

AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR¹

FORMATIVE ASSESSMENT AND ITS CONTRIBUTION TO STUDENTS WITH LOW SCHOOL PERFORMANCE

Evelyn de Oliveira Souza²
Roberto Marcos Gomes de Onófrío³

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar o modo como a avaliação formativa pode contribuir para os alunos com baixo rendimento escolar, bem como compreender a importância de se refletir sobre as formas de avaliar que estão presentes no cotidiano, dado que os métodos avaliativos não devem ser tratados como forma de dominação e nem dever ter como propósito a classificação dos alunos. A pesquisa foi realizada por meio da análise de dados bibliográficos e entrevista realizada com quatro professores do Ensino Fundamental com enfoque qualitativo. Segundo os resultados obtidos o modo como se avalia reflete no processo de ensino-aprendizagem do aluno, nesta perspectiva a avaliação formativa pode ser um instrumento eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem, pois colabora com a formação integral dos educandos.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação formativa; Fracasso escolar; Poder; Saber.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze how can formative assessment contribute for students with low scholar's yield, and comprehend the importance of thinking about other ways of assessment, which is present in the day by day, given that the assessment methods don't have to be treated like a form of domination and also doesn't need to have the purpose of students' classification. The research was carried out through the analysis of bibliographic data and an interview with four teachers at Elementary School with a qualitative focus. According to the results obtained, the way we evaluate students reflects on their teaching-learning process. Therefore, formative assessment can be an effective instrument for the development of learning because it collaborates with the student's integral formation.

Keywords: Assessment; Formative assessment; School failure; Power; Knowledge.

INTRODUÇÃO

Uma das situações recorrentes na sala de aula e estudada por Bernard Charlot (2000) é a questão do fracasso escolar, o autor afirma que diariamente os docentes recebem em suas salas de aula alunos que não conseguem aprender aquilo que a escola/professor quer que eles aprendam. É denominado fracasso escolar quando o estudante não atinge o conhecimento ou competência esperado pela escola, é reprovado, indisciplinado, e por vezes estes elementos o faz evadir-se do

¹Esse texto refere-se ao resultado de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Especialização *Lato Sensu*: "Escola Pública: relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho", oferecido Depto. de Educação da UFSCAR em parceria com a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Hortolândia, SP.

²Evelyn de Oliveira Souza, Graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, evelyn_deoliveira@hotmail.com

³Roberto Marcos Gomes de Onófrío, Doutor em música pela Universidade Estadual de Campinas, robertootrebor@hotmail.com

ambiente escolar.

Esta pesquisa irá explorar a avaliação da aprendizagem no contexto da organização escolar com enfoque na importância da avaliação formativa para os alunos com baixo rendimento, sejam estes problemas afetivos, cognitivos ou relacionados à escola.

Ademais, a avaliação da aprendizagem geralmente está relacionada com o ato de verificação, seleção e classificação, por isso para trabalhar mudanças nos métodos avaliativos, que muitas vezes colaboram com as situações de fracasso escolar, o professor deve compreender que avaliar pressupõe experiências próprias de cada indivíduo que tem como resultado diferentes entendimentos e desentendimentos sobre o estudo, mesmo presentes e vivendo semelhantes processos avaliativos. (HOFFMANN, 2019).

Hoffmann (2019, p. 135) afirma que:

ao compreender que cada aluno apresenta diferentes modos de pensar e de agir, e aprendem coisas diferentes, em tempos diferentes, independentemente da competência dos seus professores, esses deixarão de buscar “culpados” para os fracassos, passando a investigar as razões pedagógicas para as dificuldades e avanços dos seus alunos, vindo a repensar suas metodologias e posturas avaliativas.

Neste processo, a sala de aula é entendida como um lugar dinâmico em que acontecem relações de saberes, nela é preciso considerar a história pessoal dos indivíduos e suas condições específicas, por um lado temos os alunos e busca-se compreender a maneira como se apropriam dos conhecimentos, seu processo cognitivo, sua procedência econômica e linguagem; do outro lado, deve-se levar em consideração a situação concreta do professor, isto é, seu trabalho, suas expectativas, seus valores e suas concepções.

Além disso, o tema deste trabalho, avaliação no contexto escolar, compreende que ela não se dá num contexto isolado, mas entende-se que é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação que está a serviço de uma concepção de pedagogia e de sociedade, não sendo uma atividade neutra (LUCKESI, 1995).

Pretende-se, portanto, analisar a contribuição da avaliação formativa para os alunos com baixo rendimento escolar, já que este modelo conservador atual apenas mantém as práticas autoritárias de nossa sociedade, mas não tem intenção de transformá-la.

Os objetivos específicos propostos são: buscar referências bibliográficas sobre as relações de saberes, de poder e sobre os diferentes métodos de se avaliar; analisar os tipos de avaliações utilizadas na escola, descrever o papel do professor neste processo de concepções e práticas avaliativas e investigar as contribuições da avaliação formativa para os alunos com baixo rendimento escolar.

A avaliação formativa prioriza a qualidade da educação e do ensino aos alunos de forma inclusiva, proporcionando a todos o direito de aprender, por isso refletir sobre as formas de avaliar que estão presentes no cotidiano escolar é fundamental, dado que os métodos avaliativos não devem ser tratados de modo autoritário, a serviço de uma pedagogia dominante, sendo que estas práticas classificatórias e excludentes não estão alcançando as metas de aprendizagem dos diversos indivíduos presentes nesta instituição.

Portanto, este trabalho tem uma abordagem de caráter qualitativo com cunho bibliográfico, constituindo uma discussão e reflexão com os teóricos: Michel Foucault, Bernard Charlot, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e demais autores. Também apoiada em entrevistas realizadas com quatro professores do ensino fundamental I de uma escola no interior do Estado de São Paulo, com intuito de aumentar a profundidade e a amplitude das informações (MARCONI E LAKATOS, 1985).

Fica esclarecida a metodologia, bem como os objetivos específicos e gerais no qual se busca analisar as contribuições da avaliação formativa para os alunos que se encontram em situações de fracasso escolar.

RELAÇÕES COM O SABER E O SISTEMA AVALIATIVO ESCOLAR

Existe um tipo de discurso que tem ganhado força a respeito do fracasso de determinados alunos, discurso este entendido por Foucault (2001) como sendo uma produção de verdades construídas através de um saber histórico que se instalam e se revelam nas práticas discursivas e são naturalizadas como verdades absolutas, justifica-se esse cenário pela origem social e pela ideia de que estes estudantes sofrem algum tipo de deficiência sociocultural, deste modo carregam consigo a marca da diferença e da falta, encontram dificuldades em algumas situações e em certas orientações impostas pela escola e tem como reflexo uma imagem de desvalorização de si ou se conformam com os rótulos que lhes são dados (CHARLOT, 2000).

Bourdieu (2014) afirma que a escola é uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação exercida pelas classes dominantes. Os valores arbitrários estão presentes no cotidiano das pessoas através de atitudes e comportamentos ditados por um determinado grupo social e na escola a cultura transmitida é reconhecida como uma cultura que legitima aqueles que já possuem uma bagagem cultural privilegiada, tornando maiores às diferenças entre os indivíduos.

De fato, afirma Charlot (2000) que existem alunos que não acompanham o ensino e que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, acabam não sendo orientados para as aspirações que teriam desejos, para ele não existe fracasso escolar, existem alunos fracassados, histórias escolares que não terminam bem. O que deve ser analisado são essas histórias e essas situações.

Geralmente, quando falamos em saberes fazemos referência a um saber de cunho intelectual, no entanto aprender envolve muitas outras situações e elementos, como: usar o computador, andar de bicicleta, pilotar uma moto, nadar, ler, entre outros, aprende-se muitas práticas e não apenas um conteúdo escolar (VIEIRA, 2020). Segundo Charlot (2001, p.20):

aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é interiorizá-lo. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim.

Por isso, não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual. Também é nos apropriamos das práticas que se referem ao sentido da vida, do mundo, de si mesmo. Em vista disso, a relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber, contudo, toda a relação com o aprender é igualmente entendida como uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Ocorre que nem sempre esses saberes são entendidos como complementares, a passo que, na escola, por exemplo, se dá muito mais valor aos saberes intelectuais (CHARLOT, 2005).

Assim, sabemos que aprendemos em vários espaços, tempos e com diferentes pessoas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a concepção de educação integral como princípio norteador de todo o planejamento pedagógico. A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral.

reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p. 14)

No entanto, segundo Bourdieu e Passeron (2014) “toda a cultura escolar é necessariamente rotinizada, homogeneizada e ritualizada”. Estas atividades têm a finalidade de criar e inculcar hábitos nas crianças. Um sujeito que ao entrar em uma escola e ao dominar a linguagem culta já está em vantagem em relação aos das classes menos favorecidas, pois a escola utiliza os padrões eruditos como parâmetros para ensinar seus alunos.

A escola reproduz as relações sociais e impõe por meio das ações pedagógicas e através de seus agentes um poder arbitrário de uma determinada cultura, sendo o habitus, a interiorização desta cultura dominante, que se perpetua mesmo depois da ação pedagógica cessar. A educação passa a ser uma reprodutora dos arbítrios culturais através dos habitus (BOURDIEU; PASSERON, 2014)

Todos estes elementos e circunstâncias da instituição escolar recaem também sobre o modo como se avalia, quando o aluno não tem um bom desempenho nos exames aplicados pela escola, surge neste momento uma situação de fracasso, pois são os resultados do desempenho destes indivíduos que irão garantir, através das notas, se ele terá sucesso ou fracasso na vida escolar.

Acontece que neste processo de ensino-aprendizagem tradicionais os professores também têm de lidar com espaço segmentado, tempo fragmentado e com a avaliação que irá dizer o valor do aluno. Por isso não faz sentido para o educador quando este mobiliza os estudantes, desenvolve projetos e torna a aula mais dinâmica, porém tem de avaliar com os métodos tradicionais, ocorre que a nota virá em primeiro lugar para o aluno, já que é ela que estará ditando seu sucesso (CHARLOT, 2008).

Na escola atual preenchemos vários documentos para provarmos que estamos dando uma aula de qualidade, porém esse tempo poderia ser utilizado para pensarmos em práticas mais adequadas que pudesse desenvolver e formar um estudante global e que do mesmo modo pudessemos avaliar o aluno por meio de ações mediadoras.

RELAÇÕES DE PODER E O SISTEMA AVALIATIVO ESCOLAR

De acordo com o filósofo Michel Foucault (2006, p. 276):

[...] quando se fala em poder as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder.

Entende-se que o poder está em todas as relações e não em uma determinada instituição, por exemplo, na relação entre professor e aluno, geralmente o professor exerce poder sobre este último, pois culturalmente ele deve vigiar e controlar seus estudantes.

Conforme Foucault (1997) as relações de poder do século XX nas instituições como família, escola, prisões ou quartéis eram marcadas pela disciplina, a fim de se produzir corpos dóceis, eficazes e submissos. Mas, no final do século XVIII estas sociedades passaram a organizar os sujeitos de maneira que ficassem separados um dos outros com o objetivo de serem controlados e normatizados com eficiência.

Contudo, uma nova mecânica do poder dá início no século XVII extrai dos corpos tempo e trabalho exercido por meio da vigilância, este mecanismo é o *panopticon*, em que se colocava um vigia na torre central, e em cada cela uma pessoa que ficasse perfeitamente individualizada e constantemente visível, o que induzia no encarcerado um estado que assegurava o funcionamento automático do poder (FOUCAULT, 1997).

No entanto, na atualidade, a instituição escolar tem sustentado o *panoptismo* através do exame. Foucault afirma (1997): “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da

sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. Assim, os indivíduos envolvidos neste processo podem ser diferenciados, comparados e aprovados. Estas circunstâncias estabelecem uma relação de poder entre professores e alunos em que são constantemente diferenciados e sancionados (FOUCAUL, 1997).

Pensando o exame como sinônimo de provas e testes, o olhar do professor por meio da classificação-qualificação e do juízo que fazemos de cada indivíduo se torna um mecanismo em prol do poder, mediante a disciplinarização, vigiamos e controlamos a conduta dos indivíduos a fim de intensificar seu rendimento, multiplicar suas capacidades e colocá-los em um lugar mais útil e, de certa forma, também é o que a sociedade espera destes profissionais. (GALLO, 2004).

Por isso, o que parece ser algo natural de fato são estratégias individualizantes e se torna à base de um sujeito eficiente. No espaço escola a classe se compõe de elementos individuais que devem estar uns ao lado dos outros, ordenação por fileiras, filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova e alinhamento das classes em idade para serem vigiados e controlados constantemente pelos professores (FOUCAULT, 1997).

Desta maneira, delimitamos os espaços e atingimos o objetivo da disciplina do corpo e, além disso, mais do que o controle dos alunos; passamos a quantificá-los e ordená-los em seu processo de aprendizagem pela tática e tecnologia do exame (GALLO, 2004).

Através do exame, a escola pode controlar os seus alunos, e não apenas em relação à parte didático-pedagógico, mas também no aspecto político, uma vez que adquire significado de sanção, de um castigo, ele enraíza inconscientemente em cada indivíduo a impressão de estar sendo constantemente vigiado. E acaba se tornando em um processo de transmissão do saber, pois é através deste tipo de avaliação que se verifica, controla, planeja e se replaneja o processo de ensino-aprendizagem (GALLO, 2004).

Muitos alunos acabam sendo rejeitados e excluídos por não conseguirem sobreviver no interior de uma cultura que lhes é estranha. E até para os alunos que se sentem pertencentes a esta instituição e a sua pedagogia o objetivo da escola parece não ter sido alcançado, não se têm o resultado homogêneo como esperado. Os motivos deste resultado podem ser variados, isto é, porque uns aprendem mais fácil ou rapidamente, outros se interessam mais por aquilo que lhe é ensinado ou ainda porque para alguns estes processos de ensino-aprendizagem estão relacionados com sua vida e o que acontece neste espaço faz mais sentido para uns do que para outros (LOPES E VEIGA-NETO, 2004).

No entanto, a complexidade, a riqueza e a heterogeneidade de uma sala de aula nos ajudam a pensar que os diferentes posicionamentos funcionam como manobras para tornar a vida escolar suportável para quem convive nesta instituição, e são estes fluxos de resistências que têm a possibilidade de tornar os indivíduos ali presentes em sujeitos assujeitados (LOPES E VEIGA-NETO, 2004).

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O conceito de avaliação tem sido constantemente usado como sinônimo de testar e medir, para muitos professores conceber a avaliação sem este propósito é uma tarefa difícil e consideram mais justo analisar os resultados obtidos por meio de testes, uma vez que são dados possíveis de comprovação, a avaliação nestes modos é chamada de somativa (HOFFMAN, 2011)

De acordo com Hoffmann (2011) no ambiente escolar existem algumas tarefas que realmente podem ser medidas, isto é, a frequência às aulas, o número de acertos em uma atividade, o número de trabalhos entregues, contudo, os professores concedem notas como se todas as tarefas tivessem esse mesmo objetivo e, muitas vezes, esses valores numéricos são atribuídos de maneira

arbitrária, com critérios vagos, confusos ou até preciso demais.

Sabemos que na escola a avaliação é reconhecida por sua função classificatória, ou seja, é feito um julgamento de valor sobre o objeto avaliado e ao invés de possibilitar uma nova tomada de decisão apenas o classifica de acordo com um padrão determinado e são registrados os resultados em forma de números, que simboliza o valor do aprendizado do aluno. Ocorre que a aprendizagem é um processo dinâmico e deveria auxiliar o avanço, o crescimento e a tomada de decisão quanto à ação dos alunos e professores (LUCKESI, 1995)

Isto acontece, pois a avaliação da aprendizagem escolar no nosso país está a serviço de uma pedagogia dominante que serve para este modelo de sociedade, social liberal conservador, que oprime os alunos e intensifica a autoridade e impede o seu desenvolvimento (LUCKESI, 1995)

Neste cenário, os professores têm feito uso das avaliações para constatar resultados, verificar se os alunos sabem ou não os conteúdos, o que decorre em testes que atribuem sentença e classificação. Conforme o resultado é recomendado “mais estudos” ou “mais atenção”, havendo um equívoco no uso deste instrumento, pois o que deveria ser uma ferramenta de questionamento sobre os avanços ou incompreensões dos alunos passa a ser entendido por meio de uma nota (HOFFMANN, 2011)

Há, portanto, uma forte crítica ao modo e aos instrumentos usados para avaliar na sala de aula o que pode suscitar em novos modos de ação, mas também em uma continuidade do descrédito da avaliação mediadora. Para Esteban (2000, p.8):

o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.

Entendendo a escola como um espaço caracterizado pela multiplicidade, diversidade de conhecimentos, formada por sujeitos históricos e sociais, ativos e diretamente envolvidos nos procedimentos escolares é necessário romper com este padrão rígido definido por avaliações quantitativas que impede de serem ouvidas todas as vozes escolares, deve haver uma reconstrução do processo de avaliação que se comprometa com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças e com a construção coletiva (ESTEBAN, 2000).

Cada vez é mais comum na escola se deparar com crianças que não aprendem, ou seja, já estamos habituados a nos defrontar com várias crianças que não sabem aquilo que a escola se propõe a ensinar. Os professores, frequentemente, sabem que é preciso fazer diferente, mas não sabem ao certo o que mudar, nesta trajetória sabemos que os mecanismos tradicionais de avaliação não são suficientes, provas e trabalhos fragmentados, controle dos educandos e reprovação promovem avaliações sem sentido (ESTEBAN, 2002).

No ambiente escolar encontramos diversidade de alunos e histórias, sendo necessário que o professor tenha um olhar mais atento e uma escuta mais refinada, de modo que na relação com o outro haja a possibilidade de construção de práticas menos excludentes e com avaliações articuladas baseadas em uma orientação dialógica que leve em consideração a inclusão e a multiplicidade dos alunos (ESTEBAN, 2000).

À vista disso, o educador que quiser transformar a sua prática avaliativa deverá estar disposto a redefinir ou definir sua ação pedagógica, assumindo um posicionamento claro e explícito para orientação de seu planejamento, sua execução e avaliação. Não basta apenas se conscientizar da sua ação, todavia deve colocá-la em prática (LUCKESI, 1995)

AValiação formativa

As avaliações de aprendizagem são muito importantes na trajetória escolar da vida dos alunos, podem exercer uma função transformadora e democrática ou classificatória e excludente.

A avaliação classificatória é um dos aspectos da avaliação somativa, ela representa o balanço do desempenho do aluno ao final de um período de estudos, aplicada, normalmente, para “medir” o que foi aprendido ao final de um determinado tempo; para promoção dos estudantes; para assegurar os padrões de desempenho estabelecidos; para conclusão de um curso; para selecionar os alunos que prosseguirão sua trajetória acadêmica, entre outros (VILLAS BOAS, 2006)

Todavia, as avaliações podem ter também a função diagnóstica e/ou formativa. A função diagnóstica está atrelada para identificação das limitações ou dificuldades dos alunos, já a avaliação formativa, por sua vez, transcende a observação do que o aluno sabe ou não sabe, pois nesta perspectiva professor avaliará o processo de ensino e aprendizagem, a fim de reorientá-lo por meio de intervenções (MARINO; ANTUNES; MENDES, 2018)

Por consequência, o que diferencia as modalidades de avaliação é a função para a qual ela é pensada e executada, isto é, as avaliações distinguem-se nos seus propósitos (HARLEN; GARDNER, 2010 apud SANTOS, 2016).

De fato, ao avaliar o professor pode utilizar diversas técnicas e instrumentos variados, contudo o sistema de avaliação tradicional obrigatória para atribuição de nota e conceito não deve se tornar uma rede de segurança única para garantir a qualidade do ensino, pois a base de uma visão comparativa e de critérios competitivos dificulta o acesso e permanência dos alunos à escola (HOFFMANN, 2019).

A avaliação diagnóstica, um dos instrumentos possíveis para avaliação dos alunos, de acordo com Luckesi (1995), deverá ser entendida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno antes de iniciar este processo, a partir deste ponto deve-se tomar decisões suficientes e satisfatórias para que o educando possa avançar no seu processo de aprendizagem.

A avaliação formativa, assim como a diagnóstica, não tem a finalidade de classificação e seleção, surge centrada no processo e no desenvolvimento dos educandos. Ela nos permite identificar os pontos fracos e fortes para as tomadas de decisões apropriadas para a constante evolução do aluno (HENRIQUES; FILOMENA; PEREIRA, 2012).

Uma verdadeira avaliação formativa tem algumas características essenciais: deve ser integrada aos processos de ensino/aprendizagem e estar organizada de forma a poder proporcionar um *feedback* de boa qualidade, que ajude na aprendizagem dos alunos, melhore sua motivação, sua autoestima e seus processos de autoavaliação. Os erros devem ser entendidos com um processo didático que conduza à superação das dificuldades e à aprendizagem com a participação ativa dos envolvidos.

Implica a existência de processos de comunicação que permitam aos alunos tomarem consciência do estágio em que se encontram em relação aos critérios previamente definidos e que possam desenvolver qualquer tipo de ação destinada a ultrapassar eventuais dificuldades.

As tarefas propostas devem ser selecionadas criteriosamente e diversificadas. As estratégias, as técnicas e os instrumentos de recolhimento de informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer devem ser variadas, pois deste modo diminuimos as imprecisões das avaliações. Os educandos devem estar envolvidos nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação com responsabilidade mútua. A sala de aula deve ser um ambiente baseado na ideia de sucesso e que todos os alunos podem aprender (FERNANDES, 2006).

Sabemos, no entanto, que os professores devem cumprir metas de conteúdos e sofrem cobranças pelo desempenho dos alunos, no século XVIII os estudantes eram organizados em filas na sala, nos corredores, nos pátios, classes por idade, sucessão dos assuntos estudados, marcando

desta maneira hierarquias de saber ou de capacidade. Portanto, o espaço escolar até os dias de hoje, não é apenas um lugar de ensino, mas de vigiar, hierarquizar e recompensar (FOUCAULT, 1997)

Por isso para a melhoria dos processos educativos é necessária a reorganização curricular coerente às possibilidades cognitivas dos alunos em cada etapa escolar. Devemos ter a clareza de que a aprendizagem não depende apenas da explicação do professor ou do comportamento dos estudantes, porém as vivências e aprendizagens anteriores auxiliam na assimilação de conteúdos pelos alunos (HOFFMANN, 2019).

Assim, ouvimos constantemente no ambiente escolar que os alunos estão ali para aprender e que o erro faz parte deste caminho, entretanto nos processos avaliativos os erros cometidos são penalizados e nesta trajetória tendem a permanecer sob a forma de dificuldade. Neste caso, torna-se muito importante a mediação do professor numa atividade de pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas pelo educando, favorecendo e observando os avanços na construção do conhecimento (HOFFMANN, 2011)

De acordo com Luckesi (1995) é preciso resgatar a função diagnóstica da avaliação, isto é, um instrumento dialético do crescimento e da identificação de novos rumos e a partir deste resgate o professor mediará o processo de formação e de capacitação do educando. O educador deve, portanto, estabelecer previamente o mínimo necessário para ser aprendido de modo efetivo pelo educando para que cada um consiga se capacitar para governar e enquanto não atingem este mínimo todos devem ser reorientados.

Todavia as práticas e as concepções dos professores, de modo geral, não têm acompanhado este desenvolvimento teórico. Portanto, é preciso um grande esforço para integrar a prática avaliativa formativa nos respectivos processos de ensino e de aprendizagem. Esse esforço passa pelas políticas educativas, mas também compete às escolas, aos seus professores, aos formadores e a pesquisadores a integrarem em suas práticas. (FERNANDES, 2006).

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi um dos instrumentos utilizados para uma parte da pesquisa, visando aprofundar os estudos sobre os tipos de avaliações presentes no ambiente escolar com foco na avaliação formativa, buscando publicações em livros, teses e autores que já estudaram sobre o assunto, também foi realizada entrevista aplicada aos professores do Ensino Fundamental I, sendo dois professores dos anos iniciais e dois dos anos finais, que trabalham em uma cidade do interior do Estado de São Paulo e eram alunos do curso de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.

Foram feitos registros dos dados da pesquisa bibliográfica através da análise do referencial teórico dos seguintes autores: Michel Foucault e Bernard Charlot, associado às relações de poder e do saber, bem como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e demais autores que norteiam as concepções de avaliação, interligando o suporte teórico aos dados coletados com a minha vivência e a relação com estes saberes.

Os quatro docentes do ensino fundamental I foram antecipadamente informados dos objetivos da pesquisa e concordaram em participar, mas visando preservar a imagem dos profissionais, os questionários não revelaram os nomes dos participantes. Portanto, para fins de sigilo, foram denominados, aqui, professores dos anos iniciais (P1) e (P2), professores dos anos finais (P3) e (P4). Na entrevista foram feitas perguntas abertas respondidas dentro de uma conversação informal, entretanto houve um roteiro de tópicos relativos ao problema estudado e a entrevista teve como finalidade a sondagem das razões, motivos e esclarecimentos do assunto da pesquisa abordados pelo entrevistador ao entrevistado (MARCONI E LAKATOS, 1985).

A entrevista evidenciou os seguintes aspectos: avaliação e formação docente, práticas avaliativas, processos avaliativos e alunos com baixo rendimento escolar e as dificuldades que os professores enfrentam para colocar em prática a avaliação formativa. As respostas obtidas foram analisadas de acordo com o referencial teórico já mencionado.

Análise de dados

Na nossa formação como docentes os princípios teóricos que aprendemos inspiram nossas práticas escolares e acadêmicas, bem como as lembranças de antigos professores, e a localização de experiências marcantes inspiram nossas escolhas e concepções (CUNHA, 1998).

Em relação à avaliação e formação docente os professores disseram que recordavam, de acordo com suas vivências escolares, da avaliação somativa, através de provas e exercícios de fixação se dava uma nota ao aluno. As respostas que deveriam dar nos exames eram exatamente aquilo que o professor perguntava. As avaliações tinham que ser respondidas conforme o que estava no livro. (P1) (P2) (P3) (P4)

Um dos professores afirma também que ainda hoje com todo embasamento teórico que temos, na hora de pôr em prática a avaliação nós ainda ficamos preso às ideias arcaicas e tradicionais naqueles modelos de punição baseado no conteúdo. Ele acredita que muitos professores ainda avaliam pelo coletivo e não pelo que a criança apresenta no seu processo de desenvolvimento individual (P4).

Na nossa trajetória escolar temos muito bem definida a habilidade de examinar, herdamos do sistema de ensino do qual fizemos e fazemos parte. Frequentemente, repetimos o que passamos na nossa história escolar e não nos questionamos se foi ou não adequado, mas apenas reproduzimos o modo de ser e agir. Todavia, não mudaremos de um dia para o outro, pois mudanças exigem tempo e atenção, entretanto temos que ultrapassar estes impasses e ter o desejo de refletir sobre as nossas ações, aprendendo no dia a dia no ambiente escolar. (LUCKESI, 1995)

Em todos os relatos dos professores percebe-se que eles têm algumas lembranças negativas em relação às avaliações, algumas palavras usadas para descrever este instrumento foram: desempenho, nota, angústia, conteudista e “decoreba”.

De acordo com Jussara Hoffmann (2019) o sistema tradicional de avaliação é responsável por uma escola exigente, rígida, disciplinadora e detentora do saber e não é este modelo que queremos perpetuar, uma instituição que não dá conta de seus alunos em que muitos acabam repetindo o ano, se evadindo e sendo excluídos deste ambiente.

As avaliações classificatórias, constantemente, têm como resultado situações de fracasso escolar, pois desconsideram a experiência dos estudantes, interesse e sua trajetória de aprendizagem. Este processo também reflete no trabalho do professor que não se vê responsável pelo caminho percorrido pelo aluno, cumpre apenas os aspectos burocráticos da escola (HOFFMANN, 2019).

Muitos professores entendem que a aprendizagem é algo dinâmico e que cada hipótese produzida pelo aluno será retomada por ele e ampliada a partir de suas experiências de vida, mas o que ainda se percebe é que embora concordemos com esta concepção, na prática não chegamos a desenvolver um processo avaliativo formativo (HOFFMAN, 2019).

Em se tratando do questionamento feito sobre as práticas avaliativas usadas pelos professores na sala de aula, um deles destaca em seu relato que muitas vezes tendemos a ameaçar nossos alunos por meio das avaliações, a fim de puni-los pela indisciplina na sala de aula, gerando uma relação de poder entre professor e alunos. Afirma que geralmente isso acontece no início de carreira em que tendemos a reproduzir aquilo que a gente está acostumado, no entanto diz que a prática é uma construção e devemos procurar sempre observar o que os alunos sabem na hora de avaliar, por isso considera o dia-a-dia do aluno, sua participação, sua potencialidade e o que pode vir a desenvolver (P4)

É importante a afirmação do professor que conseguiu modificar a sua prática ao longo de sua carreira, pois o educando não vai à escola para ser submetido a um processo seletivo, contudo o intuito deste educando é o de aprender e para que isso aconteça necessitamos do investimento da escola e de seus educadores. Neste processo de ensino-aprendizagem a avaliação faz parte

deste cenário, uma vez que os exames classificatórios sustentam a aprovação e reprovação do aluno, mas devemos avaliar para um investimento significativo da aprendizagem (LUCKESI, 1995)

Por isso, nós educadores, devemos compreender que necessitamos adquirir a habilidade de avaliar, uma vez que já herdamos do sistema de ensino e das práticas ao longo dos anos a habilidade de examinar. Para que isso aconteça temos que ter o desejo de mudar nossa prática, mas não só isso, devemos nos dedicar, agir e refletir sobre nossas ações é preciso investir cotidianamente na avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 1995)

Outro professor disse que usava as avaliações impostas pela rede, tanto municipal quanto estadual, mas nunca a considerava como o único instrumento. (P3)

Por esse motivo, os professores não deixam de desenvolver a avaliação com a função somativa, porque lhes é imposto por instâncias superiores, e também porquanto a cultura de avaliação onde se integram confere sentido ao desenvolvimento desta prática. No entanto, é desejável e incentivado que os educandos igualmente desenvolvam práticas de avaliação formativa (SANTOS, 2008)

De acordo com Vasconcellos (2002) a escola ainda é submetida a um controle rígido, hierárquico e autoritário que não tem compreendido as mudanças ao seu redor ou até mesmo resistindo a elas. A escola continua dividindo os conhecimentos em assuntos e subespecialidades, o que leva a fragmentos e fatos isolados dos conteúdos escolares.

Hoffmann (2019) destaca, portanto, que haja nas escolas organização de espaços interativos, dinâmicos, de compartilhamento do fazer pedagógico, pois deste modo os professores terão a oportunidade de refletirem, modificarem e diversificarem sua postura pedagógica, sendo um passo importante para avaliação formativa.

Ademais uma das professoras alfabetizadora entrevistada disse fazer uma avaliação processual com seus alunos. Inicia com uma avaliação diagnóstica e posteriormente vai avaliando o desempenho do aluno durante todo o ano letivo. Mudam-se as estratégias de ensino para ajudar os estudantes a atingirem uma melhor aprendizagem (P1)

Outra educadora disse sempre estar avaliando, independente das avaliações solicitadas pela escola, porque precisa saber como os alunos estão e saber quem são os sujeitos que estão juntos com ela na sala de aula (P2)

O modo como estas professoras descrevem as suas ações durante o ano letivo nos remete a avaliação formativa, visto que o professor ao usar esta função elabora diagnósticos continuamente sobre os processos de aprendizagem dos alunos, conhece as dificuldades dos educandos e os fatores que estão na sua origem, o professor reflete sobre as suas estratégias, sobre as atividades e sobre os recursos de ensino usados nas suas ações (FERNANDES, 2005)

É este caminho que segue a avaliação formativa, neste processo o professor confia que todos os alunos estão sempre aprendendo e evoluirão se tiverem confiança e segurança para expressar suas ideias com apoio e mediação para novas descobertas (HOFFMANN, 2019)

Em relação aos processos avaliativos e alunos com baixo rendimento escolar uma das professoras entrevistada afirma que para os estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem deve haver uma investigação, conversar com a família, investigando como é a criança em casa e posteriormente tentar recuperar o aluno na sala de aula, fazendo apontamentos positivos, trabalhando em grupo, com jogos e atividades lúdicas para tentar recuperar este aluno, disse que para colocar em prática a avaliação formativa não é fácil, pois ao final do ano letivo é sempre cobrada pelo nível de alfabetização que o alunos se encontram (P1)

Outra professora identifica quando alguns alunos precisam de um olhar especial, isto é, de um acompanhamento mais incisivo para evoluir, relata também que a avaliação do aluno depende não só do trabalho do professor, mas igualmente do suporte do aluno em casa para avançar na aprendizagem, disse encontrar dificuldade para colocar a avaliação formativa em prática, mas acaba arrumando um jeito de ver onde seu aluno está e onde ela poderá levá-lo de acordo com o tempo de cada estudante (P2)

Demais educadora disse ter grande importância a atividade diferenciada para os alunos com baixo rendimento escolar e afirmou encontrar dificuldade para colocar em prática avaliação formativa, por causa da logística da escola que confundem trabalho diferenciado com balbúrdia. (P3)

Outro professor disse aproveitar os próprios pares através de agrupamentos produtivos para tentar maximizar o tempo dentro da sala de aula, bem como adapta as atividades, retomando, reaproveitando e utilizando os próprios conhecimentos dos agrupamentos das salas. Em relação às dificuldades de colocar em prática as avaliações formativas afirmou que as cobranças externas existem, mas não deixa se influenciar por elas (P4)

A questão dos processos avaliativos pelos professores pode ser retomada sobre duas posturas: classificatória e mediadora, a primeira foca na correção como verificação de respostas certas e erradas e as decisões são tomadas de acordo com o aproveitamento escolar do aluno, sendo desta forma aprovado ou reprovado. Já a segunda postura analisa teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem, o professor acompanha as hipóteses que os alunos vêm formulando a respeito de determinado assunto, o que favorece a descoberta de melhores soluções ou reformulações de hipóteses preliminarmente formuladas, este acompanhamento é gradual e permite a promoção para outros níveis de ensino (HOFFMANN, 2019)

De acordo com os relatos dos professores percebemos que eles utilizam a concepção mediadora com os alunos de baixo rendimento, pois observam, refletem e planejam a partir das respostas dadas pelos alunos o que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem, pois oportuniza novas vivências, novas leituras e discussões.

No entanto, percebemos que ainda hoje em muitas escolas os alunos com baixo rendimento, geralmente são os que não são elogiados, não ganham estrelinhas ou prêmios, equivocadamente a escola passa a dar mais valor aos acertos do que as tentativas e às dúvidas (HOFFMANN, 2019).

Para auxiliar estes alunos os educadores devem interpretar as respostas dadas por eles em vez de apenas corrigi-las, ouvir as opiniões e analisar seus “erros” é um ponto essencial para desafiar-los a pensar, refletir, a dar respostas diferentes, a buscar novos saberes, a dialogar com os colegas, pesquisar, levando ao enriquecimento do seu repertório e tendo a oportunidade de reconstruir seus próprios conceitos (HOFFMANN).

Deste modo, quando o professor afirma que seus alunos aprendem com seus pares ou com pessoas mais experientes, estas pessoas estão sendo mediadoras da aprendizagem e auxiliando no avanço do conhecimento destes estudantes e este deve ser também o papel do avaliador, propor situações que permitam aos alunos diferentes tempos e a sua própria maneira a avançar na construção do conhecimento, neste processo o professor deve ser paciente, persistente e saber ouvir (HOFFMANN, 2019).

Para Hoffmann (2019 p.101):

a ação mediadora decorre num processo contínuo e permanente de observação por meio de tarefas e situações diárias, articuladas, gradativas, progressivas, num encadeamento lógico que não apresenta começo, meio ou fim.

Assim sendo, os professores utilizam diferentes estratégias para cumprirem a lei e tentarem recuperar o aluno com menor rendimento e devemos ter em mente neste processo que ao nascer o sujeito começa a construir sua própria história e também se inscreve em uma história maior da espécie humana. E neste cenário vê-se obrigado a aprender para conviver com os outros e fazer parte deste mundo. A educação faz parte deste sistema em que me construo e sou construído pelos outros constantemente e é possível quando encontro no mundo algo que me permite construir-me (CHARLOT, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar a aprendizagem no ambiente escolar é um processo que faz parte do trabalho docente, pois cabe ao professor verificar o rendimento do aluno para ajudá-lo a superar as suas dificuldades, avançar na aprendizagem e na construção de si mesmo e de seu melhor modo de ser na vida. No entanto, no cotidiano escolar, ainda sabemos que existe uma forte presença de práticas tradicionais, por isso a importância de pesquisar a avaliação formativa neste contexto, dado que a sala de aula é um lugar diverso e avaliar todos os estudantes de forma homogênia não contribui

para o desenvolvimento do discente e pode levá-los a evasão.

Ademais, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a contribuição da avaliação formativa para os alunos com baixo rendimento escolar. Este objetivo foi atingido, uma vez que ficou constatado pelas discussões e pelas entrevistas que os professores que trabalham com visões e ações avaliativas mediadoras, promovem a diminuição da diferença entre seus pares e consideram as necessidades reais destes estudantes, buscando adequar o melhor modo para avaliar seus alunos com a finalidade de acolher as diversas classes sociais e promover práticas significativas.

Contudo, percebemos que as avaliações tradicionais ainda fazem parte do ambiente escolar e os professores são cobrados pelos resultados das avaliações externas e pelas metas que devem ser alcançadas em cada ano letivo, o que pode levar vários educadores a práticas conteudistas, cuja função seja apenas dar uma nota sem pensar em práticas e ações para o desenvolvimento do estudante.

Quanto aos objetivos específicos foram realizadas as devidas referências bibliográficas sobre as relações de saberes, de poder e sobre os diferentes métodos de se avaliar: foram analisados os modos de avaliações utilizadas pelos professores em questão através de entrevista e identificadas às preocupações dos docentes com a formação de seus alunos, os mesmos procuram não reproduzir concepções avaliativas tradicionais que muitas vezes fizeram parte de suas experiências e acreditam em um processo avaliativo que se compromete com a recuperação de todos os alunos, posto que respeitam a singularidade e historicidade de cada indivíduo à medida que diversas estratégias são usadas por eles, para, assim, melhorar o desempenho dos estudantes com dificuldade de aprendizagem como, por exemplo: trabalho entre os pares, atividades diferenciadas e diálogo com as famílias.

A avaliação formativa contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com baixo rendimento escolar, pois foca em seu desenvolvimento e se atenta aos diferentes saberes. Como afirma Charlot (2000), o sujeito aprende quando a tarefa faz sentido para sua história, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, as suas relações, à imagem de si e à que oferece aos outros. Por isso, toda relação com o saber é também uma relação consigo próprio, de identidade, e com o outro que media meu aprendizado.

Por conseguinte, a avaliação formativa pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com baixo rendimento escolar, mas para que isso aconteça é necessária uma ação do professor diante do instrumento avaliativo, não basta apenas uma nota e não criar meios para que este aluno desenvolva. A mediação e a valorização das vivências de cada indivíduo têm feito parte desse processo e mesmo com dificuldade e vários obstáculos os docentes têm transformado a sua prática com referência a avaliações acolhedoras, mediando às relações em benefício do aluno.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHARLOT, B. Educação e Contemporaneidade. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 17, n.30, 2008.

- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CUNHA, M. I. da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu**, v.5, n.9, 2001.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.
- ESTEBAN, M. T. Espaço Aberto: a avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista brasileira de educação*, n. 19, 2002.
- FERNANDES, D. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. *In: BARBOSA, R. (Org.). Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas.* São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2001
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: MOTTA, M. B. da. Foucault: ética, sexualidade, política.* Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- GALLO, S. **Repensar a educação.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 2004.
- HOFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2019.
- HOFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.
- LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Os meninos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2004. p. 229-239.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1995.
- MARINO, C. A. et al. A avaliação formativa e sua função reguladora: um estudo. **Revista Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 19, n.1, 2018. p. 82-88.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *In: MENEZES, L. et al. (Org.). Avaliação em matemática: problemas e desafios.* Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2008.
- SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Revista: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24,



n. 92, 2016. p. 637-669.

VILAS BOAS, B. M. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-90.