo Esteban, em uma avaliação impregnada da ideia de investigação, as respostas deixam de constituir o ponto final e passam a trazer novos questionamentos, fomentando o professor a ser pesquisador de seu contexto, do processo de ensino e de aprendizagem, do desenvolvimento dos alunos, de sua atuação como profissional e de seu próprio processo de construção de conhecimentos. Ainda conforme a autora,

A avaliação como prática de investigação não se limita à distinção entre *saber* e *não-saber*, que reduz a dimensão processual da construção de conhecimentos, investe na busca do *ainda não-saber*, que trabalha com a ampliação do conhecimento, movimento permanente em que há sempre conhecimentos e desconhecimentos. O *ainda não-saber* abre espaço para a multiplicidade sem colocar rótulos no sujeito que conhece e estimula a reflexão sobre os diversos percursos possíveis, valorizando a heterogeneidade e a produção do novo. (ESTEBAN, 2001, p. 166).

É importante saber que a avaliação diagnóstica tem o objetivo de levantar, verificar e conhecer os pontos fortes e também fracos dos alunos durante o processo de construção do conhecimento para que estes possam corrigi-los quando necessário. Quanto a isso Melchior (1998) afirma que:

Não basta identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto estão aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado. (MELCHIOR, 1998 p. 74).

A avaliação diagnóstica, portanto, deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino e de aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando à mudança comportamental do educando e do seu compromisso com a sociedade.

A avaliação diagnóstica pode apresentar um caráter classificatório ou, ao contrário, formativo, dependendo do sentido a ela atribuído por professores e instituições. Quando realizada com intuito de mapear o nível de desenvolvimento dos alunos, para em seguida organizar turmas de acordo com esses níveis, por exemplo, turmas A, B e C, respectivamente compostas pelos alunos “bons”, “médios” e “fracos”, ela é classificatória, colaborando, deste modo “[...] para a institucionalização de práticas de discriminação e de exclusão dos aprendentes.” (SILVA, 2004, p. 75). Ou ainda, quando é levada a termo pelo professor, mas sem propiciar a adequação das estratégias educativas às necessidades dos alunos, não passa de uma prática seletiva, sem valor algum para o desenvolvimento discente.

Por outro lado, esta modalidade pode assumir a lógica formativa quando, conhecendo o ponto de partida de cada aluno, ou seja, seus conhecimentos, características, habilidades, concepções prévias, experiências acumuladas (SOUZA, 2005), o professor utiliza-se dessas informações para ajustar seu planejamento de ensino às características dos estudantes, propondo atividades diversificadas e adequadas às necessidades de cada um na consolidação de novas aprendizagens.

Logo, é de grande importância verificar se as práticas de intervenções realizadas no Colégio Loyola a partir da avaliação diagnóstica estão a serviço de uma avaliação formativa, contribuindo para que esta se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para Inácio, a prova mais contundente do amor é o que se faz, não o que se diz. “O amor demonstra-se com fatos, não com palavras”. (Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana, 2015, p. 200).

A seguir apresentar-se-á o percurso metodológico utilizado para alcançar os objetivos da presente pesquisa. Entenda-se aqui – como o trajeto percorrido para chegar aos apontamentos finais sobre o objeto de pesquisa – buscando os elementos que expressem se a avaliação diagnóstica do Colégio Loyola está sendo oferecida aos alunos em uma relação com uma avaliação formativa.

Esta investigação possui um caráter essencialmente subjetivo e qualitativo, já que esse paradigma de pesquisa permite “a adoção de métodos abertos à complexidade” (FLICK, 2009, p. 24). Essa opção justifica a metodologia escolhida para este estudo, pois conduzirá a um caminho que permita produzir reflexões significativas sobre os repertórios experienciais dos sujeitos da pesquisa.

O primeiro movimento para encaminhamento da pesquisa foi a conversa com a direção acadêmica da instituição, a fim de comunicar a intenção do trabalho e verificar a sua relevância. Nesse momento, foi esclarecido que rever o processo de avaliação diagnóstica aplicada na escola é de extrema importância, visto que, na proposta pedagógica do Colégio Loyola, está evidente que, dentro do processo de aprendizagem, a avaliação

Não se limita a uma verificação das etapas vividas e do conhecimento conquistado. Consiste no acompanhamento e na apreciação das diversas etapas vividas pelo aluno. Os meios e instrumentos utilizados devem permitir que professor e aluno apreciem o progresso, o domínio dos conhecimentos e as capacidades adquiridas pelo estudante. Também consiste em uma revisão do processo pedagógico vivido ao longo de cada uma das dimensões do paradigma para verificar e ponderar em que medida tal processo foi realizado eficazmente e em que grau os objetivos pretendidos foram alcançados. A avaliação deve, também, dar ao aluno um retorno sobre o método de estudo empregado, sobre o quanto e como ele trabalhou e sobre sua postura e disposição para trabalhar e partilhar com outros. (COLÉGIO LOYOLA, 2019, p. 11).

Partindo do pressuposto de que quanto maior fosse o envolvimento dos assessores de referência pedagógica, melhor seria o seu grau de acolhida e comprometimento com a pesquisa e com as práticas de acompanhamento da gestão da avaliação diagnóstica, buscou-se, no segundo momento da pesquisa, desenvolver estratégias para uma investigação de cunho formativo na escola, em que o diálogo fosse o princípio.

5.1 Abordagem da Pesquisa

A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.

Paulo Freire.

O presente trabalho pressupõe uma abordagem qualitativa no seu desenvolvimento. Como definição para métodos qualitativos, Leite (2008, p. 100) identifica que são aqueles “que não necessitam de ferramentas estatísticas” ou ainda “a pesquisa qualitativa possui o poder de analisar os fenômenos com considerações de contexto”. O autor ainda define que “os tipos de pesquisas qualitativas mais comuns são decorrentes de pesquisas teóricas, pesquisas exploratórias documentais e outras que possuam caráter de investigação, lógica ou histórica”. Nesse sentido, o projeto propõe uma análise de dados que não utilizará métodos estatísticos e que tem caráter exploratório, atendendo à definição de Leite (2008, p. 100).

Já Flick, assim a define:

A pesquisa qualitativa é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local partindo das atividades das pessoas em seus contextos locais. O pesquisador, nessa abordagem metodológica, tem contato direto com a investigação por considerar a possibilidade da riqueza dos dados coletados. (FLICK, 2009, p. 28).

Outro autor que define a pesquisa qualitativa é Richardson (1999, p. 90), que a apresenta como “a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. Conforme Leite (2008, p. 100) ainda, “uma das características da aplicabilidade dos métodos qualitativos são as situações em que se necessita realizar classificações comparativas e que se pretende identificar proporção, grau ou intensidade de um determinado fenômeno”.

A escolha da pesquisa qualitativa justificou-se pela intenção de se pesquisar as práticas que são realizadas dentro de uma organização real, no caso, no Colégio Loyola, e as relações que os assessores de referência pedagógica estabelecem a partir do entendimento que estes têm dessa realidade. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, destaca-se o que diz Creswell,

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das peculiaridades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados. (CRESWELL, 2007, p. 26).

O Gonsalves (2007) descreve, ainda, que a pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, o que impõe ao pesquisador uma abordagem centrada na teoria da interpretação. Diferente da pesquisa qualitativa, a quantitativa testa hipóteses, utilizando-se basicamente da estatística.

Segundo André (1986), o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O pesquisador, nessa abordagem metodológica, tem contato direto com a investigação por considerar a possibilidade da riqueza dos dados coletados.

Ao se pensar em pesquisa em ciências humanas educacionais, é importante destacar a complexidade do processo ensino-aprendizagem, que envolve a inter-relação entre diferentes sujeitos, com experiências próprias, partilhando conhecimentos, em diferentes tempos e espaços, pensando o todo e as partes e considerando que todos nesse contexto onde a pesquisa será realizada fazem parte do processo.

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (WELLER; PFAFF, 2010, p. 34).

Quanto aos procedimentos técnicos (Gil, 2008) foi utilizada, nesta pesquisa, uma pesquisa de campo, já que se procura o aprofundamento de uma realidade específica. Essa conduta é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas, no caso, as rodas de diálogo, com os assessores de referência pedagógica para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

As técnicas de pesquisa a serem utilizadas precisam, além de proporcionar dados e informações significativas, contribuir para os objetivos desta pesquisa, e a

partir das análises dos dados, estudos e reflexões daqui decorrentes, para que se possa propor uma intervenção na realidade local onde se dará a pesquisa.

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. (WELLER; PFAFF, 2010, p. 37).

Como o objetivo é verificar pontos passíveis de melhoria da avaliação diagnóstica no Colégio Loyola, contribuindo para que esta se realize na perspectiva de uma avaliação formativa, é necessário que os responsáveis pela gestão dessa atividade, no caso os assessores de referência pedagógica, participem ativamente desse processo. Por esse motivo, optou-se pela Pesquisa Participante, uma metodologia que se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador e do pesquisado, já que a pesquisadora faz parte do grupo de assessores de referência pedagógica, sujeitos da pesquisa. O relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam identificando-se, participando da análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover uma transformação social em benefício deles mesmos.

A pesquisa participante, como ferramenta metodológica qualitativa das ciências humanas, situa-se entre as diversas práticas de investigação que primam pela presença do sujeito-pesquisador nas problematizações construídas em sua pesquisa, ressaltando não só as experiências e percepções dos diversos sujeitos envolvidos, como dele próprio.

Quatro propósitos inerentes à Pesquisa Participante são ressaltados por Brandão; Streck (2006)

a) ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas; b) ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos já, possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora; c) ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular; d) ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 46).

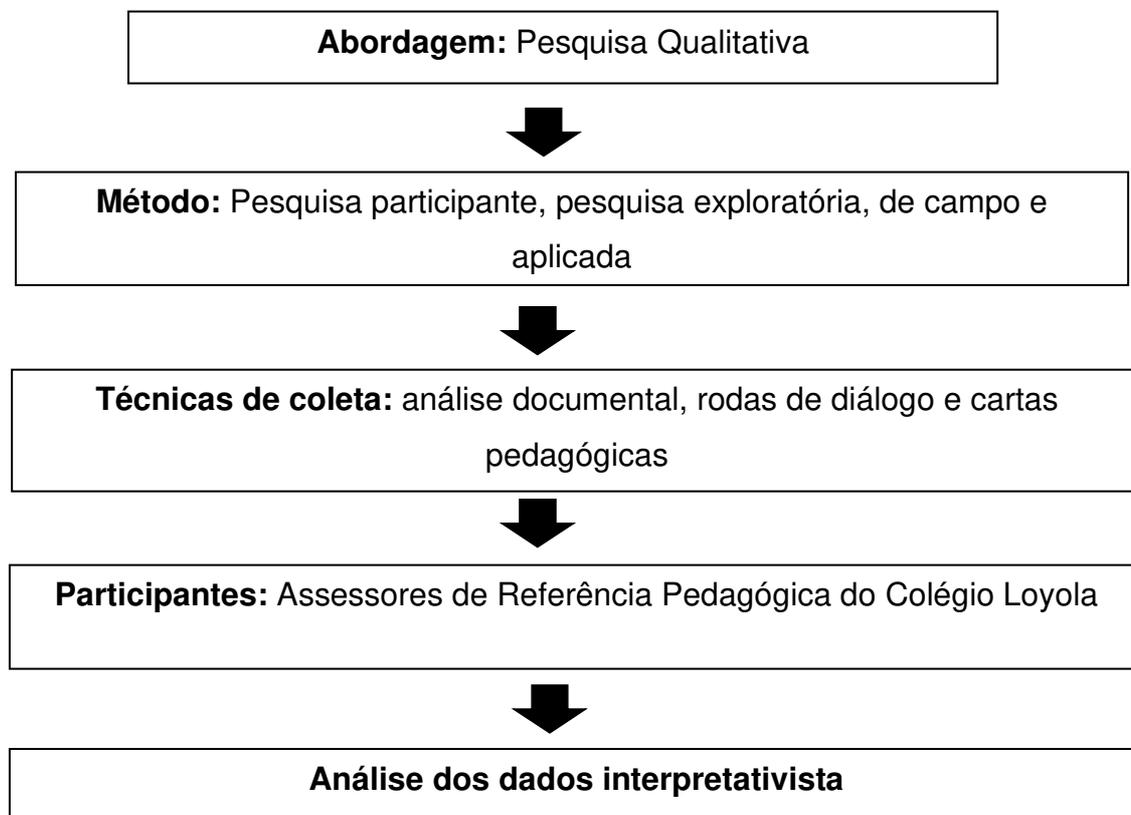
A participação da pesquisadora neste estudo deu-se em todo o processo de investigação, uma vez que ela é uma das assessoras de referência pedagógica, sujeitos da pesquisa, participando da análise de sua própria realidade. Ela, primeiramente, fez uma *roda de diálogo* para explicação da temática de sua pesquisa e entregou uma carta pedagógica aos assessores com os detalhes de sua problematização e de seus objetivos; em seguida, enviou-lhes uma carta pedagógica metalinguística em que deixou claro o conceito desse gênero discursivo; foi a responsável por organizar as *Rodas de diálogo*, em que coletou os dados para sua análise, quando, então, em um processo educativo, houve a “intertransmissão” e ‘compartilhação’ dos conhecimentos e do produto do trabalho. Além disso, os dados da pesquisa documental foram coletados em documentos referentes à prática da aplicação da avaliação diagnóstica do Colégio Loyola. Nesse universo, constituem-se dados da pesquisa os seguintes documentos: Projeto Educativo Comum das escolas jesuítas (PEC); Projeto Político Pedagógico do Colégio Loyola (PPCL); as avaliações diagnósticas de todas as disciplinas da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Loyola; os gráficos de resultados das avaliações diagnósticas.

Ressalta-se que todos os documentos, relativos ao processo de avaliação diagnóstica analisados, fazem parte do contexto de trabalho de todos os assessores de referência pedagógica da escola.

Portanto, a pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa “uma vez que tem o ambiente natural como a sua principal fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Quanto ao método, a pesquisa pode ser caracterizada como: exploratória, pois se propôs a investigar as percepções dos sujeitos acerca do objeto; de campo que, segundo Gonsalves (2007), é o tipo de pesquisa que busca diretamente informação com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro direto com o espaço onde o fenômeno ocorre visto que a pesquisadora assumiu o papel de observadora e exploradora, coletando diretamente os dados no local (campo); e aplicada, se levarmos em consideração a utilização dos dados coletados na definição das práticas e procedimentos que foram utilizados na realização do acompanhamento dos assessores de referência pedagógica, dialogando com os instrumentos/procedimentos da gestão da avaliação diagnóstica já existente.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese da proposta metodológica.

Figura 11 – Síntese da proposta metodológica:



Fonte: elaborado pela autora

5.2 Técnicas de Pesquisa

Para Minayo (2001, p. 22), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Por essa razão, deve-se atentar para a seleção dos instrumentos adequados para a coleta de informações.

No caso em estudo, os instrumentos utilizados foram definidos em articulação com os objetivos da pesquisa. Diante da necessidade de verificação se as práticas de intervenções realizadas no Colégio Loyola a partir da avaliação diagnóstica estão a serviço de uma avaliação formativa, isto é, se elas possuem um caráter classificatório ou, ao contrário, formativo, dependendo do sentido a ela atribuído por professores e pela instituição, as coletas de dados foram realizadas utilizando-se: as

Cartas Pedagógicas; a análise documental do Colégio Loyola e as *Rodas de diálogo*.

5.2.1 Carta Pedagógica

A Carta Pedagógica é um gênero discursivo específico, foi uma denominação dada por Paulo Freire, uma invenção dele, adotada por ele que tinha o hábito constante de manifestar-se por meio da escrita de cartas, “uma das formas de comunicação que Paulo tanto gostava de utilizar” (FREIRE, Ana, 2000, p. 9). Um gênero que se destina a compartilhar práxis, a aproximar o autor do leitor, destinado a quem se encontra na função de educar e ensinar.

O educador não gostava de contrastar seu discurso de sua prática, isto é, uniu, durante sua vida inteira, a teoria e a prática, o ensino e o aprendizado, o discurso e o exemplo. Como acreditava no diálogo como exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado, viu nas Cartas Pedagógicas “um instrumento coerente que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta” (VIEIRA, 2010, p. 65), que estabelece um profundo diálogo, de forma amorosa e respeitosa, com o leitor/a e com sua própria prática. Foi por meio desse instrumento que o autor compartilhou temas importantes à prática educativa de forma afetiva e aprazível. Sua intenção era oferecer aos leitores uma melhor comunicação na forma descrita, narrada ou apresentada de modo que fosse possível gerar uma reflexão aos aspectos que suscitavam. Segundo Vieira (2010), as Cartas Pedagógicas “são instrumentos que constituem o exercício do diálogo por meio escrito, diálogo que assume o caráter de rigor na medida em que registra, de modo ordenado, a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso” (VIEIRA, 2010, p. 65). Portanto, para que sejam consideradas Cartas Pedagógicas, esse gênero só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando um diálogo pedagógico.

O objetivo de se utilizar as Cartas Pedagógicas como instrumento de coleta de dados para a pesquisa se justificou pelo fato de que a produção delas, com rigor e seriedade, leva o leitor/a a apreender o contexto dos fatos, uma vez que, nelas,

estão os detalhes e os pormenores do que se quer dizer, além de incentivar a reflexão sobre algum fato que se deseja passar adiante e estimular a leitura, a compreensão e a escrita de uma resposta. As cartas precisam ser escritas, lidas e respondidas, isto é, promovem ação/reflexão/ação, um círculo cultural.

Uma Carta pedagógica “tem como intencionalidade promover o diálogo e incentivar a escrita. Para tanto, a apresentação de questionamentos para suscitar a reflexão e a sugestão de encaminhamentos pode ser uma boa alternativa para a promoção do diálogo” (FREITAS, 2019, p. 61), por esse motivo a pesquisadora, escolheu esse instrumento de pesquisa e, primeiramente, enviou aos assessores de referência pedagógica, por e-mail, a “Carta Pedagógica Metalinguística” (apêndice C), em que esclareceu o que é esse tipo de gênero discursivo e estabeleceu o diálogo com seus parceiros de trabalho. Nessa carta, pediu que eles lhe enviassem cartas respostas. Em princípio, a pesquisadora pensou que poderia fazer seus questionamentos por meio das cartas pedagógicas, porém, como não obteve nenhuma resposta da primeira, resolveu mudar sua estratégia. Usou das cartas pedagógicas, a exceção da primeira, que fora escrita sem ter havido nenhuma roda anteriormente, como uma comunicação do que havia sido discutido a partir da participação e das reflexões feitas nas rodas. A segunda carta, “Carta pedagógica temática: a avaliação e a minha pesquisa” (apêndice D) foi entregue em mãos, na primeira *roda de diálogo*, e nela foi explicitado o tema da pesquisa, a fim de provocar o engajamento dos assessores. Depois da segunda *roda de diálogo*, foi escrita a carta “Carta devolutiva: Discussão sobre avaliação formativa” (apêndice E) e, finalmente, como produto deste trabalho a carta “A avaliação diagnóstica a serviço de uma avaliação formativa” que será a intervenção desta pesquisa.

5.2.2 – A Análise Documental

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Fazer pesquisa documental não é necessariamente promover uma investigação histórica do objeto. O método de pesquisa documental pode ser utilizado para abordar uma questão contemporânea.

A análise documental é um processo no qual se realiza a seleção, o tratamento e a interpretação de informações localizadas em diferentes tipos de documentos. Ela se caracteriza pela investigação “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

De acordo com Aurélio (2013), documento é “Título ou diploma que serve de prova: documento histórico. Qualquer objeto ou fato que serve de prova, confirmação ou testemunho: documentos fotográficos”. Cellard (2008, p. 296) complementa que documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. Os documentos podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, etc. (GIL, 2008).

É importante que, na análise documental, leve-se em consideração o contexto no qual foi produzido: em que momento, por quem foi elaborado e a quem se destinava. Seu estudo é dado com base em documentos, tudo aquilo que pode ser registrado pode servir de objeto desta pesquisa, seu objetivo é o registro de informações e a organização destas. No caso da pesquisa, foram trabalhados os documentos escritos da escola investigada, a saber:

- 1) Projeto Educativo Comum das escolas jesuítas (PEC);
- 2) Projeto Político Pedagógico do Colégio Loyola;
- 3) As avaliações diagnósticas de todas as disciplinas da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Loyola;
- 4) Os gráficos de resultados das avaliações diagnósticas.

Enfim, a pesquisa documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14).

5.2.3 Rodas de Diálogo

De acordo com Freire (2005), o diálogo é condição fundamental para a construção e efetivação do conteúdo programático, pois permite ao educador-educando um saber crítico, amoroso e rigoroso, em que um saber não se sobrepõe ao outro. É por meio do diálogo que se tem a possibilidade de sair do senso comum. Ele assume um compromisso ético de respeito à leitura de mundo do sujeito, fundamental na relação educador-educando. Saber escutar o que o educando traz, suas urgências, alegrias e preocupações, ratifica a compreensão de que se está sempre em processo de novas aprendizagens. Saber lidar com as adversidades compõe o cenário da educação como processo de libertação.

A roda é um espaço de ensino e de aprendizagem que oportuniza tanto a quem ensina quanto a quem aprende a peculiaridade do aprender e pronunciar esse aprendizado.

Segundo Freitas; Forster; Satt (2019), *Roda de diálogo* é “um instrumento metodológico de (trans)formação, por meio do qual se fortalecem tanto os/as educadores/as que atuam na escola quanto os/as que atuam na universidade”.

Por meio do diálogo, diferentes saberes dos/as participantes, vindos de contextos e fontes diversos, são compartilhados, buscando-se uma prática de formação crítico-reflexiva. Portanto, as *Rodas de diálogo* tornam-se um espaço de ensino e de aprendizagem, na medida em que tanto o educador quanto o educando podem ouvir, falar, refletir, socializar, pesquisar e registrar.

De acordo com a proposta metodológica de Freitas; Machado; Souza (2017),

...as experiências vividas e vivenciadas nessas Rodas de diálogo, de partilhas, sistematizam a construção de novas aprendizagens, pois, nessas produções, não há um detentor do conhecimento, há uma gama de saberes singulares que dão espaço a novos saberes plurais. Esses saberes deixam marcas em quem aprende e ensina, nessas trocas de experiências. Ratifica-se, portanto, a importância do saber construído na academia na escola e a partir delas. (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 11).

Assim, os diálogos em roda aproximam-se aos círculos de cultura que tanto Paulo Freire vivenciou enquanto educador da práxis libertadora. Os círculos de cultura constituem-se como possibilidade do processo de ensinar e de aprender, pois, nesse encontro de pessoas, aprende-se a fazer, na interação com o outro e consigo mesmo, constituindo nessa mediação a aprendizagem e o ensino como um

processo, na escola e a partir dela. Os sujeitos que fazem parte desse processo aprendem, através da pedagogia centrada na igualdade de participação, a ser críticos, ser criativos, ser mais, praticar, refletir, deliberar intervir e avaliar, num constante e permanente movimento mediado pelo diálogo.

Foram feitas 03 rodas de diálogo para esta pesquisa. Todas elas aconteceram durante o período destinado às reuniões semanais dos assessores de referência pedagógica, que ocorrem às quartas-feiras entre 16h30min e 18h30min, durando, portanto, 02 (duas) horas cada uma. Na primeira delas, a pesquisadora retomou, por meio da leitura da Carta Pedagógica metalinguística (apêndice C), que havia sido enviada por e-mail, o que é esse gênero discursivo e depois, também por meio de uma carta pedagógica (apêndice D), explicitou a temática e objetivos de sua pesquisa. Em seguida, combinou com os sujeitos da pesquisa que, devido ao fato de eles não terem respondido sua Carta pedagógica metalinguística (apêndice C), achou conveniente usar as rodas de diálogo para coleta dos dados a serem analisados e utilizar as cartas pedagógicas apenas como uma comunicação do que havia sido discutido a partir da participação e das reflexões feitas pelos assessores na roda.

5.3 Sujeitos da Pesquisa

Os convidados para a pesquisa foram os 17 (dezessete) Assessores de Referência Pedagógica de todas as disciplinas lecionadas do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, que são responsáveis por auxiliar a Diretoria Acadêmica em face do conjunto de providências e atividades necessárias à implementação dos processos de ensino e aprendizagem. Eles acompanham e dão suporte às atividades acadêmicas e a todas as atividades curriculares desenvolvidas com os alunos relativas à sua área e às respectivas disciplinas sob sua responsabilidade. Além disso, são responsáveis pela montagem de um programa de estudo e acompanhamento da revisão e do desenvolvimento curricular, como também dos projetos institucionais referentes a sua área de ensino. Entende-se que o acompanhamento da gestão da sala de aula como o monitoramento do desempenho docente de um processo permanente de acompanhamento das atividades essenciais ao desenvolvimento eficiente da proposta pedagógica.

Ressalta-se que todos esses assessores exercem, também, dentro da instituição, a função de professores. Cada disciplina possui um ou mais Assessor de Referência Pedagógica, conforme o quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Assessores pedagógicos

Disciplina	Idade	Segmento	Tempo de magistério	Tempo de Loyola
Artes	38	FI ao EM	13 anos	11 anos
Biologia	56	EM	33 anos	33 anos
Ciências	59	FI e FII	25 anos	18 anos
Educação Física	62	FI ao EM	38 anos	20 anos
Física	59	EM	39 anos	19 anos
Geografia	56	FI e FII	31 anos	21 anos
Geografia	45	EM	20 anos	4 anos
História	42	EFI, EFII e EM	16 anos	12 anos
Inglês	57	EFI, EFII e EM	42 anos	8 anos
Língua Portuguesa	54	EFI	31 anos	9 anos
Língua Portuguesa	56	EFII	34 anos	13 anos
Língua Portuguesa	59	EM	39 anos	38 anos
Matemática	41	EFI, EFII	21 anos	12 anos
Matemática	55	EM	32 anos	09 anos
Química	42	EM	16 anos	12 anos
Sociologia	38	EM	10 anos	10 anos
Teologia	36	EM	10 anos	10 anos

Quadro elaborado pela autora 2019

É importante ressaltar que essa pesquisa priorizou um agir ético e responsável para com todos os sujeitos e instituições envolvidos, no caso, os Assessores de Referência Pedagógica de todas as disciplinas da escola, respeitando suas especificidades, abertura e disponibilidade, desistência a qualquer momento ou não aceitação para participação desta. Os dados obtidos foram utilizados apenas para fins de investigação, desta maneira, os resultados da

pesquisa foram analisados e publicados, preservando a identidade de todos os participantes, garantindo total sigilo.

Para Mainardes (2017) a ideia de ética na pesquisa como preenchimento de um formulário é totalmente insuficiente no que se refere ao emprego de uma ética reflexiva, a ética dos princípios e a ética da relação. Os instrumentos selecionados aqui garantiram cuidados com os sujeitos, resguardando o que o autor destaca como questões éticas na análise dos dados, quanto a rigor, honestidade e validade.

Em relação aos dilemas éticos da pesquisa qualitativa, Flick (2009) orienta: “Os princípios éticos de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades”. (FLICK, 2009, p. 51). Dessa forma, as informações obtidas na coleta de dados serão sigilosas e farão parte apenas do universo da pesquisa e da pesquisadora.

Com base nesses preceitos, e levando em conta a ética com os sujeitos da pesquisa e com a instituição, foram elaborados o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), a Carta de Aceite e a Carta de Anuência, os quais se encontram como apêndices deste trabalho.

5.4 A Análise da Pesquisa

No caso desta pesquisa, foram feitas 03 (três) *rodas de diálogo* com os assessores de referência pedagógica. A primeira ocorreu para a apresentação da temática da pesquisa. Nessa roda, a pesquisadora entregou, em mãos, a “Carta pedagógica temática: a avaliação e a minha pesquisa” (apêndice D) que foi lida em conjunto e, depois, discutiu-se a relevância da pesquisa. Também nessa ‘roda’, os assessores manifestaram oralmente o interesse pela participação deste trabalho e elencaram suas inquietações em relação à avaliação diagnóstica e, com o consentimento da direção, ficou decidido que haveria, durante o ano de 2019, mais 02 momentos dessas ‘rodas’ para que se efetivassem situações que privilegiassem o uso da palavra, a observação e análise das práxis e a construção coletiva. O conceito de práxis encontra significado na consciência do indivíduo em refletir sobre a sua condição (FREIRE, 2010). Ressalta-se que, ainda, a pesquisadora comentou que não recebeu resposta da Carta Pedagógica Metalinguística e que, por esse

motivo, resolveu fazer a coleta de dados por meio das *Rodas de diálogo*, também esclareceu oralmente o que é uma “Carta Pedagógica” e comunicou aos assessores que continuaria a escrever cartas como forma de sistematizar as discussões feitas nas rodas.

Na segunda roda, discutiu-se o que é uma avaliação formativa e, ao final, a pesquisadora ficou responsável por escrever uma carta pedagógica, no caso a “Carta devolutiva: Discussão sobre avaliação formativa” (apêndice E), sintetizando as discussões e explicitando o conceito de uma avaliação formativa. Finalmente, na terceira roda, depois da leitura da carta do encontro anterior e de uma pequena contextualização sobre o que é uma avaliação diagnóstica, discutiu-se se as práticas de intervenções realizadas no Colégio Loyola, a partir da avaliação diagnóstica, estão a serviço de uma avaliação formativa.

Finalmente, na terceira roda, a pesquisadora leu a carta do encontro anterior (apêndice E), leu também todas as inquietações que os assessores haviam elencados na primeira roda de diálogo e, depois de uma pequena contextualização sobre o que é uma avaliação diagnóstica, discutiram-se as relações desse tipo de avaliação com a avaliação formativa e se as práticas de intervenções, realizadas no Colégio Loyola a partir da avaliação diagnóstica, estão a serviço de uma avaliação formativa. Ao final, a pesquisadora comprometeu-se a escrever uma carta pedagógica que indicasse como deve ser uma avaliação diagnóstica em uma relação com a avaliação formativa.

A análise teve por base metodológica a organização dos dados coletados nas rodas de diálogo e nos documentos analisados. Primeiramente foram selecionados os trechos mais relevantes das rodas e dos documentos, a fim de tratá-los um por um, a partir das evidências que a pesquisadora julgou mais consideráveis para a elucidação do problema.

Bardin (1997) aponta que a análise de conteúdo, como método, envolve técnicas para analisar as comunicações e os conteúdos das mensagens. Dessa forma, a autora conceitua a análise de conteúdo:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN,1997, p. 42).

Para a análise dos conteúdos fez-se um recorte, agrupando os elementos encontrados em função da sua significação. A partir dessa organização, estabeleceu-se as seguintes categorias de análise de acordo: a concepção de avaliação da aprendizagem formativa, discutida na 1ª roda de diálogo, a concepção de avaliação diagnóstica e a relação existente entre a avaliação diagnóstica do Colégio Loyola e uma avaliação formativa, discutidas na 2ª roda de diálogo.

As categorias representam um 'modelo aberto', que para Laville (1999, p. 219), significa que foram elaboradas 'no curso da própria análise'.

As concepções de avaliação foram emparelhadas com a concepções de avaliação fundamentadas em teóricos desta área da educação.

De acordo com Laville,

Todo projeto de pesquisa nasce de uma intenção, de uma necessidade de saber mais, de resolver um problema, de responder a uma questão. O procedimento não poderia estar completo sem um retorno à intenção original, à necessidade sentida no início, a fim de determinar em que medida essa necessidade está satisfeita, o problema resolvido, uma resposta dada à questão. Somente assim o círculo será fechado, o trabalho despendido terá dado seus frutos. (LAVILLE, 1999, p. 229).

Assim, os assessores que participaram do estudo puderam dialogar e refletir a fim de que se mobilizassem os pontos de relevância problematizados na gestão da avaliação diagnóstica, assumindo o compromisso com a transformação das práticas discutidas, que os envolvem direta ou indiretamente.

Abaixo segue quadro com uma síntese das rodas:

Quadro 4 Quadro síntese das rodas

Rodas	Título da Roda	Síntese
1ª Roda	Roda de Inquietações	Apresentação da pesquisa, levantamento das inquietações sobre avaliação diagnóstica da escola, definição das temáticas das outras rodas e da devolução de sua síntese por meio de cartas pedagógicas.
2ª Roda	O conceito de avaliação formativa	Discussão do conceito de avaliação formativa
3ª Roda	A relação da avaliação diagnóstica com a formativa	Discussão da relação da avaliação diagnóstica aplicada no Colégio Loyola com uma avaliação formativa.

5.5 Elaboração de Intervenção

Acredita-se que a escola, hoje, precisa perceber a necessidade de entender o conceito de avaliação e estabelecer algumas premissas que diferenciam processo avaliativo de avaliação. Em busca da qualificação do processo da gestão da avaliação diagnóstica no contexto do Colégio Loyola, entendendo que este é muito mais amplo do que a aplicação de testes no início do ano, fez-se uma Carta pedagógica em que se esclarece para os gestores da RJE e para os assessores de referência pedagógica como a avaliação diagnóstica pode contribuir para que exista a transição necessária de uma avaliação classificatória e excludente para uma avaliação formativa e reguladora, isto é, para que se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

6 RETRATOS DA AVALIAÇÃO: DA PEDAGOGIA INACIANA AO ESTUDO DA PESQUISA

“...Faz-se com o objetivo de recolher o que foi realizado e relançar o processo”. (PPI, 2019, p. 09).

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1997, p. 26).

No PPI, a avaliação é a dimensão que perpassa todo o processo de aprendizagem, uma vez que não se limita a uma verificação das etapas vividas e do conhecimento conquistado (COLÉGIO LOYOLA, 2019, p. 09). É muito mais que olhar para trás, é perceber onde o avanço poderia ter sido melhor, e, visualizando o horizonte possível, projetar o futuro.

Levando em consideração que **avaliação**, dentro do PPI, constitui-se em uma revisão da totalidade do processo, verificando e ponderando se as etapas se realizaram eficazmente e se os objetivos propostos foram atingidos, essa parte final do trabalho descreve o diálogo entre os “achados” da pesquisa ao longo das etapas dessa investigação à sua análise e o possível fechamento do estado dessa temática.

Esta parte se estrutura da seguinte forma: o item 6.1 refere-se ao que foi discutido na segunda roda de diálogo, o conceito dos assessores sobre avaliação formativa; o item 6.2 refere-se ao que foi discutido na terceira roda de diálogo, a relação entre a avaliação diagnóstica do Colégio Loyola e a avaliação formativa ; o

item 6.3 refere-se à Carta Pedagógica, que é a intervenção deste trabalho e, finalmente, o item 6.4 refere-se à conclusão da dissertação.

6.1 Um Diálogo Sobre Avaliação Formativa: A Voz Dos Assessores

Tempos houve em que ensinar consistia em falar e estudar significava memorizar. Nessa altura, a avaliação reduzia-se a um controle daquilo que o aluno conseguiu “aprender”, “assimilar”. Hoje, ensinar é tarefa muito mais vasta e muito mais complexa que pode ser vista como uma facilitação da aprendizagem dos alunos. A função do professor é variar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem. Tal função, como todas as atividades de adaptação, implica a definição de certo número de objetivos, a determinação da posição do aluno relativamente a esses objetivos e, conseqüentemente, a definição das atividades que possam promover a aprendizagem. Feita a intervenção, deverá se avaliar o seu resultado de modo a poder ser definida nova série de correções adaptadas às circunstâncias. Na perspectiva dessa concepção de ensino, a avaliação funciona como um guia da ação, deixará de ser uma atividade exterior ao ensino, imposta ao professor pelo sistema e passará a ser um instrumento primordial da adaptação contínua às necessidades do aluno.

Como dito anteriormente neste trabalho, no Colégio Loyola, há alguns anos, existe a prática de aplicação de uma avaliação diagnóstica em todos os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio no início do ano. Essa avaliação objetiva aferir o nível de proficiência dos alunos para confecção, monitoramento e ajuste dos Programas das Disciplinas; reordenamento dos processos acadêmicos, dos procedimentos didáticos, do fluxo de ensino e de aprendizagem, nos segmentos, entre as séries e nas séries, considerados o Planejamento Curricular de Ensino e o *Corpus Acadêmico*. Com o objetivo de avaliar a proficiência de aprendizagem dos alunos em decorrência da organização de conceitos fundantes e estruturantes (fluxo de ensino e fluxo de aprendizagem), possui dupla função: avaliação da aprendizagem dos alunos e avaliação da gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa estão intimamente ligadas uma à outra, como os dois momentos de um mesmo processo: analisar as dificuldades e os pontos fortes do aluno para regular e facilitar a aprendizagem, oferecendo-lhe uma ajuda personalizada. De fato, elas dão lugar a produções imaginárias muito diferentes que revelam suas especificidades. O diagnóstico é uma operação cognitiva, enquanto o acompanhamento formativo é da ordem da ação. Segundo Michel Barlow (2006, p. 118), o primeiro identifica o educador com o psicólogo de laboratório, que visa a compreender para compreender; o segundo, com o psicoterapeuta, que usa de todos os meios para ajudar seu paciente a construir ou reconstruir sua personalidade (mas, fundamentalmente, o sujeito em tratamento é o ator de sua melhora).

Este trabalho buscou analisar pontos passíveis de melhoria do processo de avaliação diagnóstica no Colégio Loyola, contribuindo para que esta se realize na perspectiva de uma avaliação formativa, verificando se esse procedimento avaliativo está coerente e efetivo para redirecionamento dos meios, dos recursos, das estratégias e dos procedimentos a serviço das aprendizagens e replanejamento do trabalho do professor, dos alunos e de todos os colaboradores da escola, uma vez que a incidência qualitativa (manutenção, desenvolvimento e proposição) bem como a análise dos resultados de aprendizagem a partir do sistema avaliativo do Colégio visam à melhoria dos resultados da aprendizagem significativa dos discentes, caracterizada pela interação entre novos conhecimentos e os conhecimentos prévios dos alunos. Em busca de analisar se o modelo de gestão da avaliação diagnóstica está a serviço de uma avaliação formativa, resolveu-se, na primeira roda de diálogo, apresentar aos sujeitos de pesquisa, por meio da carta pedagógica “Carta pedagógica temática: a avaliação e a minha pesquisa” (anexo D) a temática do trabalho e a sua relevância. Além disso, ainda nessa roda, foram elencadas inquietações dos assessores sobre a avaliação diagnóstica aplicada na escola, inquietações essas que foram retomadas na terceira roda de diálogo, além disso, explicou-se que as devolutivas das rodas seriam em forma de cartas pedagógicas. Na segunda roda de diálogo discutiu-se o conceito de avaliação formativa que os assessores de referência pedagógica do Colégio Loyola, responsáveis pelo processo de gestão da atividade diagnóstica, possuíam.

Então, a fim de verificar qual era o conceito de avaliação formativa dos assessores, nomeados ao longo do texto por números de **01** a **17**, para que assim, não sejam identificados, fez-se uma *Roda de diálogo*. Ela iniciou-se com a discussão do que é uma avaliação, especificamente, o que é uma avaliação formativa. Primeiramente, houve a fala do assessor **01** de que avaliação é *“um instrumento que permite quantificar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem”*, em seguida, o assessor **02** disse que é *“medida muito interessante para direcionar o trabalho do professor, um instrumento de aprendizagem”*; o assessor **03**, *“um instrumento que permite detectar lacunas na aprendizagem, para que essas possam ser trabalhadas na sequência”*; até que, então, ouviu-se a palavra “processo”, quando assessor **03** complementou: *“um processo de averiguação da aprendizagem”*. Iniciou-se, então, a discussão de avaliação como processo já que esse último assessor ainda disse *“processo de averiguação da aprendizagem, daquilo que foi ensinado”*.

A palavra “medida” chamou muito atenção porque leva à concepção de uma avaliação de 1ª geração (Fernandes, 2009), bastante ultrapassada, essencialmente “técnica” que, por meio de testes bem construídas, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos.

A palavra “aprendizagem” também se destacou, uma vez que se considera que, em um processo avaliativo, é essencial que se avalie tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que a finalidade do primeiro é o alcance da excelência do segundo. A pesquisadora trouxe à reflexão as palavras ‘medida’ e ‘aprendizagem’. Pode-se relacionar medida à aprendizagem? Para que medir? Nota-se que, para os assessores a avaliação ainda está muito presa à medida, apesar de eles citarem o seu objetivo maior: a aprendizagem.

Quando se diz que avaliação é averiguação do que foi ensinado, percebe-se que continuam a prevalecer modelos de ensino e de aprendizagem que dão ênfase aos procedimentos para compreender processos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente transmitida. A discussão sobre a avaliação escolar está diretamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, à prática pedagógica do professor. Porém, muitos educadores percebem o processo em questão de modo dicotomizado: o professor ensina e o aluno aprende.

Infelizmente, percebe-se que continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, sobretudo, orientados a atribuir classificações. A análise atenta do que os alunos sabem e fazem, para compreender as suas eventuais dificuldades e para ajudá-los a superá-las, parece ficar relegada a segundo plano. Nesse sentido, percebe-se que, na fala desses assessores, pode-se articular o conceito de avaliação de 1ª geração trazido por GUBA; LINCOLN (2011), também conhecida como geração de avaliação como mensuração, geração da medida:

Os exames escolares foram utilizados durante centenas de anos para avaliar se os alunos haviam conseguido 'dominar' o conteúdo de diversos cursos ou assuntos nos quais haviam sido iniciados. Conteúdos apropriados eram definidos com base em sua autoridade... O principal objetivo da escola era ensinar às crianças o que se reconhecia como certo; para demonstrar que tinham domínio, as crianças tinham de regurgitar esses "fatos" em exames, que eram em essência testes de memória. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 28.).

Agravando um pouco o que se diz sobre esse tipo avaliação, Fernandes (2009) afirma que classificar, selecionar e certificar são as suas funções por excelência e que os conhecimentos são o único objeto de avaliação e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos. (FERNANDES, 2009, p. 46).

A avaliação, resumida ao emprego de testes e medidas, realizou-se, primeiramente, como medida das aprendizagens individuais e outras capacidades psíquicas e, posteriormente, dedicou-se à formulação e ao cumprimento dos objetivos educacionais.

Essa acepção técnica de avaliação persiste ainda hoje, como se pode comprovar, por exemplo, pela prática frequente de exigir que os alunos passem nos testes, como parte dos procedimentos de graduação na escola de ensino médio ou de admissão nas faculdades. A avaliação consiste aqui em verificar se os alunos fizeram o que lhes foi pedido: memorizar e aplicar uma fórmula, visando, claramente, aquilatar o desempenho dos alunos, atribuindo-lhes uma nota cifrada e, eventualmente, uma classificação. Trata-se de informar o aluno ou seus responsáveis, sobre a qualidade de seu desempenho. Trata-se de uma avaliação *somativa*, simples constatação do êxito ou fracasso, que não aponta as reais

dificuldades dos alunos e dos professores, não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo.

Infelizmente, a avaliação da aprendizagem escolar é frequentemente confundida com os procedimentos (provas, trabalhos, testes, etc.) utilizados para verificar as aprendizagens alcançadas. Portanto, o medo, a angústia, enfim, todo o mal-estar provocado por essa situação é fruto das preocupações em relação ao resultado alcançado em atividades e tarefas propostas por esses instrumentos, pois, geralmente, transforma-se em uma nota, em um escore determinante da aprovação ou reprovação do aluno.

A ideia “[...] de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está [...] solidamente enraizada na mente dos professores... e, frequentemente, na dos alunos” (HADJI, 2001, p. 27), por isso o caráter sentenciador da nota transforma-a em mola propulsora de uma relação de poder entre pais e filhos e entre professores e alunos. Um poder capaz de “obrigar” o aluno a trabalhar pela nota, pois uma boa nota é sinal de premiação, recompensa, privilégios e, no caso contrário, uma nota ruim é sempre seguida por repreensão. A grande preocupação é, portanto, a notação, conversão quantitativa dos resultados, determinada pela medida, ilusoriamente identificada como avaliação em seu pleno sentido.

No entanto, a nota não é a representante absoluta das aprendizagens edificadas pelos alunos, porque não passa de um registro numérico, produto de uma leitura do avaliador, que “[...] expressa a adequação (ou a não adequação) percebida entre a relação atual do aluno com o saber, objeto da avaliação, e a relação ideal do aluno com o saber, objeto do desejo institucional.” (HADJI, 2001, p. 44).

É comum, na ação de muitos professores, apenas verificar os resultados finais e expressá-los em valores numéricos. Daí o entendimento de que a avaliação se reduz a fazer uma prova, um teste, para medir a aprendizagem adquirida. Esse entendimento tem suas raízes no início do século XX quando prevalecia a ideia “[...] de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio dos testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos.” (FERNANDES, 2009, p. 44).

Quando a preocupação se centra na análise quantitativa das informações, isto é, na contagem de “certos e errados”, tendo em vista apenas a atribuição de uma

nota, quando muito, acompanhada de uma recomendação para melhorar, “[...] como se bastasse apontar ao paciente sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado!” (HOFFMANN, 2006, p. 148), a tomada de decisão limita-se a classificar e selecionar o aluno. Nestas condições, mantêm-se os princípios das concepções originais da avaliação da aprendizagem.

Depois da primeira discussão, os assessores **05** e **08** retomaram o conceito de avaliação como *“processo de quantificar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem”*; *“diagnóstico tanto para o professor quanto para o aluno que fundamenta e requalifica o trabalho do professor, mas também o trabalho do aluno”*; *“é o que direciona o próprio trabalho do professor”*.

Muito embora a pesquisadora tenha percebido que, até aquele momento, as palavras autorregulação, autoavaliação e democracia, importantíssimos conceitos dentro de uma avaliação, não haviam sido mencionados, a evolução dos conceitos de avaliação foram surgindo nas falas dos assessores. Cabe aqui a ideia tanto da avaliação denominada por GUBA; LINCOLN (2011) de *avaliação de segunda geração*, que tem uma abordagem caracterizada pela *descrição* de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos para o alcance dos alunos, como também a *avaliação de terceira geração* ou da *geração da formulação de juízos de valor acerca das aprendizagens*, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens, que uniu a mensuração contida na 1ª geração e à descrição identificada na 2ª geração. Todavia a intenção iria além de mensurar e descrever o desempenho e direcionou o olhar para todas as dimensões do objeto, que incluem os próprios objetivos da avaliação. Essa geração se caracteriza por considerar o mérito e a relevância, que são juízos de valor. Conforme Fernandes,

De uma concepção inicial muito limitada, redutora e essencialmente técnica, evoluiu-se para uma concepção mais sistêmica e abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente as *coisas* relativas aos alunos para passarem a incluir professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas. (FERNANDES, 2009. P. 51).

Observou-se, na discussão, o deslocamento do papel e da finalidade da avaliação. Sabe-se que existe, já há um tempo, uma busca por alternativas ao que vem sendo executado tradicionalmente em avaliação. De acordo com Hoffmann

Grupos cada vez mais numerosos de professores reúnem-se para discutir essa prática nas escolas e universidades. Percebo que eles não se satisfazem mais em repetir métodos tradicionais de avaliação e passam a contestá-los quanto ao seu significado social e político. (HOFMANN, 1998, p. 109).

Discutiu-se a avaliação como um processo complexo e dinâmico que se utiliza dos instrumentos avaliativos para levantar as informações relevantes e da medida, ao comparar a situação atual do aluno ao objetivo pretendido. Porém, não se deve limitar a esses procedimentos para sua concretização. A pesquisadora afirmou para os assessores que os erros, as dificuldades, as dúvidas e as incompreensões necessitam ser foco de reflexão a fim de identificar as raízes dos problemas. Somente essa análise criteriosa permite a reorientação do percurso e a promoção de novas oportunidades de aprendizagens, ajudando, assim, os alunos a aprenderem e a se desenvolverem. Nessa perspectiva, a concepção evidencia contornos de uma avaliação formativa.

A pesquisadora discutiu com todos, então, que avaliação 'mais formativa' integra o processo de avaliação ao processo de aprendizagem (PERRENOUD, 1999), considera-se que ela muda de lógica, deixa de ser a 'serviço da seleção' para ser 'avaliação a serviço das aprendizagens'.

Também de acordo com Perrenoud (1999, p. 103), "é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo". Ou seja, a avaliação nesse modelo permite que o aluno tenha uma postura participativa em seu desenvolvimento e crescimento. Isto demonstra o caráter emancipatório da avaliação, capaz de impulsionar uma consciência crítica aos envolvidos no processo de avaliação. Tudo acima foi discutido com as sinalizações da pesquisadora e, então, o assessor **05** mencionou que nunca havia pensado nisso.

A regulação para Hadji (2001) tem uma função de correção, que possibilita mudanças de ação, desencadeando novas práticas e métodos. Sobre o assunto, o autor afirma que

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p. 21).

Esse tipo de avaliação foi denominado por GUBA; LINCOLN (2011) como *avaliação de quarta geração* ou *avaliação formativa alternativa* na qual o processo de avaliação é interativo e negociado. Ou seja, uma avaliação que, sendo eminentemente formativa em suas formas e em seus conteúdos, é alternativa à avaliação psicométrica, baseada na avaliação somativa e na ideia da avaliação como medida. Segundo Fernandes,

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009, p. 59).

O assessor **09** manifestou o comentário de que, apesar das orientações teóricas atuais caminharem em direção ao enfoque formativo da avaliação, permanece nas escolas modelos avaliativos centrados na análise quantitativa das informações. Outros assessores concordaram que é possível evidenciar a permanência da avaliação como ação classificatória, visando à reprovação ou aprovação do aluno, o que revela a distância entre o agir e o pensar, entre a teoria e a prática pedagógica. “[...] A escola continua a ser um campo de batalha onde o que conta é a classificação, mais do que o saber”. (PERRENOUD, 1999, p. 120).

A pesquisadora retomou a fala do assessor **03** “avaliação é processo que quantifica a aprendizagem”, que associou avaliação formativa à palavra “processo” e passou a discutir quais são as etapas deste.

A primeira levantada foi “coleta de informações” (assessor **13**). Ele disse que essas informações podem ser obtidas através de testes, atividades outras como exercícios, construção de portfólios, interações e comportamentos dos discentes em seus processos de aprendizagem. A maioria das falas da discussão consideraram a palavra “coletar”.

O assessor **02** disse “é necessário coletar dados, mas para se fazer intervenções”, então, o grupo refletiu que, quando a preocupação se centra na análise quantitativa das informações, isto é, na contagem de certos e errados, tendo em vista apenas a atribuição de uma de um valor, inclusive sobre o professor do ano anterior, quando muito, acompanhada de uma recomendação para melhorar, “[...] como se bastasse apontar ao paciente sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado!” (HOFFMANN, 2006, p. 148), mantêm-se os princípios dos primórdios da avaliação da aprendizagem, corroborando a fala de Hadji “[...] de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos e está [...] solidamente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos”. (HADJI, 2001, p. 27). Logicamente, está por trás dessa ideia uma concepção equivocada de que contar os acertos, compreendidos como aprendizagens alcançadas, e convertê-los em nota, é avaliar. O que será que aconteceu dos primórdios da avaliação até aqui que não fez com que houvesse uma mudança nessa concepção?

A avaliação envolve, sim, o ato de “medir”, pois não é possível cumprir a função avaliativa sem efetuar a comparação entre o pretendido e o alcançado, porém, não se restringe a ela, não é seu término, seu fim. A medida é apenas um meio, erros e acertos podem e devem ser identificados para, então, serem analisados, a fim de se mapearem as falhas, as dificuldades, as necessidades de intervenção. Trata-se de superar a simples contagem, em prol da reflexão sobre as informações reveladas nos erros manifestados. Nesse sentido, importa destacar que

A medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida. (HOFFMANN, 2006, p. 46).

Isso foi bastante mencionado na roda e, portanto, está bem claro para a equipe de assessores.

O assessor **08** mencionou “essa etapa é o momento diagnóstico, informativo” e todos os outros assessores concordaram com a ideia de que é o momento em que se reúnem informações do processo de aprendizagem de alunos. A pesquisadora questionou se esta etapa teria um único momento específico e ponto final, como a avaliação diagnóstica que acontece na escola no início do ano e o assessor **07** disse que ela deve ser contínua, permanente. Parece que todos concordaram, pois mais ninguém comentou.

Em seguida, depois de várias suposições, os assessores disseram qual é a segunda etapa do processo: análise das informações, dos dados obtidos na primeira etapa. O assessor **3** disse que se deve fazer a análise dos erros, acrescido da fala do assessor **1** de que, nessa etapa do processo, deve-se observar mais do que o que o aluno não sabe, mas “o que ele sabe para chegar até onde chegou” (assessor **1**), que o erro faz parte da evolução da aprendizagem. Isso corrobora com a ideia de Esteban quando afirma que

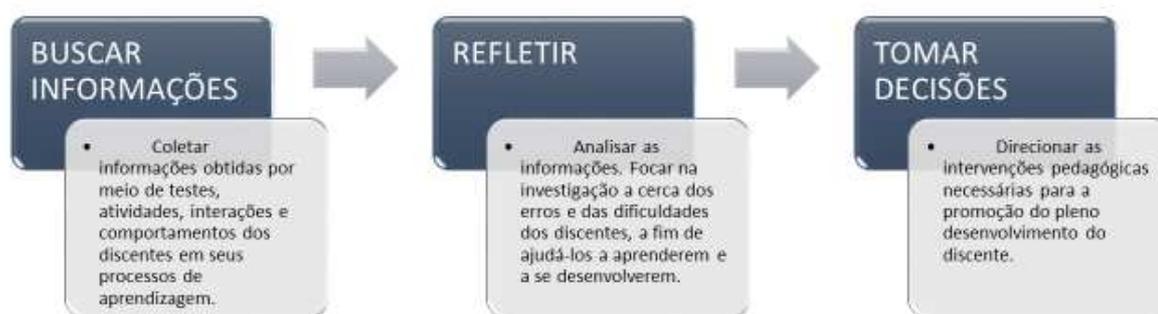
O erro ou acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada. Para a construção do processo ensino/aprendizagem, estas são as questões efetivamente significativas, e não o erro ou acerto como ressalta a lógica do exame. (ESTEBAN, 2001, p. 100).

Com a discussão, concluiu-se que a análise envolve relacionar, quantificar, classificar, prever ou inferir informações para diagnosticar um processo de aprendizagem.

Seguiu-se, então, para o questionamento de qual seria a terceira etapa desse processo. Ouviram-se respostas como: “tomar as decisões” (assessor **4**), “seriam as ações” (assessor **12**), “orientação do processo de ensino e do processo de aprendizagem do aluno” (assessor **08**). Novamente, voltou-se à discussão da valorização da análise quantitativa das informações, medir o resultado por meio de valores. Porém o assessor **6** concluiu que quando a tomada de decisão é em favor da aprendizagem, a análise das informações focaliza-se na reflexão, na investigação acerca dos erros e das dificuldades apresentados pelos estudantes, fundamentando

ações favoráveis à superação dos problemas encontrados, ajudando, assim, os alunos, a aprenderem e a se desenvolverem. Nessa perspectiva, a concepção subjacente evidencia contornos de uma avaliação formativa.

FIGURA 12: ETAPAS DE UMA AVALIAÇÃO



Produzido pela autora com base no referencial teórico

Foi quase um consenso dos assessores que, infelizmente, o que se faz na escola é o que Hoffmann afirmou quando compara o trabalho do médico, ao prescrever remédio para a melhora do paciente, com o trabalho do professor quando este recomenda que o aluno precisa melhorar e lhe “prescreve”, por exemplo”, estudar mais em casa.

A avaliação da aprendizagem, então, em uma abordagem formativa, parte da avaliação diagnóstica, acompanha o processo, refletindo e intervindo, até chegar a um balanço final, que, no entanto, é provisório, porque se converte em um novo prognóstico, retomando o círculo.

Os participantes do estudo expressaram o sentido que atribuem à avaliação em sua função formativa. No entanto, nem todos demonstraram compreender seu real significado. Parte significativa dos assessores, na discussão, referiu-se à avaliação formativa relacionando-a diretamente à modalidade processual (formativa). Poucos deram indícios de sua relação com a modalidade inicial (diagnóstica) como o assessor **06** que disse “Então, se eu faço uma avaliação, o primeiro dado que eu quero saber é conhecer aquele aluno, que momento que ele está [...] dentro de um processo educativo. É uma forma de eu localizá-lo, identificá-lo [...] para eu poder seguir o que eu vou realmente estar trabalhando com ele, o que ele necessita mais”.

Além disso, os assessores não mencionaram que a avaliação formativa precisa comprometer-se com a aprendizagem do aluno, mas também com a de todos que com ela interagem, portanto favorece não só o desenvolvimento do aluno como também do professor e da escola. Somente o assessor **08** disse “uma avaliação, quando desenvolvida ao aluno e trabalhada em sala nessa definição, pode dar a ele (no caso ao professor) uma dimensão de redirecionar o próprio caminho”.

Como dito, também, no início dessa análise, nada foi falado em relação ao fato de a avaliação formativa pressupor uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens e também não mencionaram em quanto os alunos terão uma evidente preponderância dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação de suas aprendizagens. Isso indica uma necessária revisão do processo avaliativo. Perrenoud (1999) considera a necessidade de se encarar a avaliação com um processo contínuo e formativo. Contínuo, uma vez que não pode ser considerado isolado do processo educacional, e formativo enquanto intervenção diferenciada que permita uma autorregulação das aprendizagens individuais. Apostar na autorregulação, conforme Perrenoud (1999, p. 97), significa apostar em “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”.

Além disso, não se ouviu a ideia de que a avaliação deve estar comprometida efetivamente com as necessidades de democratização do conhecimento, com a formação de sujeitos autônomos e críticos, com o avanço dos alunos e dos processos educativos. Acredita-se que a mudança de paradigma avaliativo pode questionar o “poder” instaurado pela avaliação enquanto instrumento de controle em nossas salas de aula. Avaliar para medir e/ou classificar é supor que nem todas as pessoas têm direito ou possibilidade, é pressupor que nem todos são capazes ou merecem.

Portanto, embora algumas definições dos assessores se refiram ao aprendizado, à formação do aluno, eles não explicitam a dinâmica formativa da avaliação, isto é, o acompanhamento do desenvolvimento discente pelo professor e pelo próprio aluno, detectando os avanços, as dificuldades e as falhas no processo de ensino e de aprendizagem, para, com base nessas informações, replanejar a

ação, arquitetar estratégias de superação e ajustar o percurso a ser seguido até o objetivo principal: a aprendizagem. Eles não evidenciam total clareza deste conceito, de como a avaliação formativa precisa ser exercitada, quais suas características, bem como parecem não ter clareza da importância do papel do professor e do próprio aluno na edificação de uma prática avaliativa realmente formativa. Apesar de de o PEC (2016) sinalizar que “a avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado que precisa ser revisto onde ainda for vigente”, percebe-se que a visão de uma avaliação reduzida a mecanismos de medição, classificação, que promovem a hierarquização dos resultados e, conseqüentemente, a exclusão de estudantes ainda é uma ação predominante na escola.

A pesquisadora, então, propôs trazer para a próxima *roda de diálogo*, uma *Carta Pedagógica*, em que se conceituaria o que é uma Avaliação Formativa, sintetizando a discussão.

Dessa forma, com as conclusões dessa roda de diálogo e com a construção da “Carta devolutiva: discussão sobre avaliação formativa” (apêndice E), pôde-se clarear para todos os assessores que a avaliação deve ser considerada um processo formativo enquanto intervenção diferenciada que permita uma regulação e uma autorregulação das aprendizagens individuais. Apostar na autorregulação, conforme Perrenoud (1999, p. 97), significa apostar em “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”.

6.2 Diálogos Entre a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Formativa

Na terceira *roda de diálogo* feita com os assessores, discutiu-se a avaliação diagnóstica aplicada no colégio Loyola e sua relação com a avaliação formativa.

A pesquisadora iniciou a discussão lendo a “Carta devolutiva: Discussão sobre avaliação formativa” (apêndice E) e lendo também algumas inquietações dos assessores em relação à avaliação diagnóstica, aplicada no Colégio Loyola, coletadas por ela quando lhes apresentou, na primeira roda, sua proposta de pesquisa. A seguir algumas ponderações dos assessores:

“Falta de comprometimento dos alunos para fazer a Atividade. (Assessor 08)

Somente comentei rapidamente sobre as questões com os alunos. Não consegui retomar a correção com os alunos da forma que eu considero adequada e eficiente. Início de ano letivo muito corrido com feriados e as avaliações globalizantes com datas muito próximas. (Assessor 03)

Acredito que estamos no momento de implantar a Atividade Diagnóstica por ano. Dessa forma, serão retomados conteúdos do ano anterior e não cairemos nas questões de "não lembrarem" ou de ainda não terem aprendido. (Assessor 11)

Não se vê sentido em que o instrumento seja pontuado no Ensino Fundamental I. Isso cria expectativa e causa nervosismo nos alunos. Há um desgaste muito grande por parte das professoras e dos alunos. (Assessor 09)

No Ensino Fundamental I, o tempo gasto na aplicação do instrumento é muito grande. A marcação do cartão de resposta é muito penosa para os alunos e professoras. Além disso, os alunos gastam um tempo muito grande para transcrever as respostas para a folha de respostas. (Assessor 05)

O tempo decorrido entre aplicação, correção e devolutiva dos resultados é muito grande, o que inviabiliza, muitas vezes, as intervenções ou, pelo menos, inviabilizam intervenções mais imediatas. (Assessor 10)

O período do ano letivo em que esse tipo de instrumento (mais formal e institucionalizado) é aplicado preocupa as professoras do Ensino Fundamental I: trata-se de um período de adaptação dos alunos à escola, à série e à professora. (Assessor 14)

O número de questões é pequeno e coloca em questão a dúvida sobre a confiabilidade dos resultados. (Assessor 08)

A demora no envio dos resultados e a correção em sala sem o auxílio dos resultados estatísticos dos distratores. (Assessor 06)

O prazo entre a aplicação da Diagnóstica e o envio da planilha com as notas finais para o professor é muito longo, o que compromete as intervenções necessárias. (Assessor 13)

As faixas muito amplas, ou seja, o aluno que erra todas as questões tira a mesma nota do que quem acerta 50% da prova. (Assessor 01)”

Com as falas “Somente comentei rapidamente sobre as questões com os alunos. Não consegui retomar a correção com os alunos da forma que eu considero adequada e eficiente. Início de ano letivo muito corrido com feriados e as avaliações globalizantes com datas muito próximas.” (**Assessor 03**); “Acredito que estamos no momento de implantar a Atividade Diagnóstica por ano. Dessa forma, serão retomados conteúdos do ano anterior e não cairemos nas questões de “não lembrarem” ou de ainda não terem aprendido”. (**Assessor 11**); “A demora no envio dos resultados e a correção em sala sem o auxílio dos resultados estatísticos dos distratores”. (**Assessor 06**); “O prazo entre a aplicação da Diagnóstica e o envio da planilha com as notas finais para o professor é muito longo, o que compromete as intervenções necessárias.” (**Assessor 13**), todas em consonância com outras falas citadas por outros assessores, que não foram aqui transcritas por possuírem o mesmo sentido, justificam o que foi dito pelo assessor **08** em relação à falta de comprometimento dos alunos: “Falta de comprometimento dos alunos para fazer a Atividade”. (**Assessor 08**). Realmente, eles não podem ver sentido em uma avaliação que, como falado no início deste trabalho, é aplicada em duplas de série e, onde, muitas vezes, aparecerem questões que lhes cobram conteúdos ainda não aprendidos. Ou mesmo que, não sendo corrigida e comentada e com uma demora de devolução de resultados, fica tão distante da realidade do aluno, que ele não percebe que foram feitas intervenções pelos professores, se é que elas acontecem realmente como deveriam.

Já com as falas “Não se vê sentido em que o instrumento seja pontuado no Ensino Fundamental I. Isso cria expectativa e causa nervosismo nos alunos. Há um desgaste muito grande por parte das professoras e dos alunos. ” (**Assessor 09**) e “As faixas muito amplas, ou seja, o aluno que erra todas as questões tira a mesma nota do que quem acerta 50% da prova”. (**Assessor 01**), pode-se perceber que a maioria dos assessores concordam com a ideia de que a avaliação diagnóstica não

deve ser pontuada, correndo o risco de ser exercida como 'medida' e não como formativa. Porém houve assessores que discordaram dessa opinião (assessores **11** e **17**), pois acreditam que o fato de valer ponto ajuda a fazer com que os alunos se comprometam com esse tipo de avaliação, produzindo um resultado mais confiável. Na verdade, não houve consenso nessa parte da discussão.

Finalmente, com as falas “No Ensino Fundamental I, o tempo gasto na aplicação do instrumento é muito grande. A marcação do cartão de resposta é muito penosa para os alunos e professoras. Além disso, os alunos gastam um tempo muito grande para transcrever as respostas para a folha de respostas”. (**Assessor 05**) ; “O período do ano letivo em que esse tipo de instrumento (mais formal e institucionalizado) é aplicado preocupa as professoras do Ensino Fundamental I: trata-se de um período de adaptação dos alunos à escola, à série e à professora.” (**Assessor 14**) e novamente “Não se vê sentido em que o instrumento seja pontuado no Ensino Fundamental I. Isso cria expectativa e causa nervosismo nos alunos. Há um desagaste muito grande por parte das professoras e dos alunos”. (**Assessor 09**), deixou em evidência o pensamento dos assessores de que a avaliação diagnóstica não deve ter um modelo único, principalmente quando se leva em conta os segmentos educacionais.

Depois da leitura de algumas citações dos assessores, referentes à avaliação diagnóstica aplicada na escola, a pesquisadora, então, levantou a discussão de qual seria o conceito de avaliação diagnóstica e qual sua relação com a avaliação formativa.

O assessor **06** afirmou “a avaliação diagnóstica é o princípio da avaliação da aprendizagem dos alunos”. A pesquisadora ponderou que não é princípio e sim a continuação e que, através dela, são detectadas as dificuldades para, posteriormente, serem sanadas a fim de promover o desenvolvimento dos discentes, além de oferecer recursos para reorientá-los a uma aprendizagem satisfatória. Essa fala corrobora a ideia de Luckesi, para quem a avaliação é sempre diagnóstica

Contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso do que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional

escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação: contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. (LUCKESI, 2014, p. 43).

Esta é a primeira etapa do processo avaliativo, imprescindível à melhor apropriação do saber, mesmo porque o professor não pode planejar a aula sem conhecer o discente, sob pena de evidenciar tarde demais a ausência dos pré-requisitos essenciais ao aluno na compreensão e apropriação das informações propostas durante o processo educativo.

Ficou claro que os sujeitos da pesquisa consideram muito relevante que haja esse tipo de avaliação na escola. A fala do assessor **08** confirmou essa relevância quando este disse que só detectou, por meio da avaliação diagnóstica, que alguns conceitos fundantes de sua disciplina, mais complexos e teóricos, não eram trabalhados de forma sistemática e que só depois dessa avaliação, juntamente com a equipe de professores, revisitaram o programa da disciplina para analisá-lo de forma mais analítica e que, portanto, foi essa avaliação que direcionou esse trabalho.

O assessor **04** disse que é necessário mudar a concepção de que a nota é mais importante que a aprendizagem. Disse que a avaliação diagnóstica da escola deve ter a função de diagnosticar os pontos em que os alunos precisam melhorar e deve ocorrer durante o processo de ensino e de aprendizagem e não como vem ocorrendo, somente no início do ano e pontuada. O assessor **11** complementou que o desempenho do aluno nessa avaliação contribui para que o professor reconheça os níveis de conhecimento em que o discente se encontra e se os objetivos foram ou não apreendidos.

O assessor **02** afirmou que o diagnóstico é imprescindível para que um projeto educacional seja concretizado. É ele que mostra aos discentes o que é priorizado pelos docentes e pela escola, que é parte integrante de um processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, requer preparo e capacidade de observação por parte dos profissionais envolvidos. A pesquisadora comentou que o diagnóstico não mostra somente aos discentes o que é priorizado pelos docentes, mas também aos docentes e à própria escola.

Em seguida, o assessor **02** disse que existe muito comprometimento dos professores na construção da avaliação diagnóstica da escola, que eles se

envolvem muito, no final do ano, na seleção e elaboração das questões e que há um retorno positivo, por parte da sua equipe, de que o momento de construção dessa avaliação é bastante formativo para ela. Os outros assessores corroboraram essa opinião. A pesquisadora, então, já que havia feito uma análise das avaliações diagnósticas de todas as disciplinas da 1ª série do Ensino Médio, relatou que, realmente, viu muito valor nos instrumentos. As suas questões estavam muito bem elaboradas e, em quase sua totalidade, cobravam habilidades e competências para suas respostas e não eram questões meramente conteudistas. Além disso, constatou, também, a qualidade visual e de impressão do instrumento, com imagens, inclusive, coloridas, mas questionou aos assessores como eles estavam fazendo a correção dessa avaliação com os alunos e como estavam trabalhando as dificuldades encontradas pelos alunos.

O assessor **08** retomou sua fala e expôs que cada discente é um ser único, cada um tem suas dificuldades individuais e deve ser atendido individualmente para que ocorra a aprendizagem propriamente dita e que a avaliação diagnóstica deve estar comprometida com a transformação da realidade e não com a sua conservação. Ela acompanha a ação pedagógica e indica o nível do aluno, oportunizando ao professor perceber avanços ou dificuldades, buscando, assim, alternativas para superação.

Realmente, a sala de aula é composta por um grupo heterogêneo, no qual cada aluno possui suas particularidades e seu jeito próprio de aprender, além de trazer consigo conhecimentos prévios distintos e diversos, oriundos de experiências vivenciadas em ambiente sociocultural e familiar particulares. É fato, portanto, a necessidade de o processo avaliativo manifestar-se já no início, antes mesmo do ensino começar, de modo a possibilitar ao professor conhecer o que cada aluno sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser, facultando-lhe melhor ajustar a ação pedagógica às necessidades educativas dos educandos.

Nesse momento, houve muito tumulto, muitas falas em relação à dificuldade de se dar uma atenção individualizada aos alunos. Percebeu-se que os assessores não consideram a autoavaliação e autorregulação dos alunos, isto é, que os alunos podem auxiliá-los muito nessa tarefa, utilizando um dos preceitos de uma avaliação formativa.

Observou-se que as reações e manifestações dos assessores sobre a avaliação diagnóstica apontou para a necessidade de se rever os procedimentos dessa avaliação na escola. Consideraram que ela é um aspecto discutível da prática pedagógica e da relação docente/discente visto que não é compreendida na sua íntegra, e está sendo manuseada apenas com o resultado e não com o processo ensino e aprendizagem. Na verdade, os assessores falaram muito mais do instrumento diagnóstico aplicado na escola do que do processo de avaliação diagnóstica.

Muito se falou, também, de que de nada adianta recolher diversas informações se o objetivo é apenas coletar dados, sobre os quais não se reflete e com os quais não se trabalha. O assessor **09** reclamou que se faz a avaliação diagnóstica na escola na primeira e/ou segunda semana de fevereiro, mas que os professores reclamam que somente em abril conseguem ter acesso aos gráficos de resultado. O assessor **14** complementou dizendo que essa avaliação, na escola, acaba apenas mensurando resultados.

Sabe-se que a avaliação diagnóstica, se realizada apenas com o intuito de mapear o nível de desenvolvimento dos alunos, terá caráter classificatório, colaborando, deste modo, para a institucionalização de práticas de discriminação e de exclusão dos discentes. Para que a avaliação diagnóstica seja aplicada em uma perspectiva formativa, depois de diagnosticar o ponto de partida de cada aluno, ou seja, seus conhecimentos, características, habilidades, concepções prévias, experiências acumuladas, o professor utiliza-se dessas informações para ajustar seu planejamento de ensino às características dos estudantes, propondo atividades diversificadas e adequadas às necessidades de cada um na consolidação de novas aprendizagens.

A discussão continuou, quando a pesquisadora perguntou aos assessores quais eram as intervenções depois de aplicada a avaliação diagnóstica. Primeiramente, o assessor **03** disse que ele retoma a correção das questões com os alunos, mas que estes nem se lembram delas, pois há um distanciamento muito grande entre o momento em que eles fazem essa avaliação e o momento da devolutiva de seu resultado. O assessor **11** disse que analisa bem o gráfico de desempenho dos alunos nas questões e que procura retomar as habilidades/conteúdos com maiores números de erros nas aulas seguintes, e que,

muitas vezes, precisa alterar o cronograma de seu planejamento para que isso se efetue, mas que o tempo é “corrido”, que ele precisa fechar o conteúdo da etapa. A maioria dos assessores disseram trazer para a sala de aula exercícios que cobravam as mesmas habilidades/conteúdos das questões mais erradas, porém não discutem com os alunos, individualmente, quais são suas maiores dificuldades, nem buscam atividades personalizadas. Nota-se que, em momento algum, os assessores comentam o seu trabalho como aquele que acompanha e auxilia o trabalho do docente, pelo contrário, a voz que aparece nas discussões é a voz do professor que também está no cargo de assessor.

Houve, ainda, muitas reclamações sobre a falta de envolvimento dos alunos na hora de fazerem as avaliações diagnósticas, isto é, a falta de comprometimento dos discentes com essa avaliação foi citada por vários assessores. O assessor **03** deixou claro que há uma necessidade de esclarecer aos alunos, e até mesmo negociar com eles, os objetivos, os critérios de realização, os critérios de êxito das avaliações diagnósticas para que haja maior envolvimento dos aprendentes. O assessor **06** acrescentou que, além disso, é necessário fornecer-lhes um *feedback*, apontando-lhes os desvios, questionando-os e estimulando-os a perguntarem, ajudando-os a encontrar o melhor caminho a seguir para a aprendizagem. Assim, todos os conhecimentos e habilidades mobilizados pelo aluno, na realização da avaliação, converter-se-ão em informações ricas e altamente pertinentes para os envolvidos: alunos, professores e instituição. Aqueles, ao tomarem conhecimento de seu estado atual, de seus avanços e permanências em termos de aprendizagem, podem buscar outros meios, traçar novas estratégias, rumo à superação das deficiências (FERNANDES, 2009). Realmente, é incontestável a necessária participação discente, no processo ensino/aprendizagem/avaliação, pois o aluno tem um papel fundamental e decisivo na construção da aprendizagem e em seu próprio desenvolvimento. Sem o desejo de aprender, sem o seu envolvimento, torna-se difícil apropriar-se das informações recebidas. Nesse sentido, partilhar com o aluno a responsabilidade da regulação, fomentando a autorregulação da aprendizagem, torna-se altamente relevante na efetivação da avaliação formativa.

Contudo, partilhar não significa minimizar o papel do professor na efetivação desse processo, afinal ele, muitas vezes, sabe o que os alunos precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como

indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado. Ele é agente indispensável. Cumpre-lhe analisar e compreender os processos pelos quais os alunos aprendem para, assim, poder arquitetar a ação educativa de modo a criar as melhores oportunidades para a promoção da aprendizagem, mas sem deixar de incentivar a autonomia e o aprender a aprender. O ideal é a corresponsabilização de professores e alunos em termos de avaliação. O professor busca conhecer e compreender, contínua e permanentemente, as condições e concepções prévias dos alunos, para planejar e replanejar sua ação de modo a provocar o desejo e/ou a necessidade de aprender de seus educandos. Ambos carecem de trabalhar para um mesmo fim: a aprendizagem e o desenvolvimento discente.

Quando a avaliação diagnóstica assume a função pedagógica, incluindo em sua dinâmica uma decisão favorável ao desenvolvimento discente, pode-se afirmar estar perante um processo avaliativo formativo. A avaliação, nesta ótica, torna-se mais coerente, pois se põe, como um todo, a serviço da aprendizagem, rompendo com a habitual desvinculação entre avaliação diagnóstica e formativa.

Foi o assessor **07** que ajudou a sistematizar o conceito de avaliação diagnóstica como parte de um conjunto de avaliações no processo de ensino e de aprendizagem e que possui uma importância vital para sua qualidade, permitindo que todos (docente, discente e sistema de ensino) possam se autocompreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas. Esse assessor conseguiu ainda perceber que a avaliação formativa concretiza-se quando o diagnóstico culmina em adaptações e ajustes necessários à evolução do aluno em sua aprendizagem.

Fernandes (2009), no intuito de contribuir com o melhor delineamento da teoria da avaliação formativa sublinha a importância do *feedback* e da regulação, exercidas, respectivamente, pelo professor e pelo próprio aluno. Portanto, põe em destaque a cooperação entre professor e aluno no que se refere ao processo avaliativo e às ações subsequentes para ajustar os percursos e promover a aprendizagem.

Depois, então, da discussão sobre as inquietações dos assessores em relação à gestão da atividade diagnóstica aplicada no Colégio Loyola, da conceituação do que é uma avaliação diagnóstica e de qual a sua relação com a avaliação formativa, a pesquisadora permitiu-se reler a seguinte parte da Carta

devolutiva: “discussão sobre avaliação formativa” (Apêndice E): as principais características da avaliação formativa são a regulação, o *feedback* e a autorregulação, porém outras ações estão subentendidas: a avaliação necessita acontecer continuamente e de forma integrada ao processo de ensino e de aprendizagem; na análise das informações fornecidas pelos alunos, o erro deve ser entendido em sua função pedagógica, facultando a professores e alunos conhecerem, compreenderem e conscientizarem-se das necessidades de ajustes; a comunicação interativa é primordial para que professores e alunos se conheçam e estabeleçam os mesmos objetivos; a intervenção docente pressupõe lançar mão de estratégias de ensino diversificadas, que propiciem a participação discente no processo educativo.

Assim, depois dessa roda de diálogo, em que se discutiu consensualmente a relação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, a pesquisadora, então, ficou responsável por produzir uma carta pedagógica em que essa relação fosse explicitada, a fim de contribuir para potencialização do processo avaliativo de toda a comunidade do Colégio Loyola e, quem sabe, de todos os colégios da Rede Jesuíta de Educação.

6.3 Intervenção: Carta Pedagógica Para a Avaliação-Forma(Ção)Tiva.

O mais importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa

Caríssimos assessores do Colégio Loyola e gestores da RJE,

Primeiramente, quero explicar-lhes o porquê da escolha de uma “Carta Pedagógica” para apresentar a proposta de intervenção construída e apresentada no presente estudo, que busca a melhoria da gestão da avaliação diagnóstica no Colégio Loyola, contribuindo para que esta se realize na perspectiva de uma avaliação formativa. Uma carta pedagógica, uma denominação dada por Paulo Freire, uma invenção dele, adotada por ele que tinha o hábito constante de manifestar-se por meio da escrita de cartas, destina-se a compartilhar aprendizagens, a aproximar o autor do leitor, remetida a quem se encontra no dever

de educar e ensinar no espaço da escola e estabelece um profundo diálogo, de forma amorosa e respeitosa, com o leitor/a e com sua própria prática.

Segundo Vieira (2010), as cartas pedagógicas são instrumentos que constituem o exercício do diálogo por meio escrito, diálogo que assume o caráter de rigor na medida em que registra, de modo ordenado, a reflexão e o pensamento; “um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso” (VIEIRA, 2010, p. 65).

No âmbito da troca de informações e de saberes, as cartas pedagógicas pressupõem, então, uma relação com o outro, um diálogo pedagógico. Conforme Camini (2012),

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 35).

Ou ainda, segundo Freitas (2019),

Por ser pedagógica, a escrita apresenta e desenvolve com clareza a finalidade a que se propõe, por exemplo: comunicar uma experiência, abordar um tema, dar retorno sobre apreciação de trabalhos, fazer um convite, dar boas-vindas, entre outras. Importa ainda considerar a qualidade da escrita caracterizada como uma reflexão pessoal fundamentada, ou seja, fazendo uso apropriado de conceitos e incluindo referências diretas ou indiretas. Além disso, é importante levar em conta que uma Carta Pedagógica tem como intencionalidade promover o diálogo e incentivar a escrita. (FREITAS, 2019, p. 61).

Então, por meio desta escrita, apresentarei, inicialmente, considerações sobre avaliação e sobre avaliação diagnóstica. Na continuidade, compartilharei, brevemente, o conceito de avaliação formativa. Finalmente, serão sugeridas algumas orientações para que se potencialize a construção de uma avaliação diagnóstica em uma relação com a avaliação formativa.

A avaliação se manifesta, consciente ou inconscientemente, nas mais diversas atividades desenvolvidas pelos homens. Avaliar é um ato complexo e inerente às relações humanas, perpassa todas as etapas da vida, em uma relação intrínseca ao desenvolvimento dos indivíduos, é ação presente e indispensável ao

processo de humanização e de aprendizagem da espécie humana. Para Hoffmann (1993)

[...] significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Fazemos isso todo o dia, todo o tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas. (HOFFMANN, 1993, p. 186).

Igualmente ao que acontece no cotidiano, nas situações de educação formal, a prática avaliativa é elemento indispensável à promoção da aprendizagem, porém, na maioria das vezes, no interior das salas de aula, a avaliação assume um significado diferente da prática avaliativa cotidiana. Na escola, muitas vezes, ela é sinônimo de pura constatação e mensuração de resultados, de classificação e seleção dos alunos.

Mesmo com os avanços ocorridos nas concepções de ensino e de aprendizagem e de avaliação, esta concepção limitada do processo avaliativo esteve, por muito tempo, e ainda está arraigada na mente e nas práticas de muitos educadores, e, conseqüentemente, na de muitos alunos.

No âmbito educativo, o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio pelo qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e indicam-se as falhas no ensino e na aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição. Conforme Hoffmann (2018), por ser parte permanente do ensino, divide-se em 03 (três) momentos: coletar informações, analisar informações, e tomar decisões.

A avaliação diagnóstica é parte de um conjunto de avaliações no processo de ensino e de aprendizagem e possui uma grande importância para sua qualidade, permite que todos, docente, discente e sistema de ensino, possam se autocompreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas. Afinal, as três etapas assinaladas logo acima, também pretendem um professor e uma professora engajados e corresponsáveis no processo de conhecimento dos estudantes.

É importante que os docentes tenham clara a definição de avaliação diagnóstica, que esta é o princípio da avaliação da aprendizagem dos alunos, que por meio dela serão diagnosticadas dificuldades e posteriormente sanadas, promovendo o desenvolvimento dos discentes, oferecendo recursos para reorientá-los a uma aprendizagem satisfatória, como nos esclarece Luckesi:

Contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso do que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação: contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. (LUCKESI, 2005, p. 43).

A avaliação diagnóstica permite a verificação do conhecimento prévio do aluno, favorecendo ao professor e também ao aluno uma investigação quanto ao caminho que se deve percorrer para promover a aprendizagem. Essa avaliação faz-se necessária para verificar ‘quem é’ esse aluno, o que ele sabe e suas necessidades, para depois adotar estratégias e intervenções pedagógicas adequadas para cada um dos problemas detectados. Neste momento, a avaliação diagnóstica oportuniza ao aluno conhecer suas dificuldades e avanços em determinadas áreas do saber, saberes que ele possui ou conhecimentos que precisam ser aprendidos, então o professor faz a intervenção com mudança, se necessário, de metodologias. O docente assume a função de investigar quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos, o porquê dessas dificuldades e os meios para superá-las, pois quando se utiliza a informação adquirida para criar novas situações de intervenção é que a avaliação pode ser considerada um instrumento de aprendizagem.

Já o termo avaliação formativa, introduzido em 1967, por Michael Scriven, (FERNANDES, 2009), refere-se aos procedimentos realizados por professores para adaptar seu processo didático aos progressos e necessidades de aprendizagem observados em relatórios de avaliação diagnóstica. A ideia de avaliação formativa leva o professor a observar melhor seus alunos, a compreender melhor seu funcionamento, de modo a ajustar e individualizar suas intervenções pedagógicas (PERRENOUD, 1999).

A avaliação formativa deve, desse modo, estar diretamente ligada à gestão e à otimização das aprendizagens dos alunos pelo professor e pelos interessados e responde a uma concepção de ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. Esse modo de avaliação intervém na aprendizagem porque, em função das respostas dos alunos, é possível reajustar o ensino e, se necessário, reorientá-lo.

O avaliador deixa de ser aquele que aplica um instrumento de medida, um mero agente atribuidor de notificação, e torna-se um ator em um processo de comunicação social. A avaliação escolar passa a ser um ato de comunicação que se inscreve em um contrato social, mediante regras acordadas coletivamente em uma dinâmica de negociação. A dimensão do diálogo na avaliação formativa é como fator motriz para a construção do conhecimento, pois, além de educativa, coloca quem aprende e quem ensina em uma relação direta e dialética com o conhecimento.

Fernandes (2009) fala-nos numa **avaliação formativa alternativa**, contextualizada, participada pelos alunos, transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem, predominantemente formativa e vocacionada para a regulação das aprendizagens. Nesta perspectiva, a avaliação encerra certas características: deve contribuir para que os alunos desenvolvam o mais possível as suas competências; as tarefas e os seus critérios devem ser conhecidos antes da situação de avaliação; exige a colaboração entre professores; considera a autoavaliação; e entra em linha de conta com as estratégias cognitivas dos alunos.

Para Fernandes, essa avaliação é uma variante da avaliação formativa. Não é a avaliação formativa que se vai praticando nas escolas, geralmente pontual, pouco participativa, que avalia retroativamente as aprendizagens, não detectando as dificuldades durante, mas após o processo de ensino (Fernandes, 2009). Por essa razão, o autor a designa como alternativa àquela que se encontra nos sistemas educativos. O *feedback* prestado é de elevada qualidade e determinante para ativar os processos cognitivos dos alunos. Nessa avaliação, os professores devem comunicar eficientemente o que é importante aprender e tentar compreender a complexidade do processo de aprendizagem dos alunos. Estes são responsabilizados pela sua aprendizagem e envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. As tarefas propostas são cuidadosamente preparadas para serem

simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem. O ambiente de avaliação na sala de aula deve induzir uma cultura positiva de sucesso. “Na avaliação formativa alternativa, pressupõe-se uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens”. (Fernandes, 2005 p. 60). Em meu trabalho de pesquisa, quando recorri ao termo “avaliação formativa”, englobei o conceito de avaliação formativa alternativa utilizado por Fernandes, não fiz distinção entre eles.

O Colégio Loyola, universo dessa pesquisa, já desenvolveu muito seu processo avaliativo, principalmente em relação à avaliação diagnóstica, mas não o suficiente para mudar o percurso do seu trajeto e colocá-la em prática de uma avaliação formativa. Avaliar para aprender não é, infelizmente, o que mais ocorre com essas avaliações e isso traz gravíssimas consequências, dentre elas, o desânimo e a desmotivação dos alunos, por isso deve-se adequar melhor a sua prática. O PEC (2016) já sinaliza para toda a comunidade educativa que

A avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino; trata-se do lugar pedagógico de acompanhamento da caminhada de alunos e professores. A avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado que precisa ser revisto onde ainda for vigente. Cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens. (PEC, 2016, p. 50).

De nada adianta constatar falhas, tecer críticas sem nada fazer para mudar. Nesse sentido, destacarei, a seguir, alguns fatores relevantes que podem ser determinantes para concretizar uma avaliação diagnóstica que esteja em uma relação com a avaliação formativa:

- a avaliação será deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade, tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;

- o *feedback* será determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regularão e controlarão os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;

- a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos será absolutamente central porque os professores têm que estabelecer “pontes” entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que

eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem etc.);

– os alunos serão deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem suas respostas e partilharem o que e como compreenderam;

– as tarefas propostas aos alunos serão criteriosamente selecionadas e diversificadas, dependendo das disciplinas e das séries, representando os domínios estruturantes do currículo e ativando os processos mais complexos do pensamento (analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);

– o ambiente de avaliação das salas de aula induzirá a uma cultura positiva de sucesso, baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Como *feedback* da avaliação diagnóstica se realiza no Colégio Loyola? Qual importância está se dando a ele? Quais ações ou conjunto de ações acontecem depois da aplicação desta avaliação para que se elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou?

Avaliar formativamente precisa constituir-se realidade em todos os colégios da RJ. Não é tarefa fácil, mas pode estar ao alcance de todo professor desejoso e empenhado em ajudar seu aluno a aprender sempre mais e melhor. Edificá-la demanda superar o autoritarismo, o controle cerceador em prol de uma relação de partilha e corresponsabilidade entre professores e alunos; suplantando a avaliação pontual, centrada apenas na quantificação dos resultados finais, valorizando, em seu lugar, o processo, o acompanhamento e o aperfeiçoamento contínuo do percurso a seguir rumo a um produto realmente satisfatório; reconhecer o potencial construtivo do *feedback* como desencadeador de ações de superação; e, necessariamente, vencer o imobilismo docente frente às dificuldades de aprendizagens, porque o compromisso com a regulação do ensino e da aprendizagem, com a variabilidade didática é condição imprescindível à melhor aprendizagem. Enfim, colocar a avaliação formativa em prática requer vontade e muito trabalho.

Se a avaliação diagnóstica da escola for utilizada como um processo para compreender em que estágio de aprendizagem o discente se encontra para tomada de decisões satisfatórias para a aprendizagem, cumprindo assim a função de auxiliar

e não de repreender e classificar, estará em uma relação com uma avaliação formativa, contribuindo para a democratização do ensino.

Desejo que esta carta possa ser saboreada por todos aqueles que, direta ou indiretamente, envolvem-se com os processos de ensino e de aprendizagem, despertando-lhes a vontade e o desafio de mais intervenções significativas no universo da avaliação e reforçando a ideia que nos aponta a epígrafe apresentada nesta carta.

Despeço-me, convidando os leitores e leitoras a me escreverem para continuarmos esse diálogo, por meio de cartas, a fim de conseguirmos o que nos direciona o PEC (2016) quando nos indica que dados de registro e de desempenho acadêmico deverão ser usados para gerar informação sobre o desempenho de professor e aluno, retroalimentando a ambos no desafio da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e na comunicação com alunos e famílias.

Um grande abraço a todos, aguardo respostas para aprofundamento de nosso diálogo.

6.4 Considerações Finais

Retomar o percurso, as reflexões já tecidas ao longo do trabalho, permitiu apresentar, nas considerações finais, uma análise crítica quanto às aproximações e distanciamentos entre a compreensão dos assessores de referência pedagógica do Colégio Loyola, todos também docentes da instituição, à necessidade de a avaliação diagnóstica, aplicada na escola no início do ano, estar a serviço de uma avaliação formativa. Ressalta-se, aqui, que quando os assessores falaram, disseram mais de sua prática como docentes do que propriamente das duas atribuições como assessores, portanto, não se trouxe o trabalho da assessoria para a discussão desta pesquisa.

Longe de condenar, o intuito foi conhecer a realidade, para dela extrair conhecimento e com ela colaborar, propondo ações contributivas para a superação e/ou aperfeiçoamento do constatado.

Percebeu-se, por meio das discussões nas rodas de diálogo, que o grupo entende a avaliação diagnóstica como parte do processo de uma avaliação

formativa, no entanto, não consegue superar a dicotomia entre a teoria e a prática a qual requer muito esforço do professor e será necessária formação teórica e muita reflexão do seu fazer docente para que seus objetivos não fiquem no plano ideal, mas se tornem reais, enfim, para acontecer uma efetiva mudança da prática avaliativa.

A escola encontra-se em um estágio longínquo para atingir a avaliação diagnóstica a que os alunos têm direito. São raros os momentos dedicados às reflexões que embasam a avaliação educativa e a falta de empenho docente em adotar práticas inovadoras, bem como as dificuldades impostas direta e indiretamente pelo sistema educacional vigente acarretam a reprodução de uma avaliação que continua classificando alunos e colaborando para reforçar aquilo que lhes é frágil.

Constatou-se que avaliação diagnóstica da escola acontece sem um sentido real de envolvimento e acompanhamento do que o aluno ainda não sabe, ou de como poderá construir seu conhecimento. Portanto, como o professor poderá planejar ações e desenvolvê-las para esse fim? Este se preocupa mais com a construção do instrumento de avaliação diagnóstica e com a análise dos gráficos de seu resultado do que com o alcance dos objetivos de uma avaliação pautada na formação do indivíduo e na promoção da qualidade da aprendizagem, tornando-se meramente a realização de uma atividade avaliativa que investiga o nível do conhecimento dos alunos, prendendo-se ao limite da verificação, não havendo preocupação com o caminho da construção do resultado da aprendizagem do aluno.

Além disso, muitas vezes, esses “resultados” produzem o descontentamento e o aviltamento do trabalho realizado no(s) ano(s) anterior(es). Como, neste caso, a avaliação está muito mais comprometida com o “resultado”, resumindo-se na apresentação quantitativa do saber configurado em uma nota, descompromissada em auxiliar o aluno que apresenta dificuldades, está muito mais a serviço de uma avaliação de primeira geração, bastante ultrapassada, do que com uma avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica permite a verificação do conhecimento prévio do aluno, favorecendo ao professor e também ao aluno uma investigação quanto ao caminho que se deve percorrer para promover a aprendizagem. Essa avaliação faz-se necessária para saber ‘quem é’ esse aluno e o que ele sabe e suas

necessidades, para depois adotar estratégias e intervenções pedagógicas adequadas para cada um dos problemas detectados. Neste momento, a avaliação diagnóstica oportuniza ao aluno conhecer suas dificuldades e avanços em determinadas áreas do saber, saberes que ele possui ou conhecimentos que precisam ser aprendidos, então o professor faz a intervenção com mudança de metodologias. O docente assume a função de investigar quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos, o porquê dessas dificuldades e os meios para superá-las, pois quando se utiliza a informação adquirida para criar novas situações de intervenção é que a avaliação pode ser considerada um instrumento de aprendizagem.

Porém, de acordo com esta pesquisa, a importância da avaliação diagnóstica como meio promotor da aprendizagem significativa, em que se estabeleça o exercício de analisar, refletir e retomar, orientando e reorientando caminhos percorridos pelo educando num processo de acompanhamento dos avanços e dificuldades está em segundo plano na gestão desta avaliação no Colégio Loyola. Há, na instituição, maior preocupação com a qualidade dos instrumentos ou periodicidade de sua realização do que com seu real significado, com seu caráter de acompanhamento e ajuste frequente do processo de ensino e de aprendizagem que levam a uma avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica não pode ser vista como um instrumento que é excelente para a prestação de contas por parte da escola e dos professores. Ela tem de ser fundamental e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para ensinar e para aprender. **Infelizmente**, no desenvolvimento de gestão da avaliação diagnóstica da escola, há pouca explicitação junto aos alunos quanto ao que eles necessitam fazer para superarem suas dificuldades e para aprenderem, há pouca explicitação de critérios para a avaliação que, em muitos casos, são confundidos com critérios de classificação; o *feedback*, em geral, é insuficientemente explicitado, mal distribuído e pouco frequente, acabando por contribuir muito pouco para ajudar o aluno a aprender. Essas são as dificuldades conhecidas por esta pesquisa e aqui enunciadas. Não se pode dizer que há uma negociação, característica de uma avaliação de quarta geração (GUBA; LINCOLN, 2011), que, tal como a democracia, é um processo que, em sua melhor forma, depende da utilização sábia e bem informada dos interesses pessoais; que deve ser conduzida

de uma maneira colaborativa, por meio de negociações; que é um processo de ensino e de aprendizagem em que todos, e seguramente o avaliador está incluído, atuam como aprendentes à medida que a avaliação segue seu curso.

A avaliação diagnóstica na escola assumirá uma lógica formativa quando, conhecendo o ponto de partida de cada aluno, ou seja, seus conhecimentos, características, habilidades, concepções prévias e experiências acumuladas, o professor utilizar-se dessas informações para ajustar seu planejamento de ensino às características dos estudantes, propondo atividades diversificadas e adequadas às necessidades de cada um na consolidação de novas aprendizagens.

Quando o processo de ensino e de aprendizagem parte do que os alunos já sabem, possibilita-lhes envolverem-se nas experiências educativas que são propostas, já que elas são adequadas às suas necessidades e possibilidades e são significativas, isto é “[...] estão, de certa forma, relacionadas ao que já conhecem e/ou representam desafios possíveis de serem enfrentados em termos de suas estruturas cognitivas (continuidade). ” (HOFFMANN, 2005, p. 87). Esta adequação do ensino realizada pelo professor é fruto de uma regulação, que por sua vez origina-se de um processo avaliativo formativo.

Retomar conteúdo não aprendido é essencial, pois a função da escola é garantir que os alunos aprendam. No entanto, precisa-se de cuidado para que o retorno não se torne mais ou menos mecânico, com tendência a tornar-se repetitivo e pouco estimulante, em vez de gerador de progresso, principalmente se a repetição do já realizado for uma ação privilegiada, não levando em consideração as diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos. Convém esclarecer, contudo, que a regulação, em um sentido amplo, vai além da simples repetição das atividades já realizadas, deve-se propor aos alunos outros caminhos que não o fazer de novo. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os ajustes e adequações do processo de ensino e de aprendizagem, realizados depois de concluídas a avaliação diagnóstica, considerem as particularidades dos alunos, as dificuldades de cada um, aproveitando as diferenças para organizar um ambiente de troca, de interação, de cooperação entre os pares, além de contar com as suas autoavaliações. Isso é considerado, muitas vezes, tarefa difícil ao docente, devido às condições do trabalho educativo – número elevado de alunos por turma, falta de tempo, multiplicidade de ações a gerenciar concomitantemente – e da própria preparação profissional.

Portanto, a interação entre professor e aluno, a comunicação que se estabelece em sala de aula é importante em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem, é indispensável na promoção da regulação.

Com os estudos teóricos e com as discussões feitas nas rodas de diálogos com assessores pedagógicos do Colégio Loyola, chegou-se à conclusão de que, para concretizar uma concepção de uma avaliação diagnóstica orientada para a melhoria de aprendizagens, isto é, em uma relação com uma avaliação formativa, os alunos devem ser ativamente envolvidos em seu processo; o professor deve produzir *feedback* que vá além da mera atribuição de uma classificação e que possa orientar os alunos a superarem eventuais problemas, isto é, deve ser imprescindível; deve-se provocar nos alunos e nos professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino; além disso, deve-se desenvolver, nos alunos, competências no domínio da autoavaliação afim de que possam perceber como poderão superar suas dificuldades.

Avaliar formativamente precisa constituir-se realidade em todas as instituições escolares. Não é tarefa fácil, mas pode estar ao alcance de todo professor desejoso e empenhado em ajudar seu aluno a aprender sempre mais e melhor. Edificá-la demanda superar o autoritarismo, o controle cerceador em prol de uma relação de partilha e corresponsabilidade entre professores e alunos; suplantando a avaliação pontual, centrada apenas na quantificação dos resultados finais, valorizando, em seu lugar, o processo, o acompanhamento e o aperfeiçoamento contínuo do percurso a seguir rumo a um produto realmente satisfatório; reconhecer o potencial construtivo do *feedback* como desencadeador de ações de superação; e, necessariamente, vencer o imobilismo docente frente às dificuldades de aprendizagens, porque o compromisso com a regulação do ensino e da aprendizagem, com a variabilidade didática é condição imprescindível à melhor aprendizagem. Enfim, colocar a avaliação formativa em prática requer vontade e muito trabalho.

Hoffmann (2018) alerta para a dicotomia fortemente estabelecida no meio educativo em relação à avaliação “a avaliação na escola carrega um significado muito diferente da avaliação no nosso dia a dia” (HOFFMANN, 2018, p. 179). Para professores e aluno, para a sociedade, a avaliação na escola é obrigação, é penosa, é um mal necessário. Entretanto a avaliação, nos atos diários, significa refletir para mudar. Tentando, várias vezes, descobrem-se melhores soluções para determinado

problema e há amadurecimento das pessoas a partir de algumas tentativas frustradas e um constante repensar sobre estas. Há de se buscar, também na avaliação diagnóstica do Colégio Loyola, não o caráter sentencioso de uma avaliação, reproduzido em forma de um valor, de uma nota, mas o gosto de recomeçar, de partir para o melhor, de fazer outras tentativas.

Sabe-se que todo trabalho desenvolvido no processo avaliativo, dentro da RJE, possui o foco de (PEC, 2016) “gerar informação sobre o desempenho de professor e aluno, retroalimentando a ambos no desafio da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação”. A avaliação deve motivar alunos e professores, envolvendo-os como participantes ativos e críticos no processo de ensino e de aprendizagem, pois segundo Klein, “o intuito dos colégios da Companhia é que a experiência da aprendizagem conduza, além do estudo memorialístico, ao desenvolvimento das habilidades de aprendizagem mais complexas da compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.” (KLEIN, 2015, p. 188).

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, A.; Azzi, R.G.; Polydoro, S.A.J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.
- _____. Andarilhagem (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.44-45.
- CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- CARDINET, Jean. **Avaliar é Medir?**. Portugal: Edições Asa, 1993.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DICKMANN Ivanio (Org.). **Diálogo Freiriano – Cartas, Relatos e Artigos / 1.ed.** Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra**. São Paulo: DP&A, 2002.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes/Uwe Flick**; tradução: Magda Lopes, revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas; introdução. In: **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p.237-242.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia do inédito-viável: contribuições da participação pesquisante em favor de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras**. Porto Alegre: PPGE/PUCRS, 2004. 989f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

_____. **Carta sobre Cartas Pedagógicas: compartilhando experiências sobre a formação de professores/as e de gestores/as**. In: Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: o Legado Global, 2018, Belo Horizonte.[recurso eletrônico]. Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Registro. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.362-363.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira de. O diário de registros como instrumento de (trans)formação docente. **Revista Ambiente & Educação**. Universidade Federal do Rio Grande - FURGVol. 22, n. 2, 2017.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FOSTER Mari Margarete dos Santos; SATT Jorge Antônio de Oliveira. Experiências de (trans)formação com professores/as e gestores/as da educação básica. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 04, n. 01, jan. 2019 / jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. –10ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação à pesquisa científica**/Elisa Pereira Gonsalves. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, 96p. 4ª edição.

GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna./tradução Beth Honorato. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

_____. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e realidade; revistas e livros, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2005.

IBGE - <https://www.ibge.gov.br/> acesso em 05/12/2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LACERDA, Dayse Mara Martins. **Planejamento de Comunicação Integrada em Marketing do Colégio Loyola**. 2015. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Especialista em Marketing) – Programa de Pós-Graduação em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas, Belo Horizonte, 2015a.

LACERDA, Dayse Mara Martins. **Política de Comunicação Integrada e Interação Social do Colégio Loyola**. 2015. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2015b. (interno).

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos de proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

_____. **Revista de Educação AEC, n P 60**. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo, 1986.

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

MACHADO, Anna Range. **O diário de Leituras: Introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO NETO, J. C. de - **A educação pela pedra**. In: *Poesias Completas*. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968. p. 7-47.

MELCHOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MELCHOR, Maria Celina. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. Novo Hamburgo: s.ed., 1998.

MINAYO M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

PATTON, Michael Quinn. **Utilization-Focused Evaluation**. Tradução de Clarissa Souza. Londres: Sage Pub, 1997, p. 45-46.

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acesso em 10/12/2018,

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

Projeto Educativo Comum. São Paulo: Edições Loyola, 20016.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 3 ed., 1999.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul, 2009.

SILVA, Gabriel Lopes Carvalho da. **Assunto** [Pedido]. Mensagem recebida por <sandra.assis@loyola.g12.br> em 19/02/2019.

SILVA, Janssen F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação formativa reguladora**: intencionalidade, características e princípios. **CONSTRUIRnotícias**, ano 8, n. 44, jan./fev. 2009. Disponível em:<<http://www.construirnoticias.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2009. Não paginado.

SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUZA, Nadia A. **A concepção de avaliação do professor alfabetizador do Ciclo Básico paranaense**. 1995. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

_____. **A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente**. 1999. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

SOUZA, Nadia A. **Avaliação da aprendizagem e atuação docente**: Estudos em avaliação educacional, n. 29, p. 149-168, Jan/jun. 2004. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1018/1018.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2009.

SUBSÍDIOS para a Pedagogia Inaciana. São Paulo: Edições Loyola, 1997. (Ignatiana; 39).

VEIGA, Ilma Passos A. **AS DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:** novos desafios para a escola (magistério: formação e trabalho pedagógico). MARÍLIA FONSECA. (ORG.), CAMPINAS, SP: ED. PAPIRUS, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Avaliação formativa e formação de professores:** ainda um desafio. Linhas Críticas, v. 12, n. 22, p. 75-90, jun. 2006.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.65-66.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICE A

Carta de anuência (diretor)

Eu, _____, Diretor Acadêmico do Colégio Loyola, declaro estar ciente de que Sandra Maria de Assis efetuará pesquisa nesta instituição com os seguintes objetivos: analisar os documentos relativos à avaliação diagnóstica a fim de contextualizá-la; analisar os instrumentos diagnósticos em vista de sua atualização e qualificação; identificar as práticas relacionadas ao uso dos resultados da avaliação diagnóstica; identificar pontos passíveis de melhoria da gestão da avaliação diagnóstica aplicada no Colégio Loyola; elaborar um instrumento para o acompanhamento do processo de intervenções pedagógicas após o resultado da avaliação diagnóstica no Colégio Loyola.

A metodologia prevista consiste em **Cartas Pedagógicas** aos Assessores de Referência Pedagógica do Colégio Loyola e **Análise de documental**, no caso, as atividades diagnósticas de 2019 e seus respectivos gráficos de seus resultados e **Rodas de diálogo** com a equipe dos Assessores de Referência Pedagógica.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, _____.

Diretor Acadêmico

APÊNDICE B

Carta de anuência (Assessor de Referência Pedagógica)

Eu, _____, Assessor(a) de Referência Pedagógica do Colégio Loyola, brasileiro(a), portador(a) da cédula de identidade RG n. _____ com inscrição no CPF n. _____ residente e domiciliado(a) na rua _____ bairro _____ na cidade de _____, estado de _____, pela presente, manifesto minha anuência com a realização de Carta Pedagógica a ser executada sob a responsabilidade de Sandra Maria de Assis, aluna do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da UNISINOS, com orientação da Prof^a. Dr^a. Daianny Madalena Costa.

O objetivo principal do estudo é contribuir para que a prática da avaliação diagnóstica se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

A metodologia prevista consiste em escrita de **Carta Pedagógica** para os Assessores de Referência Pedagógica do Colégio Loyola e a **Análise documental**, no caso, as Atividades diagnósticas de 2019 de todas as disciplinas e os gráficos de seus resultados.

A pesquisa deverá tomar os cuidados éticos para a preservação da identidade dos participantes e os resultados divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Belo Horizonte, _____.

Assessor(a) de Referência Pedagógica.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS
Gestão do Ensino Básico

CARTA PEDAGÓGICA METALINGUÍSTICA**Tecendo a manhã****João Cabral de Melo Neto**

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

MELO NETO, J. C. de - **A educação pela pedra**. In: *Poesias Completas*. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968. p. 7-47.

Queridos Assessores de Referência Pedagógica do Colégio Loyola,

Gostaria de compartilhar com vocês uma estratégia metodológica que aprendi em minhas aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação- MPGE – Unisinos - Mestrado - durante este ano, a qual achei bastante interessante e que considero capaz de ajudar muito o aprendizado de nossos alunos.

O primeiro contato que tive com o instrumento foi em agosto, quando recebi uma Carta Pedagógica de minhas professoras do curso sobre “Gestão do Ensino Básico”, na qual elas davam boas-vindas aos alunos e explicavam como seria ministrada a disciplina e as avaliações que iríamos fazer. Confesso que adorei receber essa missiva, assertiva e carinhosa, e achei interessante o modo como foi iniciada a disciplina.

Depois, como nossa primeira avaliação da disciplina, as professoras pediram que as aprendizagens da primeira semana de trabalho fossem sistematizadas por meio de uma escrita individual de uma Carta Pedagógica (VIEIRA, 2010). Para confecção desta, elas disponibilizaram, na plataforma *Moodle*, materiais de consulta, entre eles o verbete do Dicionário Paulo Freire, escrito por Adriano Vieira (2010); um pequeno vídeo, elaborado pela professora Ana Freitas, falando diretamente aos estudantes sobre o que é e qual a finalidade da elaboração de Cartas Pedagógicas no âmbito do ensino; além de vários exemplares delas, escritas em diferentes contextos e por diferentes sujeitos, mostrando-nos a diversidade de formas e estilos de escritas, instigando-nos a escrevermos com autoria. Então, tivemos o primeiro ‘Fórum de discussão da turma na disciplina’ em que compartilhamos a compreensão sobre o sentido da elaboração de uma Carta Pedagógica como forma de expressão das aprendizagens do primeiro eixo temático da disciplina. Foi, assim, durante essa atividade, que compreendi o que seria esse gênero discursivo.

A expressão gênero discursivo refere-se a formas de legitimação do discurso, aos textos que encontramos na vida diária. Um gênero apresenta padrões característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. São entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas. São alguns deles: sermão, romance, bilhete, horóscopo, receita culinária, prescrição médica,

resenha, editorial, ensaio, manifesto, piada, edital, bula, reportagem, notícia, monografia...

Carta é um dos gêneros discursivos. Escrevê-la, há séculos, é uma forma de comunicação entre diferentes povos, culturas e classes sociais. Comunicar-se, por meio dela, com diferentes propósitos, como o de informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, descrever lugares... é uma tradição que acompanha gerações. Sua escrita exige um tempo de parada para pensar, refletir, narrar algo para alguém. Porém, com o avanço e rapidez da tecnologia, a prática de escrevê-la, endereçá-la e postá-la no correio vem sendo deixada de lado por grande número de pessoas.

Escrever cartas é uma habilidade complexa, pois se pensa primeiro e não se escreve automaticamente, continua-se a pensar e repensar o que se escreve. Além disso, quando se escreve cartas, sejam elas de amor, amizade, política, logicamente, espera-se uma resposta, constituindo-se, portanto, um exercício de receber e ler, escrever e enviar que, em tempos de comunicação rápida e superficial, ressignifica a importância da comunicação escrita, do exercício dialógico.

A carta pedagógica é um gênero específico, foi uma denominação dada por Paulo Freire, uma invenção dele, adotada por ele que tinha o hábito constante de manifestar-se por meio da escrita de cartas, “uma das formas de comunicação que Paulo tanto gostava de utilizar” (FREIRE, Ana, 2000, p. 9). Um gênero que se destina a compartilhar aprendizagens, a aproximar o autor do leitor, destinado a quem se encontra no dever de educar e ensinar no espaço da escola, uma instituição vista por ele como um lugar distante da vida real das pessoas que a frequentam.

O filósofo não gostava de contrastar seu discurso de sua prática, isto é, uniu, durante sua vida inteira, a teoria e a prática, o ensino e o aprendizado, o discurso e o exemplo. Como acreditava no diálogo como exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado, viu as Cartas Pedagógicas como instrumento coerente que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta (VIEIRA, 2010, p. 65), que estabelece um profundo diálogo, de forma amorosa e respeitosa, com o leitor/a e com sua própria prática. Foi por meio desse instrumento que o autor compartilhou temas importantes à prática educativa de forma afetiva e aprazível. Sua intenção era oferecer aos leitores uma visão simplificada na forma descrita, narrada ou

apresentada de modo que fosse possível gerar uma reflexão aos aspectos que suscitavam. Segundo Vieira (2010), as cartas pedagógicas são instrumentos que constituem o exercício do diálogo por meio escrito, diálogo que assume o caráter de rigor na medida em que registra, de modo ordenado, a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (VIEIRA, 2010, p. 65). Portanto, para que sejam consideradas Cartas Pedagógicas, esse gênero só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando um diálogo pedagógico.

Depois do fórum de discussão sobre a percepção de todos em relação ao que é uma Carta Pedagógica, no qual demonstrei a admiração que tive por esse gênero, escrevi, então, minha primeira. Nela, explicitarei para os meus colegas do mestrado qual é o meu objeto de estudo e também o meu desejo de utilizar cartas como uma metodologia de ensino/aprendizagem, porque a produção delas, com rigor e seriedade, leva o leitor/a a apreender o contexto dos fatos, uma vez que, nelas, estão os detalhes e os pormenores do que se quer ensinar, além de incentivar a reflexão sobre algum fato que se deseja passar adiante e estimular a leitura, a compreensão e a escrita de uma resposta. As cartas precisam ser escritas, lidas e respondidas, isto é, promovem ação/reflexão/ação, um círculo cultural. Assim como torna-se necessário que o galo convoque todos os galos e que eles possam desta forma invocar a manhã, trazer a luz e anular a escuridão, no poema de João Cabral de Melo Neto, as escritas de cartas aos leitores e suas respostas geram o conhecimento, uma vez que possuem intencionalidade pedagógica, além de contribuírem para o prazer de escrever.

Foi, então, que minha orientadora me propôs um desafio. Indicou-me duas leituras de dissertações que trabalharam as Cartas Pedagógicas como metodologia e instigou-me a usá-las para coleta de dados de pesquisa de minha dissertação, pois elas servem, também, como instrumento de pesquisa.

Enfim, foi assim que conheci esse gênero discursivo que se propõe a ser de cunho pedagógico, isto é, educar e ensinar, ser essencialmente portador de conteúdo, de metodologia popular, de uma intencionalidade formativa e informativa, e com o qual pretendo trabalhar, pois o hábito e o exercício da escrita são

necessários, uma vez que se aprende a escrever, escrevendo e lendo o que se escreveu ou o que o outro escreveu.

Agora, escrevo-lhes minha segunda Carta Pedagógica. Dei nome a ela de *Carta Metalinguística*. META do grego significa “mudança, transcendência, posterioridade, reflexão crítica sobre...”; a palavra metalinguagem, conforme verbete do dicionário Aurélio, é a “linguagem utilizada para descrever outra linguagem ou qualquer sistema de significação”. Esta carta, portanto, possui a função metalinguística a qual se encontra nas produções comunicativas que enfocam o código utilizado, ou seja, ela se verifica quando a temática é, em si, a manifestação da linguagem, quando a obra se volta para si mesma. Escrevi-a para esclarecer meu relacionamento com este gênero e, ao mesmo tempo, explicá-lo e produzi-lo.

Despeço-me, acreditando que, assim como Paulo Freire propôs, nosso diálogo possa continuar. Aguardo resposta sobre o que acharam desse gênero discursivo e sobre minha intencionalidade de usá-lo como metodologia de pesquisa, de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas; introdução. In: **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 237-242.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Registro. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 362-363.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete. SOUZA, Micheli Silveira de. O Diário de Registros como instrumento de (trans)formação docente. In: **Revista Ambiente & Educação**. Dossiê temático: Saberes, Práticas e Formação de Educadores(as) Ambientais. PPGEA, FURG, Rio Grande, V.22 n.2, 2017. p. 6-27. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/viewFile/7886/5099> Acesso: 12/09/2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough**, in **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, Rosângela H. **Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**, in **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

VIEIRA, Adriano. **Cartas pedagógicas**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 65-66.

APÊNDICE D

CARTA PEDAGÓGICA TEMÁTICA: A AVALIAÇÃO E A MINHA PESQUISA

Olá, queridas e queridos colegas Assessores!

Durante os últimos doze meses, tive oportunidade de, oralmente, expor as ideias de meu Projeto de Mestrado para alguns, porém fiz isso de forma bastante superficial e rápida. Queria aproveitar para documentar para vocês o objeto de estudo de minha dissertação, uma vez que todos são da área da educação e que pretendo falar sobre um tema muito caro a todos nós: a avaliação formativa.

Todos nós sabemos que é pauta de discussão entre muitos autores que a formação inicial dos professores, em geral, restringe-se ao contexto de uma avaliação mensurativa, classificatória, rotulante para os alunos com as famigeradas notas, e assim, ainda nessa formação, há uma ratificação de práticas avaliativas abalizadas por instrumentos pontuais com fins de mensuração e não de formação. A inovação educativa está relacionada com a pesquisa educativa na prática e propõe uma transformação educativa e social, além de uma mudança na cultura profissional dos docentes (IMBERNÓN, 2011), por isso, é possível pensarmos em um rompimento com esse tipo de sistemática recorrente, posto que nos surpreendemos ao defrontarmos com desafios inerentes a uma prática avaliativa que promova o aluno a uma aprendizagem real.

O objetivo geral de minha pesquisa é analisar o impacto transformativo da avaliação diagnóstica institucional nas práticas dos professores, considerando sua dimensão formativa.

Podemos dizer que há fortes indícios da necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as relações entre ensino, aprendizagem, avaliação, a partir da prática docente, visto que essas relações são fundamentais e urgentes dentro da perspectiva da avaliação formativa.

“Uma avaliação formativa (...) dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68).

A propósito, amigos, outro dia, li uma paródia do conto de fadas da Branca de Neve que gostaria de compartilhar com vocês, pois, além de muito interessante, faz-nos refletir sobre a necessidade de o professor buscar ressignificar o processo de avaliação, objetivando sempre fazer uso das melhores práticas. Leiam:

A Rainha e o Espelho



Era uma vez...

Uma rainha que vivia em um castelo. Ela tinha uma varinha mágica que fazia as pessoas bonitas ou feias, alegres ou tristes, vitoriosas ou fracassadas. Como todas as rainhas, ela também tinha um espelho mágico. Um dia, querendo avaliar sua beleza, perguntou ao espelho:

— Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?

O espelho olhou bem para ela e respondeu:

— Minha rainha, os tempos estão mudados. Esta não é uma resposta assim tão simples. Hoje em dia, para responder a sua pergunta eu preciso de alguns elementos mais claros.

Atônita, a rainha não sabia o que dizer. Só lhe ocorreu perguntar:

— Como assim?

— Veja bem, respondeu o espelho. Em primeiro lugar, preciso saber por que Vossa Majestade fez essa pergunta. Pretende apenas levantar dados sobre o seu ibope no castelo? Pretende examinar seu nível de beleza, comparando-o com o de outras pessoas, ou sua avaliação visa ao desenvolvimento de sua própria beleza, sem nenhum critério externo? É uma avaliação considerando a norma ou critérios predeterminados? De toda forma, é preciso, ainda, que Vossa Majestade me diga se pretende fazer uma classificação dos resultados. E continuou o espelho:

— Além disso, eu preciso que Vossa Majestade me diga com que base devo fazer essa avaliação. Devo considerar o peso, a altura, a cor dos olhos, o conjunto? Quem devo consultar para fazer essa análise? Por exemplo: se consultar somente os moradores do castelo, vou ter uma resposta. Entre a turma da copa ou mesmo entre os anões, a Branca de Neve ganha estourado. Mas, se perguntar aos seus conselheiros, acho que minha rainha terá o primeiro lugar.

Depois, ainda tem o seguinte, continuou o espelho:

— Como vou fazer essa avaliação? Devo utilizar análises continuadas? Posso utilizar uma prova para verificar o grau dessa beleza? Utilizo a observação?

Finalmente conclui o espelho:

— Será que estou sendo justo? Tantos são os pontos a considerar...”

PATTON, Michael Quinn. **Utilization-Focused Evaluation**. Tradução de Clarissa Souza. Londres: Sage Pub, 1997, p. 45-46.

De forma geral, para que seja possível colocar em prática a avaliação formativa, é necessário repensar algumas ações associadas à avaliação – estigmatizada pelo senso comum –, como propõe o espelho, no intuito de desenvolver um trabalho muito mais ético, responsável e comprometido, que vise realmente formar o estudante, e não somente quantificar seu desempenho.

Se um dos objetivos da escola é que os educandos aprendam e com isso se desenvolvam, a avaliação deve estar a serviço desse pressuposto. Deve então constituir-se como um ato de investigação da qualidade das aprendizagens dos alunos, configurando-se como avaliação diagnóstica e, a partir desta, motivar a proposta de ações que aproximem o desempenho real dos estudantes daquele que se deseja que eles alcancem (LUCKESI, 2011, p. 175).

Pensar na avaliação diagnóstica como eixo central do dispositivo pedagógico de um currículo é um ponto de vista nada habitual, mas é como acentuar um dos elementos curriculares que mais pode favorecer uma mudança na prática educativa dos professores e no êxito das aprendizagens.

De acordo com os pressupostos do Projeto *Caminhada de Avaliação e Aperfeiçoamento para o MAGIS (CAAMAGIS)*, integrante do Projeto de Reestruturação Curricular do Colégio Loyola, é aplicado, no início do ano, o

instrumento de avaliação diagnóstica a partir de conceitos fundantes desenvolvidos em cada área e nas disciplinas que a compõem. Porém, não se fez, ainda, um estudo sobre se, realmente, esse instrumento de avaliação está desenvolvido e aplicado de forma a contemplar uma mudança na prática educativa dos professores e o êxito dos alunos. São perceptíveis a intenção e a preocupação da escola em proporcionar uma estrutura que garanta a Formação Integral do aluno. Ter colaboradores qualificados e instrumentos avaliativos coerentes e efetivos para realização do trabalho é imprescindível.

Com minha pesquisa, pretendo investigar como o instrumento de avaliação diagnóstica está sendo utilizado para redirecionamento dos meios, dos recursos, das estratégias e dos procedimentos a serviço das aprendizagens e replanejamento do trabalho do professor e, conseqüentemente, fornecer estudos que indiquem como este replanejamento deve ser elaborado, aplicado e acompanhado.

Como, hoje, a Escola opera dentro de um programa de compartilhamento de dados e informações em rede, que visa à padronização do sistema em todas as unidades da Companhia de Jesus no Brasil, por mantenedoras, o trabalho poderá ser utilizado por toda a rede, ampliando a aprendizagem efetiva dos seus alunos. Afinal de contas, conforme Imbernón, (2011, p. 48) é necessário “[...] reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional”.

É necessário engajar o professor na execução da avaliação diagnóstica e seus respectivos encaminhamentos relacionados à melhoria do desempenho dos estudantes. O docente precisa acreditar que é possível fazer a mudança dos índices acadêmicos de que a escola precisa para alcançar suas metas para a Formação Integral, que ele pode fazer o que o Colégio Loyola necessita para concretizar e entregar o ensino a que se propõe. Mas, mais do que isso, “o professor tem de querer fazer a mudança, uma vez que, quando o conhecimento pedagógico especializado se une à ação, estamos lidando com o conhecimento prático”. (IMBERNÓN, 2011).

Então, amigos, espero ter esclarecido o meu projeto de trabalho e despertado em vocês o desejo de estudarem a avaliação comumente praticada, muitas vezes estagnada em um tipo de avaliação diagnóstica, rumo a uma nova prática avaliativa,

centralizada em aspectos formativos, que promova, de fato e direito, as aprendizagens dos alunos. Para terminar, deixo com vocês uma tirinha da Mafalda para que reflitam sobre o meu tema de estudo: a avaliação, e gostaria de receber, também, cartas em que me contem sobre as suas práticas e concepções sobre o tema.

Um abraço,



Sandra Maria de Assis,

Belo Horizonte, 03 de abril de 2019.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos de proposições. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PATTON, Michael Quinn. **Utilization-Focused Evaluation**. Tradução de Clarissa Souza. Londres: Sage Pub, 1997, p. 45-46.

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

APÊNDICE E

CARTA DEVOLUTIVA: DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Belo Horizonte, 06 de novembro de 2019

“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”

Guimarães Rosa

Em primeiro lugar, quero agradecê-los formalmente pela participação em meu trabalho de pesquisa e por tudo o que fizeram até o momento para subsidiá-lo. Sem vocês, certamente, este trabalho não estaria tendo o enorme valor que hoje adquiriu para mim.

Em nosso último encontro, quando fizemos uma *Roda de diálogo*, tivemos uma profícua discussão sobre o que é avaliação para então chegarmos ao conceito de *Avaliação Formativa*. Devo dizer que foi um momento de ensino e de aprendizagem para todos nós, não acham?

Concluimos que não é possível dar conta da complexidade do aprender e do ensinar ao se considerar que a avaliação é uma prática pontual, isolada, constatativa e pretensamente objetiva. É preciso convertê-la em um processo contínuo de reflexão crítica, de interpretação da realidade, de investigação, de efetivação das finalidades educativas e de ponto de partida para promover mudanças necessárias no ensino e na aprendizagem. Muitos de vocês disseram que é fundamental superar a visão meritocrática da avaliação que procura os melhores alunos. Superar essa visão significa dizer que não será cobrado do aluno que ele seja o melhor ou que acerte sempre; significa que ele deve ter o direito inquestionável à aprendizagem, às melhores orientações possíveis, por meio da avaliação, para realizar atividades e refletir sobre o seu processo de desenvolvimento.

Discutimos muito e concluimos que o processo avaliativo não deve intencionalmente buscar resultados imediatos, ou seja, corrigir o aluno a todo momento, para que ele busque, a todo custo, uma resposta certa. Esse processo implica ir mais longe: reconhecer que os descaminhos podem significar outras

aprendizagens interessantes, que os erros precisam ser melhor interpretados, que muitos acertos imediatos não representam, necessariamente, uma aprendizagem significativa e que, em função disso, não valem para toda a vida.

Também chegamos à conclusão de que a avaliação formativa pressupõe o diálogo, a atenção aos percursos dos sujeitos e às suas necessidades, o redirecionamento das ações, a reflexão permanente. Isso leva, de um lado, o professor a investigar, a planejar novas ações, a fazer ajustes para ser capaz de lidar, se não com toda, com boa parte da diversidade dos seus alunos e, de outro, o aluno a tomar consciência dos seus itinerários e formas de aprendizagem. Portanto, a dimensão do diálogo na avaliação formativa é como fator motriz para a construção do conhecimento, pois, além de educativa, coloca quem aprende e quem ensina em uma relação direta e dialética com o conhecimento.

É importante ressaltar, então, que a avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. Segundo Fernandes (2009), os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderante em aspectos como a organização e a distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância dos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação de suas aprendizagens.

Vimos, que para alcançar sua finalidade formativa, deve-se privilegiar os diversos espaços, tempos, modos, instrumentos de avaliação, desde que se busque uma interpretação qualitativa comprometida efetivamente com as necessidades de democratização do conhecimento, com a formação de sujeitos autônomos e críticos, com o avanço dos alunos e dos processos educativos. A avaliação é um meio ou recurso para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não. Ela está a serviço da prática pedagógica como um mecanismo social que busca superar as contradições existentes na sala de aula, tentando dar autonomia ao aluno.

Avaliar formativamente, portanto, vai além da mera verificação da aprendizagem, supera a convicção de que é o instrumento, e não o processo, o ponto chave para a formatividade. Implica a diversificação de procedimentos avaliativos e o acompanhamento contínuo da aprendizagem e da ação pedagógica, pressupondo para tanto, uma postura docente compromissada com o desenvolvimento do educando. Essa é a espinha dorsal da avaliação formativa, seu

sustento, capaz de mantê-la em pé, de suportar as dificuldades interpostas pelo cotidiano.

A avaliação somente poderá ser formativa quando a intenção de ajudar os alunos a evoluírem rumo ao êxito (PERRENOUD, 1999) materializar-se na ação docente, pressupondo, para tanto, coletar as informações adequadas, analisá-las e refletir a respeito delas para diagnosticar as eventuais dificuldades, ajustar o percurso, diversificando as estratégias de ensino. Enfim, propiciar, continuamente, aos alunos as melhores oportunidades de aprendizagem.

Portanto as principais características da avaliação formativa são a regulação, o *feedback* e a autorregulação, porém outras ações estão subentendidas: a avaliação necessita acontecer continuamente e de forma integrada ao processo de ensino e de aprendizagem; na análise das informações fornecidas pelos alunos, o erro deve ser entendido em sua função pedagógica, facultando a professores e alunos conhecerem, compreenderem e conscientizarem-se das necessidades de ajustes; a comunicação interativa é primordial para que professores e alunos se conheçam e estabeleçam os mesmos objetivos; a intervenção docente pressupõe lançar mão de estratégias de ensino diversificadas, que propiciem a participação discente no processo educativo.

Acredito que a nossa discussão tenha ajudado a todos a repensarem o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem porque, de acordo com as especificações conceituais e as mediações do Projeto Educativo Comum (PEC, 2016), para orientar as necessidades de renovação e qualificação nas diferentes dimensões do processo educativo da educação básica nos colégios e na Companhia de Jesus no Brasil,

Quando se trata de avaliação, consideramos essencial que se avalie tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que a finalidade do primeiro é o alcance da excelência no segundo. A avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino; trata-se do lugar pedagógico de acompanhamento da caminhada de alunos e professores. A avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado que precisa ser revisto onde ainda for vigente. Cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens. (PEC, 2016, p. 50).

Despeço-me, citando novamente Guimarães Rosa: “*Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende*” e acreditando que muito aprendemos com nossa discussão. Como a avaliação é um investimento em pessoas e no seu desenvolvimento, com certeza, nossa conversa não terminará por aqui.

Um grande abraço.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra**. SÃO PAULO EDITORA: [DP&A](#), 2002.

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

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

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

Projeto Educativo Comum. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão veredas** – Rio de Janeiro: ed. J. Olympio, 1958 – p. 16.

ANEXO 1

QR CODE – PEC – PROJETO EDUCATIVO COMUM



ANEXO 2

QR CODE - CAAMAGIS

