

TEORIA DA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

*É possível (e necessário)
avaliar diferente!*

ESTUDANTE

NEGOCIAÇÃO

PROCESSO

ACOLHIMENTO

PRODUTO

ESCOLA

CUIDADO

AVALIAÇÃO

MEDO

EMANCIPAÇÃO

PROVA

PUNIÇÃO

MEDIDA

KILMA DA SILVA LIMA VIANA



Editora
IIDV

Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica

É possível (e necessário) avaliar diferente!

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Viana, Kilma da Silva Lima
Teoria da avaliação da experiência pedagógica
[livro eletrônico]: é possível (e necessário)
avaliar diferente! / Kilma da Silva Lima Viana. --
Recife, PE: Instituto Internacional Despertando
Vocações, 2023.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-88970-40-9
DOI: <https://doi.org/10.31692/978-65-88970-40-9>

1. Aprendizagem - Avaliação 2. Avaliação
educacional 3. Educação 4. Ensino e aprendizagem
5. Prática pedagógica I. Título.

23-182561

CDD-370.13

Índices para catálogo sistemático:

1. Avaliação educacional: Educação 370.13

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/925

Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica

Autora

Kilma da Silva Lima Viana

Prefácio

Natália de Pontes Leite Monte Guimarães

Editoração e diagramação

Mariana Almeida Ferreira Lima

Revisão

Mariana Almeida Ferreira Lima

ISBN

978-65-88970-40-9

DOI

<https://doi.org/10.31692/978-65-88970-40-9>

Editora

Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

A AUTORA



Kilma da Silva Lima Viana é aliancense de origem paterna e materna, timbaubense de nascimento e recifense de coração. Pernambucana de corpo e Alma, torcedora do Sport Clube do Recife e professora por vocação. Nasceu em Timbaúba (Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco) em 02 de fevereiro de 1970. Filha do professor Ivonaldo Lima e de Ione Lima (*in memorian*) e irmã de Zodja Lima, Ivonaldo Lima Junior, Wallace Lima e Chrystian Lima. Mãe de Ana Maria, Maria Luiza e Deborah e esposa do amor de sua vida e alma gêmea, Erick Viana.

Possui Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1997-2003); Segunda Licenciatura em Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2021-2022); Especialização em Avaliação Educacional pela Universidade de Caxias do Sul - UCS (2021-2022); Mestrado em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (2006-2008), com ênfase em Avaliação no Ensino de Física; e Doutorado em Ensino de Ciências e

Matemática, também pela UFRPE (2010-2014), com ênfase em Avaliação no Ensino de Física e Química.

É Associada Fundadora do Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV), Diretoria de Ensino do IIDV (2022-atual) e Coordenadora Geral do Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas – PDVL – IIDV. Foi Presidente do IIDV (Gestão 2018-2022); Presidente Honorária do IIDV (2022-atual). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências – GEPEC – IIDV (2018 – atual), desenvolvendo as linhas de pesquisa “Formação de Professores” e “Concepções e Experiências em Avaliação da Aprendizagem”. É Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM-UFPE/CAA (2015-atual). E é Professora Aposentada do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE – *campus* Vitória de Santo Antão (2009-2023) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências – GEPEC – IFPE (2010 - atual) desenvolvendo as linhas de pesquisa: “Formação de Professores” e “Ensino e Avaliação – concepções e práticas”.

Dedicatória

Dedico este livro aos meus amores da Licenciatura! Que me deixaram ser a professora que sempre sonhei! Dedico a vocês, meus queridos e minhas lindas porque, sem vocês, ele não teria a importância que tem em minha vida! Dedico a vocês, PDVLianos e PDVLianas que caminharam comigo nessa trajetória maravilhosa e estiveram do lado, construindo e realizando sonhos! Agradeço cada momento que passamos juntos nas aulas (da Graduação ou do Mestrado), nos congressos, no PDVL, nos momentos de risos e até nos momentos de desespero (principalmente antes ou depois das “provas”). Agradeço os momentos de troca de saberes, de dúvidas e de descobertas, de festas e trabalho (dia e noite e madrugada) de acolhimento e cuidado! Que Deus abençoe a vida de vocês!

Beijo no coração!

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui e realizar o sonho de deixar registrado um pouco do que sei e penso sobre o que dediquei anos da vida de estudos: Avaliação da Aprendizagem! Agradeço aos meus pais queridos (Ivonaldo e Ione – in memoriam), porque estão olhando por mim (eu sei) e fazem parte dessa realização; Agradeço ao meu marido amado, Erick Viana, que sempre me incentivou a escrever meu primeiro livro e agora está ao meu lado vendo a sua materialização; Agradeço as minhas florzinhas, Aninha, Malu e Debinha, e minha filhota, Belinha, que sempre esperaram por esse momento e sei que estão muito orgulhosas de mim e, por isso também, me orgulho e sinto alegria em meu coração! Agradeço a minha eterna orientadora Heloisa Bastos, porque o que ela me ensinou (e me ensina) está além dos livros e me fez ser a pesquisadora e orientadora que sou hoje!

PREFÁCIO

A porta da sala de aula é aberta pela primeira vez. O pulsar do coração é canção espalhada pelo vento. É soltada a mão segura de quem nos abriga para segurar a de alguém que acabamos de conhecer. Adentramos um espaço-tempo preenchido por cores, aromas e texturas. Quem é esta ou este que se faz como um potente elemento de transformação na vida de todos e todas? Como experimentou a sua jornada escolar? Quais caminhos formativos trilhou para tornar-se, enfim, professora, professor? Como vivenciou as avaliações das aprendizagens? Como, de fato, formou-se avaliador, avaliadora?

Questionamentos infintos despertam para pontos sutis da memória, afinal, o primeiro contato com a escola é marcado por sensações singulares. O som do lápis bailando no papel, as cores do espaço que trazem aconchego, o cheiro da massinha de modelar que insiste em permanecer na pele.

Viver a escola nos torna seres capazes de contribuir para a formação da integralidade humana. É nesse sentido que, neste livro, professora Kilma Viana nos convida a tomar um café (ou chocolate quente) e bater um bom papo sobre ensinar, aprender e avaliar, compreendendo estas como bases que alicerçam (ou pelo menos deveriam) a vida escolar.

Certa feita, durante uma de suas aulas-provocações, a referida autora nos contou que foi justamente por amar tanto o ambiente escolar e por sentir prazer em ser e viver Educação em plenitude enquanto estudante, que resolveu, quando adulta, não se distanciar desse espaço, sentindo no coração o chamado para ser professora.

Que sorte a nossa! Todos e todas que tiveram a chance de presenciar o seu ofício sabe que as discussões sobre ensinar e avaliar são partes integrantes do seu saber/fazer pedagógico e docente.

Diante disso, a escrita desse livro foi inspirada em sua tese de Doutorado, em que, através de uma vasta pesquisa realizada no chão da escola, pode construir um ensaio teórico que nos impulsiona a novos métodos e formas de ensinar-aprender-avaliar. Intitulada como “Avaliação da Experiência”, foi concebida a partir de três pressupostos e oito princípios. À medida que apresenta sua teoria, a autora descortina um universo de novas possibilidades tangíveis e tão dialógicas com as inquietações do mundo pós-moderno o qual vivemos.

Sendo assim, caro leitor, leitora, sinta-se convidado(a) a debruçar-se sobre estas páginas mágicas, esperando encontrar uma conversa franca e intimista sobre o ato de avaliar e permita-se tecer, junto à Kilma, esse diálogo tão necessário e emergente sobre uma Educação mais justa, acolhedora para todos e todas.

Natália de Pontes Leite Monte Guimarães

APRESENTAÇÃO

Olá! Eu sou a professora Kilma Viana. Convido você a viajar comigo no mundo da Avaliação da Aprendizagem! Quando você estiver lendo este livro, quero que se sinta bem próximo de mim. Quero ter uma conversa sobre Avaliação, trazendo as questões científicas de uma forma mais leve, para que você sinta prazer em ler, estudar e refletir sobre o processo avaliativo.

Como entendo a Avaliação constituinte do processo de ensino-aprendizagem, este livro está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo eu discuto sobre a relação entre o ensino, a aprendizagem e a Avaliação, tomando como foco as abordagens do processo de ensino, a pirâmide das necessidades básicas e suas relações com a sala de aula, as discussões acerca das dimensões de como ser boa-professora e as metodologias ativas. Também discuto sobre os processos psicológicos da aprendizagem, o Cone da Experiência, a Pirâmide da Experiência e a difícil tarefa de avaliar.

No segundo capítulo eu apresento os caminhos que a Avaliação percorreu ao longo da história e, no terceiro, as suas características no chão da escola. Já no quarto capítulo trato acerca das esboças avaliativas no cotidiano da sala de aula, para no quinto capítulo discutir acerca das dimensões avaliativas e os momentos em que elas ocorrem no processo, e no sexto capítulo discorro como avaliar os conteúdos de aprendizagem.

No sétimo capítulo abordo acerca dos sentimentos que os processos avaliativos provocam nas pessoas, conto um pouco a história do castigo, especialmente, no Brasil, e traço algumas armadilhas da Avaliação, devido ao sistema avaliativo das instituições. O oitavo capítulo é todo dedicado às atividades avaliativas, quais são elas e objetivos de sua realização.

No nono capítulo apresento os diálogos entre uma Teoria de Aprendizagem e a Geração da Avaliação que assumo como aportes teóricos para compreender o processo educativo, para no décimo capítulo me debruçar aos estudos acerca da busca de sentido da Educação, para que, a partir do décimo primeiro capítulo apresentar a minha Teoria sobre Avaliação da Aprendizagem, que vim gestando desde a época do Mestrado (e isso foi lá em 2006), passando pelo Doutorado e por mais de 20 anos dedicados ao estudo da área (desde a Graduação), buscando compreender as variáveis desse processo avaliativo e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem para, então, elaborar os pressupostos, os princípios e o Postulado Fundamental da **Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica**, seus corolários (décimo segundo capítulo) seu percurso metodológico (décimo terceiro capítulo), limites e possibilidades (décimo quarto capítulo) e materialização no chão da escola (décimo quinto capítulo).

Então seja muito bem-vindo(a)! Venha conhecer, de perto, uma Avaliação que cuida, que acolhe, que compartilha e que senta ao lado do processo de ensino-aprendizagem.

Aproveite o livro! Foi feito para você!

SUMÁRIO

1	O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO	20
	Uma conversa necessária com você sobre o Censo da Educação do Brasil	20
	Entendendo as relações entre o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação	23
	ENSINAR – Concepções e Práticas	25
	As Abordagens do Processo de Ensino	26
	Abordagem Tradicional – as tradições através das gerações	26
	Abordagem Comportamentalista – a busca pela padronização	31
	Abordagem Humanista – a realização pessoal do estudante	34
	Abordagem Cognitivista – a construção do conhecimento	36
	Abordagem Sociocultural – a liberdade que transforma	38
	Considerações sobre as abordagens de ensino	39
	A Pirâmide de Maslow e a sala de aula	43
	Como é possível Ser Boa-Professora?	46
	E as metodologias Ativas, o que têm a ver com isso tudo?	49
	APRENDER – Os processos Psicológicos da Aprendizagem	51
	A Inteligência	52
	A Memória	56
	A Criatividade	58
	O Cone da Experiência e a Pirâmide de Aprendizagem	59
	AVALIAR – A difícil tarefa de avaliar para auxiliar na aprendizagem	63
2	COMPREENDENDO AS IDEIAS DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DAS GERAÇÕES	68
	Primeira Geração da Avaliação – uma questão quantitativa	69
	Segunda Geração da Avaliação – a descrição em foco	74
	Terceira Geração da Avaliação – julgar para tomar decisões	77
	Quarta Geração da Avaliação – a busca por consenso	81
	Quinta Geração da Avaliação?	87

3	CARACTERÍSTICAS DAS GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO – A SALA DE AULA EM QUESTÃO	95
4	AS ESCOLHAS AVALIATIVAS NO CHÃO DA ESCOLA	104
	Escolhas Avaliativas de Primeira Geração	104
	Escolhas Avaliativas de Segunda Geração	107
	Escolhas Avaliativas de Terceira Geração	111
	Escolhas Avaliativas de Quarta Geração	115
5	DIMENSÕES AVALIATIVAS E MOMENTOS DA AVALIAÇÃO	123
	Dimensão Diagnóstica	123
	Dimensão Formativa	125
	Dimensão Somativa	126
6	AVALIAÇÃO DE CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM	127
	Conteúdos Factuais	127
	Conteúdos Conceituais	127
	Conteúdos Procedimentais	128
	Conteúdos Atitudinais	129
7	AVALIAÇÃO E OS SENTIMENTOS QUE DESPERTAM	131
	As Dores da Avaliação	132
	Enfrentando as Armadilhas da Avaliação	138
8	PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS “PROVAS” – A DIVERSIDADE DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS	141
	Atividade Avaliativa Escrita - Objetiva (prova objetiva)	143
	Atividade Avaliativa Escrita - Dissertativa (prova dissertativa)	144
	Atividade Avaliativa - Oral (prova oral)	147
	Atividade Avaliativa - em Dupla (prova em dupla)	148
	Atividade Avaliativa - Seminários	149
	Atividade Avaliativa - Relatórios ou Portfólios	149
	Atividade Avaliativa - com Consulta (prova com consulta)	150
	As estudantes estão filando (colando) e agora?	150

9	UMA POSSIBILIDADE DE CONVERSA – AVALIAÇÃO DE QUARTA GERAÇÃO (AQG) E A TEORIA DOS CONSTRUTOS PESSOAIS (TCP)	160
10	EDUCAR PARA DESPERTAR VOCAÇÕES – A BUSCA POR SENTIDO	163
	A Logoterapia – dando sentido à Educação	163
	Liberdade de Vontade	165
	Vontade de sentido	166
	Autotranscendência e o Sentido da Vida	167
11	TEORIA DA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA – TAEP	172
	Pressupostos da TAEP	173
	Pressuposto 1 - A Avaliação como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem	173
	Pressuposto 2 - O caráter mutável das concepções	174
	Pressuposto 3 - Avaliação como processo para Transformação	175
	Princípios da TAEP	176
	Princípio da Negociação	177
	Principais características – Negociação	178
	Princípio do Acolhimento	179
	Principais características – Acolhimento	180
	Princípio da Confiança	181
	Principais características – Confiança	182
	Princípio da Proatividade	182
	Principais características – Proatividade	183
	Princípio da Reflexão Crítica	184
	Principais características – Reflexão Crítica	185
	Princípio da Emancipação	186
	Principais características – Emancipação	186
	Princípio do Compartilhamento	187
	Principais características – Compartilhamento	188

Princípio da Ética	188
Principais Características – Ética	189
12 POSTULADO FUNDAMENTAL E COROLÁRIOS DA TAEP	190
Postulado Fundamental	190
Corolários	190
Corolário da Diversidade	190
Corolário do Sentido	190
Corolário da Afetividade	191
Corolário da Responsividade	191
Corolário da Responsabilidade	191
Corolário do Cuidado	191
13 PERCURSO METODOLÓGICO DA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	195
1ª Etapa – Antecipação	195
2ª Etapa – Investimento	196
3ª Etapa – Encontro	196
4ª Etapa – Confirmação ou Desconfirmação	196
5ª Etapa - Revisão Construtiva	197
14 LIMITES E POSSIBILIDADES DA TAEP NO CHÃO DA ESCOLA	198
Limites da TAEP	198
Possibilidades da TAEP	200
15 TAEP VIVENCIADA NA SALA DE AULA	202
TAEP na sala de aula da Educação Infantil – Projeto Jardim	203
TAEP na sala de aula de Física	205
Atividade 1: Seminário – Contribuições das teorias Psicológicas para o ensino da Física (Piaget, Vygotsky, Kelly)	206
Atividade 2: Atividade Escrita Individual sobre as abordagens do processo de ensino	208
Atividade 3: Elaboração de uma aula utilizando o Método por Descoberta	209

Atividade 4: Júri simulado Abordagem Tradicional versus Abordagem Cognitivista	211
TAEP na sala de aula de Química	213
Atividade 1: Montagem de Modelo Molecular e Atividade escrita	213
Atividade 2: Modelo Molecular e Atividade Oral	215
Atividade 3: Atividade Prática sobre Tabela Periódica	216
Atividade 4: Produção de um “Livreto”	217
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	220
REFERÊNCIAS	222

1.O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO

Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Lhe acompanhar nas provas bimestrais
Você vai ver
Serei de você confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel
(O Caderno - Toquinho)

Precisamos iniciar nossa discussão fazendo algumas considerações sobre aspectos importantes que decidi dividir com você.

Uma conversa necessária com você sobre o Censo da Educação do Brasil

Antes de enviar este livro para publicação, algo que me inquietou bastante foi ter utilizado a palavra professor (professores) em todo o livro. Utilizei também, por diversas vezes, a palavra estudante, no gênero masculino (o estudante, os estudantes). Diante disso, preciso fazer algumas explicações sobre meu posicionamento político e a minha visão de mundo em relação às questões de gênero.

Ao mesmo tempo em que verificava essa presença exacerbada das palavras professor ou estudante (referindo-se ao masculino), buscava uma palavra que pudesse substituir, de uma forma neutra e que incluísse “todos, todas e todes”, mas não encontrei, pois o feminino de professor é professora (professores e professoras), assim

como, da mesma forma, o estudante e a estudante (os estudantes e as estudantes).

Achei que dessa forma ficaria uma leitura cansativa e muito truncada, repetir por diversas vezes no livro (com mais de 150 páginas) as duas formas o(a) professor(a), o(a) estudante), lembrando que o complemento da frase também precisaria seguir os gêneros. Dessa forma, explico que respeito e entendo o seu posicionamento, e que em momentos de oralidade utilizo as palavras “todas, todos e todes”, por entender da necessidade política de fazer a inclusão de todas as pessoas. Mas na forma escrita, que é o caso deste livro, decidi escolher o gênero feminino: “a professora e a estudante” (e suas formas no plural: as professoras e as estudantes) e peço que, ao ler “a professora” ou “a estudante”, entenda que estou incluindo todas as pessoas, pois, para mim, estão contidos todos os gêneros, todas as pessoas, nessas colocações, todos que fizeram e fazem a sua luta cotidiana para serem o que são.

E para entenderem o porquê da minha escolha em utilizar o gênero feminino, destaco que, antes de fazê-la, decidi pesquisar os dados mais recentes do Censo Escolar de 2022, Censo da Educação Superior de 2021 e dados da Capes, também de 2021, disponíveis no site do Governo Federal, sobre a presença de mulheres e homens na Educação, publicados em 07 de março de 2023. Encontrei os seguintes dados:

- Dentre os 2.315.616 docentes na Educação brasileira, 79,2% são professoras, ou seja, a Educação brasileira é formada por professoras, mais precisamente, de acordo com o censo, 1.834.295 professoras;
- Na Educação Infantil, nas creches, 97,2% são professoras e, nos anos subsequentes desta etapa, 94,2 % também são professoras;

- No Ensino Fundamental (do 1º ao 9º Ano), 77,5% são professoras;
- No Ensino Médio, 57,5% também são professoras;
- A gestão escolar também é composta por mulheres, ou seja, dos 162.847 profissionais que estão à frente das escolas de Educação Básica, 131.355 (80,7%) são diretoras;
- Entre os 47.382.074 estudantes da Educação Básica, 23.405.178, quase a metade (49,4%) são meninas, mulheres;
- Na Educação Superior, de acordo com o Censo de 2021, dos 8.987.120 estudantes, 58,1% são mulheres
- Se olharmos os dados das Licenciaturas, 72,5% são mulheres;
- Entre os concluintes da Educação Superior, as mulheres também lideram, com 61% do total de 1.327.325 concluintes;
- Quando olhamos para a área da Educação, na Educação Superior, 77,9% dos concluintes são mulheres;
- Na Pós-graduação, de acordo com os dados da Capes 2021, as mulheres lideram com 54% entre estudantes de Mestrado e Doutorado, ou seja, dos 405 mil estudantes *stricto sensu*, 221 mil são mulheres
- As mulheres também são maioria entre os bolsistas *stricto sensu* da Capes, pois 58% são pesquisadoras;
- Apenas na da Educação Superior, no total de 315.928 docentes, as mulheres não lideram, pois 52,8% são professores, enquanto 47,02% são professoras. Mesmo neste caso, a diferença é muito baixa, apenas 5,6%.

A Educação no Brasil é, em sua grande maioria, feminina. Desde as professoras da Educação Infantil, as professoras do Ensino Fundamental e Médio, as gestoras das escolas da Educação Básica, até as matrículas da Educação Básica, Superior e da Pós-graduação, as concluintes da Educação Superior e as bolsistas Capes *stricto sensu*.

Então, para mim, em um espaço tão feminino, escolho, ao meu ver (você pode não concordar) utilizar as palavras que representam esse espaço. Sei que se eu escrevesse apenas “o professor e o estudante”, não haveria necessidade de tantas explicações (já nos acostumamos a isso), no entanto, quero assumir esse meu posicionamento, que é político (afinal sou professora) e entendo que educar é um ato político e também amoroso e, por isso, cuidadoso. Então, permita-me iniciar essa conversa com você, de uma maneira acolhedora, mas também franca.

Entendendo as relações entre o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação

Quero iniciar essa discussão salientando que, durante muito tempo, o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação foram pensados de forma separada, representados pela famosa frase: eu ensinei, se não aprenderam, foi porque não prestaram atenção ou não se dedicaram o bastante.

Compreender o que é ensinar é essencial para iniciarmos a nossa conversa. Anastasiou (2003, p.13) afirmou que “como outros verbos de ação, ensinar, contém em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida”. Diante disso, podemos concluir que para considerarmos que houve “ensino”, necessariamente, precisa ter ocorrido a aprendizagem. Assim, caso a professora ministre aula, mas as estudantes não aprendam os conteúdos ministrados, é possível constatar que ela só fez a metade do caminho, pois se ensinar requer as duas dimensões, então ela não ensinou.

E isso concorda com educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire¹ (1921 – 1997), quando afirmou que “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (1997, p. 19). Então, podemos entender que não existe ensino sem aprendizagem, pois essas duas dimensões estão imbricadas (ensino-aprendizagem).

Sobre Avaliação, precisamos antes explicar de qual Avaliação estamos tratando aqui, pois apesar de sabermos que a Avaliação se constitui enquanto um campo amplo, com diversos caminhos (Avaliação Institucional, Avaliação de Larga Escala, Avaliação Organizacional, Avaliação de Programas, etc), nosso olhar estará voltado para a Avaliação da sala de aula, que entendemos ser constituinte do processo de ensino-aprendizagem (VIANA, 2014): a Avaliação da Aprendizagem.

Entendemos o termo **Avaliação** relacionado ao latim, *assidere* (sentar ao lado). No entanto, poucos educadores adotam essa prática, pois em um mundo dominado pelo tempo, avaliar de maneira abrangente, revisar metodologias e reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, sentar ao lado é visto por muitos como uma perda de tempo.

E, em virtude de tantas mudanças no cenário educacional, a escola requer das professoras uma nova postura perante o ensino. Portanto, concordamos com as ideias do filósofo suíço, considerado o *Pai da Pedagogia*² da Idade Moderna³ (1453-1789), Jean-Jacques

¹ Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Recife, em 1947 (hoje, Universidade Federal de Pernambuco), mas dedicou-se à Filosofia e História da Educação. Educador brasileiro mais homenageado na história. Doutor *honoris causa* em diversos países. Criador do Método de Alfabetização que tem o seu nome (Método Paulo Freire). Representante da Pedagogia Libertadora. Patrono da Educação Brasileira (2012).

² Não há consenso sobre quem é o Pai da Pedagogia. Platão poderia ser o representante da Pedagogia da Antiguidade, Jean-Jacques Rousseau, da Pedagogia Moderna e Johann Friedrich Herbart, da Pedagogia Contemporânea.

³ Idade Moderna – que iniciou em 1453 (com a queda de Constantinopla) até 1789 (com a Revolução Francesa).

Rousseau⁴(1712-1778), quando escreveu em seu livro *Émile ou De L'Éducation (Emílio ou da Educação)*, publicado em 1762, a célebre frase: “Oserai-je exposer ici la règle la plus grande, la plus importante, la plus utile de toute éducation? ce n’est pas de gagner du temps, c’est d’en perdre” (ROUSSEAU,1856, Livro II, p. 55), cuja tradução nos diz: “Ousarei expor aqui a mais importante, a maior, a mais útil regra de toda educação? Não está ela em ganhar tempo, e sim em perder” (ROUSSEAU,1995, Livro II, p. 79 - trad. MILLIET).

Destarte, há de se ressaltar o quanto é importante entender que essa “perda de tempo” é valiosa na Educação, pois é ela que possibilita uma aprendizagem mais aprofundada e uma dedicação e direcionamento para o que, de fato, é necessário. Neste prisma, Lima (2008) adverte que “ganhar tempo”, no contexto educacional, não parece ser um melhor caminho escolhido.

Diante dessa fala inicial, vamos voltar nossos olhares para uma dessas dimensões (o Ensino), mas sempre fazendo a relação com as outras (Aprendizagem e Avaliação).

ENSINAR – Concepções e Práticas

Há de se destacar que a arte de ensinar está relacionada a diversos fatores, mas essencialmente, às concepções: de mundo, homem, mulher, sociedade, educação, professora, estudante. Então, vamos começar a entender como essas concepções impactam na sala de aula?

⁴ Autodidata, Filósofo Social, teórico político e escritor suíço. Considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e precursor do Romantismo. Nascido em Genebra, tendo como principais interesses Filosofia, Educação, Política, Música e Literatura.

As Abordagens do Processo de Ensino

Neste espaço, traremos reflexões acerca das ideias das abordagens do processo de ensino, a partir das categorias apresentadas pela pedagoga brasileira Maria da Graça Nicoletti Mizukami⁵ (194? - atual), por entendermos que apresenta uma boa organização, a saber: Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural.

Abordagem Tradicional – as tradições através das gerações

Com relação à abordagem Tradicional, alguns estudiosos brasileiros (LIBANEO, 2002; LEÃO, 1999; SAVIANE, 1991; MIZUKAMI, 1986) consideram que o principal representante dela é o filósofo, psicólogo e pedagogo⁶ alemão Johann Friedrich Herbart⁷ (1776-1841), por ser considerado adepto do Empirismo Clássico - corrente de pensamento da Idade Moderna⁸ (1453-1789). No entanto, apesar de Herbart não desprezar a experiência sensorial, própria dessa corrente de pensamento, para ele a “vida mental não começaria com as sensações em si, mas com seu conteúdo, com as significações decorrentes” (FREITAS, 2013, p. 68).

5 Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1970), Mestrado em Educação (1977) e doutorado em Ciências Humanas (1983) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-Doutora pela Santa Clara University (1994). Professora Aposentada da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (1981-2004).

6 Estudioso da área de Pedagogia (Educação) e divulgador de temas pedagógicos, mas que não possui formação inicial em Pedagogia.

7 Fundador da Pedagogia como disciplina acadêmica, que tinha como base a Psicologia. Estudou Filosofia na Friedrich-Schiller-Universität Jena (na Alemanha) em 1894. Foi Professor da Universidade de Göttingen (1802) e da Universidade de Königsberg (1808), substituindo Immanuel Kant.

8 Idade Moderna – que iniciou em 1453 (com a queda de Constantinopla) até 1789 (com a Revolução Francesa).

Além disso, Herbart, considerado o *Pai da Pedagogia*⁹ da Idade Contemporânea¹⁰ (1789 - atual), também é referência nesta abordagem por ter apresentado, em seu livro *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zeweck der Erziehung abgeleitet* (Pedagogia Geral, derivada da finalidade da Educação), publicado em 1806, ideias sobre o autogoverno pedagógico (que trata da manutenção da ordem pelo controle), instrução (que se refere ao ensino para a formação geral) e a disciplina (que é a preservação da vontade no caminho da virtude).

Segundo Hilgenheger (2010), essas ideias foram duramente criticadas pelo filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey¹¹ (1859-1952) e, aos poucos, distorcidas ao longo dos anos. Isso ocorreu também no Brasil com a chegada do movimento reformista Escola Nova, que influenciou a Educação no país, fortemente, entre as décadas de 1930 a 1960 e teve Dewey como principal representante.

Esse movimento se opunha à abordagem Tradicional, pois defendia que as estudantes não são seres passivas e nem um depósito de informações, ao contrário, são intensamente ativas e trazem interesses e experiências que devem servir de ponto de partida da prática da professora, que deve orientá-las para que ocorra o crescimento ativo.

Por isso, esse olhar crítico para as ideias de Herbart, pois os escolanovistas acreditavam que ele propunha uma instrução livresca, em que as estudantes precisavam repetir as palavras da professora, desvinculadas da experiência pessoal. No entanto, Hilgenheger

⁹ Não há consenso sobre quem é o Pai da Pedagogia. Platão poderia ser o representante da Pedagogia da Antiguidade, Jean-Jacques Rousseau, da Pedagogia Moderna e Johann Friedrich Herbart, da Pedagogia Contemporânea.

¹⁰ Idade Contemporânea – que teve início em 1789 (com a Revolução Francesa) até os dias atuais.

¹¹ Filósofo estadunidense, um dos fundadores do Pragmatismo, Principal representante da Escola Nova, Graduado pela University of Vermont (1879) e doutorado em Filosofia na Johns Hopkins University (1884) e foi professor da University of Michigan.

(2010) ressalta que eles esqueceram que as experiências das estudantes tinham função central no ensino de Herbart e que o interesse delas era o meio mais importante para que houvesse a Instrução Educativa.

Há de se destacar também que a referência do nome de Herbart nessa abordagem se dá em razão da organização dos cinco *passos formais* da Instrução Educativa: (i) preparação (recordação da lição anterior), (ii) Apresentação (exposição do novo conteúdo), (iii) Associação (comparação entre o conteúdo novo com o anterior), (iv) Generalização (criação de princípios gerais a partir da associação de ideias isoladas), (v) Aplicação (uso do conteúdo, a partir de exemplos novos, para avaliar se ocorreu a assimilação deles).

Segundo Dalbosco (2018), estes *passos formais* foram apropriados pelos educadores da abordagem Tradicional, quase desvinculados da Teoria da Pedagogia Geral de Herbart. Esse fato foi essencial para que suas ideias fossem ainda mais distorcidas pelos escolanovistas, de modo que até os dias atuais, encontramos teses e dissertações que ainda fazem referência ao nome de Herbart como representante da abordagem Tradicional.

Entretanto, diante de nossos estudos, consideramos como representante dessa abordagem Tradicional o filósofo britânico John Locke¹² (1632-1704) por, de fato, ser adepto ao Empirismo Clássico e afirmar que o conhecimento advém da experiência prática sensível, tanto em relação à origem externa (a partir das sensações), como de origem interna (a partir das reflexões), pois ela é uma “tábula rasa”, ou seja, assemelha-se a uma folha de papel em branco que é preenchida apenas com a experiência sensível.

¹² Principal representante do Empirismo Inglês da Modernidade. Estudou Medicina, Ciências Naturais e Filosofia na University of Oxford.

Nesta abordagem, as estudantes são meras receptoras passivas e estão inseridas num mundo que conhecerão através das informações fornecidas, que foram consideradas úteis e importante para elas. Assim, a professora, durante o curso de Graduação, recebe as informações mais importantes e úteis da área do conhecimento para serem repassadas adiante para as suas estudantes, entendidas como folhas em branco nas quais a professora poderá escrever os saberes da humanidade.

Sendo assim, a visão do mundo e da sociedade serão transmitidas¹³ através, principalmente, da Educação Formal (MIZUKAMI, 1986), mas também da família (que já passou por esse processo), da igreja e de outras tantas instâncias em que as pessoas estão inseridas, pois, para essa abordagem, a função da mente humana é armazenar informações para serem utilizadas quando necessário. Logo, esse armazenamento, através da transmissão, é o que garantirá a perpetuação dessas informações para gerações futuras.

Mas elas precisam ser transmitidas aos poucos, a partir do mais simples ao mais complexo, então, às estudantes são transmitidas partes das informações e, ao longo do percurso, vão sendo desvendadas outras partes e outras e outras, até que as elas tenham armazenado o máximo de informações.

Ademais, a Escola é o lugar privilegiado para que ocorra a Educação Formal e a professora tem a missão de transmitir os modelos científicos, pois ela é a representante da Ciência, que nesta visão é pronta e acabada. Por outro lado, as estudantes são as receptoras passivas, que receberão da professora todas as informações

¹³ Mesmo entendendo que não existe transmissão de conhecimento, utilizaremos este termo, por fazer parte das concepções relacionadas a essa abordagem.

(importantes e úteis) de maneira sistematizada, para que conheçam o mundo.

Para que a transmissão ocorra da melhor maneira, a relação professora-estudante precisa ser vertical, ou seja, de cima para baixo. No polo de cima está a professora, pois é ela quem tem o poder de decisão. Ela decide a metodologia, os conteúdos, a Avaliação e os momentos de fala na sala de aula. Ela exerce o comando de tudo. Arruda (2020) afirma, então, que o que resta às estudantes é responder, passivamente, à professora.

Além disso, o planejamento é pensado pela professora de forma independente das necessidades individuais das estudantes ou da turma, por isso, é inflexível. Dessa forma, como essa professora tem uma visão dogmática, por considerar que a Ciência está pronta e acabada, o seu planejamento é igual para todas as turmas de um mesmo nível. Por exemplo, o planejamento do 1º Ano A, é igual ao planejamento do 1º Ano B, C ou D, assim como o planejamento do 2º A é igual ao do 2º B, C ou Z...

A sua metodologia é uniforme, e baseada na exposição de conteúdos prontos e acabados e em demonstrações, que têm a finalidade de confirmar a teoria abordada. A sala de aula se assemelha a um auditório, em que todas as estudantes ficam em fila indiana, sem interação, e, passivamente, escutam as informações comunicadas pela professora.

A reprodução do conteúdo, de forma automática, é o indicador de aprendizagem e, por isso, as aulas têm como base a exposição da professora, os exercícios de repetição, a aplicação e a recapitulação. E o trabalho continua, mesmo sem a compreensão delas, pois essa compreensão só será verificada no momento da Avaliação.

Assim, a Avaliação tem a finalidade de medir a exatidão e a quantidade da reprodução do conteúdo comunicado (ARRUDA, 2020). O foco está no produto da aprendizagem. As provas e os exames têm um fim em si mesmos, servem para medir até que ponto cada estudante reproduz com precisão as informações transmitidas em aula pela professora. Por isso, são realizados de forma individual, em momentos pontuais e em final de etapa de ensino.

As notas das provas indicam a aquisição do conteúdo transmitido, não existindo revisão dos erros, apenas a constatação deles. Os erros, nesta abordagem são reprováveis, afinal, a ideia aqui é a transmissão e a reprodução das tradições científicas de geração a geração, exatamente, como são apresentadas pela professora (a representante da Ciência).

Já a abordagem Comportamentalista, apesar de manter várias características da abordagem Tradicional, traz um olhar mais técnico para a sala de aula. Vamos entendê-la melhor.

Abordagem Comportamentalista – a busca pela padronização

Temos como maior representante dessa abordagem o psicólogo estadunidense Burrhus Frederic Skinner¹⁴ (1904-1990), criador do Behaviorismo Radical, que influenciou sobremaneira essa abordagem. Para o Comportamentalismo, o mundo exterior já existe e tudo o que é aprendido é apenas uma cópia dele. Assim, a experiência é a base do conhecimento. A ideia aqui é controlar os eventos a partir da descoberta deles, e a Ciência tem como objetivo conhecer esses eventos e criar modelos.

¹⁴ Formado em Letras (Inglês) pela Hamilton College em Nova York, Mestre em Psicologia (1930) e também Doutor em Psicologia (1931) pela Harvard University. Foi professor da University of Minnesota (1936-1945), Indiana University (1945-1947) e de Harvard University (1947-1974).

Deste modo, de acordo com Henklain e Carmo (2013), a Educação tem como finalidade a transmissão do conhecimento, mas também dos comportamentos, habilidades e práticas sociais capazes de manipular e controlar o mundo. Por isso, a Escola, que adota essa visão comportamentalista, apresenta formas rígidas no controle do comportamento.

Em consequência disso, o papel da professora é modelar o comportamento das estudantes (FERREIRA, 2019) através de estímulos, pois, para essa abordagem, as pessoas são influenciadas pelo ambiente em que estão inseridas, por isso, o comportamento é determinado e produto do meio (MIZUKAMI, 1986). No entanto, o meio pode ser modificado através da manipulação das variáveis. E, nessa visão, a sala de aula passa a ser um laboratório experimental em que as estudantes são modeladas de acordo com a visão de sociedade que se vislumbra.

Ressaltamos que a professora comportamentalista apresenta muitas das características da professora tradicional, por exemplo: (i) ela centraliza as decisões; (ii) a sua relação com as estudantes também é vertical; (iii) é ela quem controla o processo de ensino-aprendizagem, a partir de um planejamento inflexível; (iv) a sala de aula se assemelha a um auditório; e (v) não há interação entre as estudantes, pois elas estão ali também apenas para responder ao comando da professora.

Mas, além disso, a professora tem um perfil técnico (FERREIRA, 2019), que busca a maximização do tempo, de esforços e de custos. Ou seja, pelo fato de a experiência planejada ser considerada a base do conhecimento, tudo é milimetricamente calculado a partir de um objetivo bem definido no início do processo de ensino-aprendizagem e todas as ações realizadas buscam o alcance desse

objetivo. Ademais, toda instrução é individualizada e, mesmo considerando que existem ritmos diferentes entre as estudantes, tem o propósito de que o maior número delas atinjam o nível mais alto da instrução, ou seja, o padrão.

Para isso, o ensino é programado, controlado e predeterminado pela professora, que lança mão de reforços comportamentais, como: elogios e premiações; mas também de castigos, repreensões e privações. É nessa abordagem que testemunhamos as escolas separando as turmas em A (melhores estudantes), B (boas estudantes), C (estudantes medianas), D (estudantes reprovadas). É aqui também que presenciamos a busca pelo famoso “nivelamento”, quando as diferenças são banidas da escola, quando o fardamento se torna obrigatório e as estudantes perdem sua individualidade e passam a representar um número no diário de classe da professora.

Nessa abordagem também há o estímulo à memorização, à reprodução, mas, muito mais fortemente, à mecanização e padronização (MIZUKAMI, 1986). Assim, para a escola e para essa professora comportamentalista existe uma estudante padrão e todos os seus esforços vão em busca dela. A ideia aqui é moldar cada estudante para que fique dentro do padrão preestabelecido.

Como não poderia ser diferente, a Avaliação tem a finalidade de constatar o alcance dos objetivos pretendidos. Mas para isso, são observados três objetivos (inicial, intermediário e final). O objetivo inicial tem foco na observação acerca de quais comportamentos precisam ser modelados; o objetivo intermediário visa fornecer dados parciais sobre os comportamentos que ainda precisam ser modelados. E o objetivo final tem a finalidade de verificar se os comportamentos desejados foram atingidos pelas estudantes.

Mas apesar de encontrarmos tal complexidade na Avaliação dessa abordagem, as atividades avaliativas realizadas são objetivas, aplicadas em momentos pontuais, através de provas individuais, visando saber o quanto o estudante consegue reproduzir o conteúdo e, através disso, mudar o comportamento, já que, aqui, aprender está relacionado à mudança de comportamento inicial para o comportamento final, que é o padrão.

Abordagem Humanista – a realização pessoal do estudante

Diferente das abordagens anteriores, essa abordagem se coloca no polo oposto do que foi tratado até o momento. Seu principal representante é o psicólogo estadunidense Carl Ranson Rogers¹⁵ (1902-1987), pois apresenta como característica fundamental o ensino centrado nas estudantes, que deriva da teoria dele sobre a Abordagem Centrada na Pessoa. Dessa forma, ela se opõe às abordagens anteriores (Tradicional e Comportamentalista), que são diretivas e têm na professora o centro decisório.

Assim, essa abordagem é não-diretiva e tem ênfase nas relações interpessoais, na vida psicológica e emocional e nos processos de construção, pois considera o ser de forma integral, único e, apesar de situado em um mundo, não nasce com um fim determinado, pois tem liberdade plena de ação e decisão.

Além disso, considera que o mundo é subjetivo, ou seja, cada pessoa constrói o mundo a partir de suas percepções e experiências.

¹⁵ Formado em Ciências Físicas e Biológicas pela University of Wisconsin–Madison (1924), Mestre (1928) e Doutor (1931) em Psicologia pela Teachers College da Columbia University. Em 1945 se tornou professor da University of Chicago, em 1949 ocupou a cátedra de Psicologia da Ohio University e entre 1957 e 1963, foi professor da University of Wisconsin–Madison. Em 1964 associou-se ao Centro de Estudos da Pessoa, em La Jolla, Califórnia e foi eleito por duas vezes presidente da Associação Americana de Psicologia

Por consequência, essa teoria é individualista e seu foco é na pessoa e na sua realização pessoal. Por causa disso, a competência básica da professora humanista é a sua habilidade de compreender-se e compreender suas estudantes, para, assim, facilitar a aprendizagem.

Além disso, precisa ter a habilidade de auxiliar as estudantes para que elas possam entrar em contato com os seus problemas mais profundos, aqueles que repercutem em suas existências. E para que isso ocorra, faz-se necessário que a professora aceite e compreenda as estudantes do jeito que elas são.

Com relação à metodologia, ressalta-se que as estratégias de ensino são secundárias, pois a ênfase está no emocional, muito mais do que no cognitivo. Diante disso, a professora precisa promover um ambiente educacional que possibilite a liberdade de aprender, pois defende-se a ideia de que as estudantes são capazes de gerir suas aprendizagens.

Por isso, elas são estimuladas a escolher conteúdos de seus interesses, que serão estudados e pesquisados por elas, tendo a professora o papel de facilitadora e incentivadora da curiosidade das estudantes, além de disponibilizar informações necessárias para auxiliá-las nos estudos. Depois de pesquisados os conteúdos, as estudantes são estimuladas a criticá-los, aperfeiçoá-los ou substituí-los.

Para essa abordagem, a autoavaliação é defendida e os critérios são internos à pessoa. Ou seja, são as estudantes que deverão avaliar se o que estudaram e aprenderam, ao longo do processo, foi suficiente para o que desejavam aprender ou se precisam ainda se aprofundar mais.

Isso ocorre no processo avaliativo dessa abordagem pelo fato de a professora entender que o conhecimento é uma experiência

pessoal e subjetiva. Por isso, as estudantes são as únicas responsáveis pelas formas de controle da aprendizagem, e avaliam se os seus objetivos foram alcançados.

Enfim, é possível observar o quanto essa abordagem inverte a ordem tão estabelecida na escola tradicional e comportamentalista. O quanto ela se opõe às ideias de ensino rígido, dirigido, centrado na figura da professora, sistematizado e externo às estudantes. Por causa disso, apesar de encontrarmos algumas professoras que apresentam certas características dessa abordagem, até hoje ela não conseguiu espaço amplo nas escolas devido ao sistema escolar ser tão fechado e a sociedade ainda não se encontrar preparada para tanta liberdade.

Abordagem Cognitivista – a construção do conhecimento

Vamos conhecer melhor agora uma das abordagens do processo de ensino que mais ganhou espaço nas escolas, principalmente, depois da década de 1990. Seus principais representantes, dentro do Brasil, o biólogo, epistemólogo e psicólogo suíço Jean William Fritz Piaget¹⁶ (1896-1980) e o psicólogo bielorusso Lev Semyonovich Vygotsky¹⁷ (1896-1934).

Para essa abordagem, o conhecimento é o produto da interação entre a pessoa e o mundo (entre ela e o outro, entre ela e o objeto). Assim, ela é essencialmente interacionista, pois cada pessoa

¹⁶ É graduado e também doutor em Biologia pela Université de Neuchâtel. Em 1919 inicia seus estudos em Psicologia na Sorbonne Université. Foi professor de Psicologia na Université de Genève (1929-1954).

¹⁷ É formado em Direito pela Lomonosov Moscow State University (1917), Literatura e História na Shanyavski People's University. Entre 1918 e 1922, tornou-se professor e chefe do Laboratório de Psicologia. Também formou-se em Medicina na Kharkiv University. Em 1924 começou a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscow. Foi fundador da escola soviética de Psicologia Histórico-Cultural.

é considerada um sistema aberto, que, ao longo da vida, tem sucessivas reestruturações do pensamento.

Cada ser constrói o mundo a partir dessa interação e, para isso, as relações professora-estudante e estudante-estudante ocorrem de forma horizontal e ampla, pois existe como base uma reciprocidade intelectual. A professora é a mediadora do processo de ensino-aprendizagem, pois é ela quem medeia as relações entre os conhecimentos prévios das estudantes e o novo conhecimento.

Nesta abordagem, evita-se a fixação de respostas, hábitos e rotinas, por esse motivo, a professora é a responsável por provocar desequilíbrios, desafios e reflexões, na perspectiva de estimular a autonomia e a liberdade de construção das estudantes. Assim, o centro do processo de ensino-aprendizagem é a ação de cada uma delas em momentos de interação, por isso, a metodologia é baseada na investigação e no trabalho em equipe, na discussão e no ambiente desafiador, que tem conhecimentos prévios como ponto de partida.

Outrossim, a Avaliação é desafiadora e baseada em parâmetros extraídos da própria teoria, mas também na sua relação com a realidade das estudantes, através de produções próprias, livres e explicações práticas. Por isso, as soluções erradas, incompletas ou distorcidas são estudadas tanto pela professora, como pelas estudantes, para que seja possível encontrar pistas das lacunas de aprendizagem e para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser revisto sem pressões ou punições.

Essa abordagem, no Brasil, teve grande aceitação e podemos afirmar que se insere entre os dois polos dicotômicos: Tradicional/Comportamentalista, por um lado, e Humanista, por outro. Mas apresenta um certo equilíbrio em relação a esses polos, pois a

professora ainda tem o papel de coordenadora e centralizadora das decisões (próprias das abordagens Tradicional e Comportamentalista), e as estudantes têm a liberdade de construção e interação, sendo mediadas pela professora (que são características da abordagem Humanista).

Abordagem Sociocultural – a liberdade que transforma

Por fim, vamos falar de uma abordagem que, apesar de ter como seu principal representante o *Patrono da Educação Brasileira*¹⁸, o educador Paulo Freire, pouco se faz presente nas escolas. Freire é considerado o representante dessa abordagem, por enfatizar os aspectos sociais, políticos e culturais, defendidos por ele.

Para Freire (1983, p. 96), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. A pessoa está no mundo e essa interação recria espaços e sociedade. Desse modo, a Educação precisa levar em consideração tanto a pessoa, como o contexto em que está inserida, pois é essa relação, que se dá através da conscientização crítica, que constrói e transforma a sociedade.

O conhecimento ocorre quando a pessoa, vivendo, reflete sobre o contexto e com ele se compromete de forma consciente. E a cada dia, sendo desafiada pela realidade, ela age e responde de maneira única. Por isso, a metodologia da professora, nessa abordagem, precisa ser desafiadora e aberta a diversas possibilidades de respostas.

Assim, a relação professora-estudante se dá de forma horizontal, não imposta e engajada numa prática transformadora, que se dá através da busca de superação da consciência ingênua das

¹⁸ LEI Nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

estudantes para chegar a uma conscientização crítica da realidade. E essa conscientização tem como base o diálogo, que oportunizará a cooperação, a união e a solução de problemas comuns, sendo a ação e a reflexão duas categorias indissociáveis (ação-reflexão).

A sala de aula, então, é o espaço de discussões, de reflexões críticas e de muito diálogo. A discussão se dá a partir de temas reais, que geram discussões e reflexões sobre a realidade em que vivem. Nessa abordagem, a realidade é o fio condutor dos conteúdos trabalhados, pois eles precisam ter função social, na perspectiva de uma Educação problematizadora, que visa a possível transformação social.

Com relação ao processo avaliativo, não há sentido em notas e provas sem a compreensão profunda de seus resultados, por isso, a Avaliação é constituinte do processo, não apenas parte dele. A ênfase nesse processo está na autoavaliação, na avaliação mútua e permanente, para que tanto as estudantes como a professora percebam suas dificuldades e progressos e possam refazer o caminho.

Considerações sobre as abordagens de ensino

Há de se ressaltar que, apesar de as abordagens terem sido apresentadas de forma separada e, de certa forma, seguindo uma cronologia, até os dias atuais elas coexistem nas salas de aula. Algumas professoras, inclusive, utilizam as estratégias metodológicas de uma abordagem e o processo avaliativo de outra.

É muito comum que as professoras já consigam trabalhar a partir de abordagens mais inovadoras e com metodologias ativas. No entanto, também é comum encontrarmos nas salas de aula professoras que realizam algumas atividades avaliativas de forma pontual,

com foco apenas nos conteúdos conceituais e que concebem a Avaliação como apêndice desse processo (SANTOS, 2023), característico de abordagens mais conservadoras.

O resultado dessa fragmentação pode ser desastroso, pois as estudantes, que foram envolvidas em um processo de ensino-aprendizagem ativo e reflexivo, precisam ser envolvidas também em um processo avaliativo que dialogue com as suas expectativas. Estarem engajadas em um ambiente de criação e, de repente, depararem-se com uma Avaliação de produto, pontual e descontextualizada, que prima pela reprodução, chega a ser frustrante e desmotivador.

Outrossim, quando a professora aborda o ensino de maneira tradicional, com aulas expositivas e ênfase em conceitos e fatos descontextualizados, classificações, datas ou fórmulas e, decide realizar uma Avaliação com questões que primam pela reflexão, criação, e resolução de problemas, o que esperar como resultado? Uma ou outra situação, requer coerência por parte da professora.

Ressaltamos que cada abordagem depende da visão da professora (REGO, 2019), mas também entendemos que muitas vezes as condições estruturais da instituição dificultam uma abordagem mais emergente como a Cognitivista ou a Sociocultural. Diante dessa realidade, a professora acaba lançando mão de estratégias tradicionais e dificultando o alcance de objetivos mais amplos.

Muitas vezes essa limitação de condições também pode trazer confusão sobre quem é essa professora. Como ela pensa de um jeito e age de outro? Salientamos, porém, que o que vai definir se uma professora é tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista ou sociocultural é a sua concepção de mundo, de educação, de estudante, de conhecimento (mesmo que sua prática diga o contrário).

Por esse motivo, chamamos atenção para isso. Na Formação Docente é importante que fique claro: não adianta ter metodologias inovadoras se a professora não acredita na construção do conhecimento das estudantes ou no papel ativo delas na construção do conhecimento.

Para fins didáticos, vamos pensar em dois grupos: Conservação e Transformação. As abordagens conservadoras são aquelas que querem manter as coisas como elas são. Para isso, temos as abordagens Tradicional e Comportamentalista, com foco na manutenção da sociedade. Temos também a Humanista e a Cognitivista que, apesar de serem reflexivas, o foco delas está na pessoa que aprende e apesar de não terem o foco direto na conservação da sociedade, também não têm preocupação na sua transformação.

A ideia é que as estudantes se sintam realizadas dentro da sociedade em que estão inseridas (Humanista) ou que consigam fazer uso social dos conteúdos estudados para obterem sucesso dentro da sociedade em que vivem (Cognitivista). Por isso, essas abordagens, ainda são consideradas conservadoras.

Apenas a abordagem Sociocultural tem como base a possível transformação da sociedade, devido ao seu viés político. Nela, as estudantes são educadas na perspectiva de criticarem sua posição na sociedade, mas, também, a estrutura social. Quem aborda o ensino dessa maneira, tem a perspectiva de formar estudantes emancipadas, autônomas e socialmente responsáveis. O foco dessa abordagem é conhecer para transformar se necessário.

Em síntese podemos dizer que a abordagem Tradicional quer manter as tradições de geração para geração. Essa abordagem é indicada para quem acredita que tudo está bom ou que as tradições

devem ser mantidas e ocuparem seus lugares. Por isso, não há necessidade de mudança das tradições. Em consequência, a Educação não precisa ser reflexiva, a única coisa que precisa é que as estudantes aprendam com exatidão o que foi comunicado pela professora para que o mundo permaneça como está. Assim, as aulas são expositivas e, para saber se as estudantes aprenderam, a Avaliação preza pela reprodução.

Da mesma forma, a abordagem Comportamentalista tem o objetivo de conservação da sociedade, mas não é de qualquer sociedade, é uma sociedade com determinados valores a serem seguidos. Por isso, o foco na modelagem e na busca por padrões preestabelecidos. As aulas têm o objetivo de moldar os comportamentos, de maneira que se enquadrem na sociedade almejada. Nessa perspectiva, para saber se o objetivo foi alcançado, a Avaliação verificará se as estudantes mudaram os seus comportamentos iniciais e atingiram o padrão preestabelecido.

A abordagem Humanista também é conservadora, pois o principal objetivo é a realização pessoal das estudantes dentro da sociedade em que estão vivendo. Assim, apesar de não criar estratégias para reprodução da sociedade de forma direta (como as abordagens Tradicional e Comportamentalista), ela não oferece uma visão política sobre a sociedade.

Por isso, diante da realidade, a professora é a facilitadora, aquela que vai disponibilizar materiais e informações para que as estudantes se realizem dentro da sociedade em que estão inseridas. A Avaliação, nessa perspectiva, fica sob responsabilidade das próprias estudantes, pois avaliar é uma ação subjetiva e, por isso, apenas elas saberão se aprenderam o que desejavam.

Da mesma forma, a abordagem Cognitivista não tem uma visão política da sociedade que direcione suas ações e nem um trabalho focado em sua reprodução, mas tem foco no crescimento individual de cada estudante, através da construção de conhecimentos que lhes deem melhores condições de tomar decisões. Ou seja, a abordagem dos conteúdos tem foco em munir as estudantes de um arcabouço teórico para que possam viver na sociedade em que estão inseridas da melhor maneira e, para isso, as atividades avaliativas são de interpretação, argumentação e contextualização.

É na abordagem Sociocultural que encontramos o caráter político no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Seu foco principal é a formação crítica e reflexiva das estudantes. Nela, a professora organiza estratégias que evidenciem a crítica social e a conscientização sobre a sociedade da qual as estudantes fazem parte.

Por isso, a Avaliação tem base na argumentação, interpretação e contextualização, mas sempre com o olhar voltado para a liberdade e a justiça social. Cabe às estudantes, após analisarem, debaterem e levantarem seus prós e contras, decidirem se a sociedade em que vivem é justa, se é aquilo que desejam, ou se a sua transformação é necessária.

A Pirâmide de Maslow e a sala de aula

Após tratarmos acerca das abordagens do processo, faz-se necessário também trazer para a discussão sobre a Pirâmide da Hierarquia das Necessidades Básicas, que foi proposta pelo psicólogo estadunidense Abraham Harold Maslow¹⁹ (1908-1970), em 1943.

¹⁹ Formado em Psicologia (1930), Mestre (1931) e Doutor em Psicologia (1934), todos pela University of Wisconsin. Tornou-se docente da mesma universidade (1933-1947). Criou a Journal of Humanistic Psychology (1961), a partir de uma lista de psicólogos (elaborada por ele -Rede

Nessa teoria, Maslow afirma que as necessidades humanas apresentam cinco categorias principais, que podem ser organizadas hierarquicamente. Por isso, para uma melhor compreensão, vamos apresentá-las separadamente e, em seguida, relacioná-las com a sala de aula. Vamos a elas:

Necessidades Fisiológicas – essa categoria está na base da pirâmide e se refere à sobrevivência humana (BRANCO, 2017), como a fome, a sede, o sono, o abrigo. Elas estão no nível mais elementar e são essenciais para nos mantermos vivos e ativos;

Necessidades de Segurança – essa categoria está “num nível superior às fisiológicas e se relacionam com a segurança física” (BOHRER, 1981), mas também com necessidade que temos de proteção e estabilidade;

Necessidades de Afiliação – essa “é a categoria intermediária na hierarquia das necessidades” (CAVALCANTI, 2019) e, segundo Maslow não é fundamental para a sobrevivência humana. Está relacionada ao sentimento de pertença, de sentir-se amado, aceito, respeitado, pois tem a ver com as relações interpessoais e à participação em grupos sociais;

Necessidades de Estima – de acordo com Maslow, essas necessidades podem ser divididas em dois componentes: a estima de si (autoestima) e a estima do outro. As necessidades de autoestima estão relacionadas com a autoafirmação, com o respeito que a pessoa atribui para si, a sua dignidade e ao mérito de suas conquistas. Já as necessidades de estima do outro, têm a ver com a valorização social, a necessidade de reconhecimento e de prestígio;

Eupsiquiana) que trocavam pesquisas na área. Presidente da American Psychological Association (APA).

Necessidade de Autorrealização - essas necessidades estão no alto da pirâmide. Para Maslow, são as necessidades mais difíceis de serem alcançadas e é um nível que, raramente, é preenchido em sua plenitude. Além disso, elas só conseguem ser satisfeitas, após a satisfação das necessidades nos níveis anteriores e estão relacionadas com a necessidade que temos de nos tornarmos aquilo que potencialmente podemos ser. Assim, podemos citar como características das pessoas que atingem a autorrealização: a espontaneidade, a criatividade, a autonomia, a aceitação de si e dos outros.

Mas o que isso tem a ver com a Educação? Como essa teoria pode nos ajudar na organização do processo de ensino-aprendizagem?

Se pensarmos na sala de aula, tal qual conhecemos, podemos entender como a autorrealização pode ser difícil. Como as estudantes têm dificuldade de olhar para o ambiente de sala de aula e para os conteúdos trabalhados e relacioná-los à realização pessoal. Elas podem fazer até uma relação indireta, por exemplo: se a pessoa deseja ser aprovada em um curso superior, então, durante a sua Educação Básica, ela vai utilizar aqueles momentos da escola para realizar esse desejo.

No entanto, quando elas chegarem na Educação Superior, podem descobrir que ali é apenas mais um passo para a autorrealização e, ao se tornarem profissionais, caso não tenham conseguido construir uma trajetória em que suas necessidades de estima foram satisfeitas, por exemplo, terão dificuldade de atingir a autorrealização.

Diante disso, conhecendo sobre a hierarquia das necessidades básicas de Maslow (1943), uma professora poderá incentivar

atividades que engajem as estudantes em um processo reflexivo, através de uma postura ativa e proativa, que primem pela autonomia delas, pela espontaneidade, criatividade e o respeito às diferenças.

Essa professora também entenderá que a sala de aula faz parte da vida e que para as estudantes aprenderem, existem necessidades que precisam ser supridas. Assim, é preciso se perguntar: qual lugar essas estudantes ocupam na sociedade? Quem são elas, como vivem? Suas necessidades fisiológicas e de segurança estão asseguradas? Quais os impactos disso na aprendizagem? Como posso organizar minha prática, considerando essa realidade? Posso ser mais flexível?

É preciso também que essa professora entenda que, uma das necessidades básicas é a de Afiliação e que a interação pode ser um caminho para a aprendizagem. Sentirem-se parte do grupo, aceitas pelos colegas e compartilharem experiências pode ter impactos, inclusive nas necessidades de estima, afinal para suas estudantes aprenderem, elas precisam acreditar que podem, que conseguem, e que práticas de ensino que limitam a criatividade, ou são baseadas em punições (mesmo que simbólicas) podem prejudicar sobremaneira o desenvolvimento delas e a busca pela autorrealização.

Como é possível Ser Boa-Professora?

Diante do que falamos, vamos abrir mais uma discussão com o olhar voltado para o ensino, considerando que, em sua maioria, as escolas da Rede Pública (e muitas da Rede Privada) não apresentam as condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento da práxis docente, ou seja, para o movimento de ação-reflexão (FREIRE, 1979).

Na minha experiência docente, já presenciei muitas estudantes classificando suas professoras como boas ou não. Mas, afinal, o que é ser uma boa-professora? O que devemos levar em consideração? O que as nossas estudantes levam em consideração e o que deveriam levar?

Ao tentar entender sobre essa classificação, ouvi frases como: a professora é muito rígida, não conseguimos tirar dúvidas com ela; ela sabe muito sobre o assunto, mas não sabe ensinar; ela é muito legal, mas não ensina bem; eu aprendo os assuntos com ela, mas não sei onde vou usar. Diante disso, realizei estudos sobre o que acontecia na sala de aula que deixava as estudantes tão insatisfeitas. Encontrei algumas respostas em Candau (2014), que vou apresentar agora.

Segundo ela, o processo de ensino-aprendizagem precisa articular três dimensões: a dimensão humana (que tem foco nas relações interpessoais e nos aspectos afetivos), a dimensão técnica (que tem ênfase nos aspectos objetivos e racionais do processo e na instrumentalização) e a dimensão politicossocial (que tem foco na cultura, na organização social e na formação cidadã).

No entanto, ao analisarmos as abordagens do processo de ensino, verificamos que elas tendem para uma das dimensões. Vamos tomar como exemplo a abordagem Comportamentalista, que tende mais para a dimensão técnica, já a abordagem humanista, que foca na dimensão humana e a abordagem sociocultural, que é direcionada para os aspectos sociopolíticos.

A ressalva que se faz é que quando a prática da professora dialoga apenas, ou muito fortemente, com uma das dimensões em detrimento às outras, ela apresenta lacunas, que podem prejudicar o

processo de ensino-aprendizagem. Por isso, na Formação Docente é importante que sejam discutidas e compreendidas as três dimensões do fazer pedagógico.

Vejamos como as dimensões ocorreriam em um exemplo prático: imaginemos uma professora que tem um excelente domínio da dimensão técnica. Sabe muito sobre o conteúdo conceitual do componente que ministra e sabe muito sobre as questões pedagógicas, ou seja, além de saber o conteúdo, sabe ensinar o conteúdo. Essa professora tem o que chamamos de conhecimento pedagógico do conteúdo, pois sabe planejar, ensinar, avaliar e também compreende como se dá a construção de conhecimento e as principais dificuldades na aprendizagem dos conceitos trabalhados. Poderíamos dizer que ela é uma boa professora?

Se considerarmos as dimensões apresentadas por Candau (2014), poderemos afirmar que: depende. Se apenas a dimensão técnica estiver presente, essa professora pode não conseguir, por exemplo, dar significado aos conteúdos ensinados. As estudantes não saberão qual o uso social daquele conteúdo, ficaria o conteúdo pelo conteúdo. E é fácil encontrar essa situação, quando as estudantes assistem as aulas da professora apenas porque, se perderem, podem se dar mal nas provas, estudam para fazer prova, para terem condições de continuar os estudos e serem aptas a fazer provas para continuarem os estudos para... ou seja, um ciclo sem fim e sem sentido.

Vejamos agora outro exemplo. Imaginemos uma professora que tem um excelente domínio da dimensão técnica e da dimensão política, sabe dar sentido ao que ensina, mas tem uma lacuna imensa em relação à dimensão humana. É aquela professora que nos dá medo. Sobre a qual afirmamos: sabe muito, ensina muito bem,

entendo a importância do que aprendo, mas é muito estúpida, grosseira, insensível, chata, desumana com as estudantes. Não consegue criar vínculos afetivos. O que as estudantes mais desejam é se livrar daquelas aulas.

Por isso, ressaltamos que se faz necessário encontrar o equilíbrio entre as dimensões, tendo domínio da dimensão técnica, ou seja, saber, em profundidade, sobre os conteúdos a serem ministrados, saber também como planejar, ensinar e avaliar esses conteúdos. Complementarmente, ter domínio da dimensão sociopolítica, entendendo a função social dos conteúdos ministrados, mas também, ter a dimensão humana desenvolvida, sendo pano de fundo das relações afetivas estabelecidas em sala de aula, sabendo compreender, escutar e perceber suas estudantes.

E as metodologias Ativas, o que tem a ver com isso tudo?

Em primeiro momento, precisamos definir, em linhas gerais, o que são metodologias ativas. O principal aspecto que indica que uma metodologia é ativa é o deslocamento da perspectiva de ensino para a perspectiva da aprendizagem, ou seja, o foco está muito mais em quem aprende do que em quem ensina (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Dessa forma, as estudantes ocupam o centro das ações educativas e a professora atua como uma facilitadora e ativadora da aprendizagem. As estudantes, assim, saem da posição de meras espectadoras e passam a assumir um papel central, responsáveis pelos seus processos de aprendizagem. No entanto, apesar de trazer características relacionadas ao que tratamos sobre a abordagem

humanista, a professora atua também como guia e orientadora desse processo. A ideia é auxiliar a estudante a aprender a aprender.

Outro aspecto importante que queremos destacar aqui é que, apesar de, no século XXI, as Metodologias Ativas terem chegado como grande novidade, suas bases teóricas podem ser relacionadas a ideias dos séculos XVIII e XIX; como aquelas defendidas por Rousseau, ao trazer a experiência como um dos principais meios para a Educação, e de John Dewey, ao defender que não há separação entre a vida e a Educação.

Podem ser ainda relacionadas às ideias do século XX, como as ideias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, com relação ao Interacionismo; de Paulo Freire, quando traz a importância do diálogo e das discussões em sala de aula; do político francês Jacques Lucien Jean Delors²⁰ (1925-atual), quando apresenta a necessidade do estudante aprender a aprender; até chegar às ideias mais recentes do século XXI, do psicólogo canadense George Siemens²¹ (1970-atual), quando defende o Conectivismo (SIEMENS, 2004, 2005), que dá ênfase no compartilhamento de informações através das redes.

Enfatizamos a importância de que a professora assuma uma nova perspectiva de ensino, quando decidir desenvolver metodologias ativas, pois além do domínio técnico é preciso também saber utilizar recursos tecnológicos e saber planejar a partir das situações de aprendizagem, acolhendo a diversidade presente na sala de aula, oportunizando a voz das estudantes, valorizando as suas opiniões, e realizando atividades em que elas conduzam as discussões,

²⁰ Cursou Economia na Sorbonne Université. Autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Educação, um Tesouro a descobrir), em 1996, que traz a discussão acerca dos Quatro Pilares da Educação.

²¹ Doutor em Psicologia pela University of Aberdeen (Escócia), em 2011, Professor da University of Texas at Arlington (desde 2013).

promovendo interações contínuas e experiências diversas, construindo, dessa forma, um ambiente favorável à aprendizagem.

Dentro desse contexto, Diesel, Baldez e Martins (2017) apresentam os sete princípios das Metodologias Ativas, a saber: Estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem; Autonomia; Reflexão, Problemática da Realidade; Trabalho em Equipe; Inovação; Professora Mediadora/Facilitadora/Ativadora.

Ressaltamos que essa centralidade das estudantes dialoga com as nossas discussões anteriores, pois exige delas habilidades de leitura, pesquisa, organização de dados, comparação, classificação, observação e imaginação. Além disso, levantamento e testagem de hipóteses, interpretação, crítica e síntese de ideias, planejamento e tomada de decisões.

Destarte, o engajamento das estudantes se faz necessário, na perspectiva de construção da autonomia, através desse ambiente imerso em reflexão e problematização da realidade. E, para isso, a interação entre elas é muito bem-vinda, através de atividades em grupo, exigindo, da professora, ações mediadoras, facilitadoras e até ativadoras, no intuito de engajar as estudantes em atividades criativas e inovadoras, superando modelos conservadores.

APRENDER – Os processos Psicológicos da Aprendizagem

Quando achamos que aprendemos algo? Quais processos são articulados quando isso ocorre?

Muitas vezes falamos de aprendizagem e não refletimos como ela acontece. Nos cursos de Formação Docente, do Brasil, encontramos um componente curricular específico que trata dos processos de

aprendizagem. Geralmente é o componente “Psicologia da Educação” ou “Teorias da Aprendizagem”. Nesse componente curricular, as professoras formadoras discutem as diversas formas que os teóricos defendem como a aprendizagem ocorre.

São diversas teorias, podemos citar, por exemplo: Herbart, Skinner, Rogers, Piaget, Vygotsky, dentre outros. Cada um entende e explica, a sua maneira, o processo de aprendizagem. Mas o que encontramos na base dessas teorias são os processos psicológicos que são necessários para que haja aprendizagem (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Independente da teoria que uma professora assuma, como aporte para a sua compreensão de aprendizagem, é possível considerar os seguintes Processos Psicológicos da Aprendizagem: (i) A inteligência; (ii) A Memória; (iii) A Criatividade.

A Inteligência

Para falar desse processo psicológico da aprendizagem, é necessário apresentar, inicialmente, uma síntese dos estudos sobre Inteligência realizados pelo psicólogo estadunidense Howard Gardner²² (1943-atual), que foi publicada em 1995, em seu livro “Inteligências Múltiplas: a teoria na prática”.

A partir de seus estudos, entendemos que existem diversas inteligências e que cada pessoa pode ter algumas delas mais desenvolvidas e outras menos, mas todas elas possuem as 9 (nove) inteligências, descritas por Gardner (1995), que podemos definir das seguintes maneiras:

²² Cursou Psicologia Harvard University (1961) e Doutorado pela mesma Universidade em 1971. Professor de de Harvard. Seu livro mais famoso é Estruturas da Mente, publicado em 1983, em que descreve as sete dimensões da inteligência. Esse livro é base para seu livro Inteligências Múltiplas: a teoria na prática, que foi publicado em 1995 e incluiu mais 2 inteligências.

- **Inteligência Verbo-Linguística** – para Gardner (1995, p. 25), “a linguagem é universal”. Ela se refere à habilidade de saber utilizar a linguagem de forma efetiva, de encontrar a maneira certa para se expressar, de ter aptidão para aprender um novo idioma e de saber desenvolver textos e discursos. Ou seja, se refere à habilidade comunicativa;
- **Inteligência Lógico-Matemática** – esta inteligência se refere a habilidade de saber categorizar, inferir, classificar, levantar hipóteses e generalizar, para quando necessário, aplicá-la para resolver problemas;
- **Inteligência Espacial** – esta inteligência é responsável pela nossa percepção com precisão do mundo espacial e pela transformação dessa percepção, ou seja, refere-se a sabermos visualizar um espaço, recriar esse espaço mentalmente, encontrar relações entre cores, linhas, formas e, por isso, conseguir representar, graficamente, ideias visuais ou espaciais, como desenhar, mapear lugares ou objetos;
- **Inteligência Corporal-cinestésica** – é a inteligência relativa à “capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção” (GARDNER, 1995, p. 24). Esta inteligência é mais presente em atores, atletas, dançarinos e pressupõe equilíbrio, flexibilidade, força, coordenação e velocidade;
- **Inteligência Interpessoal** – essa inteligência tem a ver com a habilidade de compreender o outro, perceber “as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam” (GARDNER, 1995, p. 27), e conseguir responder efetivamente

a esses sinais. Esta inteligência é fundamental nas relações sociais, pois é através dela que interagimos com os outros;

- **Inteligência Intrapessoal** – esta inteligência se refere à habilidade de conhecer a si mesmo, seus anseios e desejos, ou seja, refere-se ao autoconhecimento e a saber agir a partir dele. Segundo Gardner (1995, p. 28) “esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando”;
- **Inteligência Musical** – esta inteligência está relacionada a saber perceber formas musicais, ou seja, ter sensibilidade ao tom, à melodia, ao ritmo e de também aprender sobre e interpretá-los;
- **Inteligência Naturalista** – esta inteligência se refere a conhecer e saber classificar as espécies, percebendo padrões e diferenças presentes na natureza, além de aprender a lidar com os elementos da natureza que se relacionam com o homem, ou seja, relacionar-se com a natureza e entender os seres vivos;
- **Inteligência Existencial** – esta inteligência se refere à habilidade de saber refletir e lidar com perguntas sobre a origem do universo, do mundo, da existência. Relaciona-se também com o sentido da vida, da morte, do bem e do mal. Ressaltamos que Gardner relutou em considerar essa inteligência, mas em seu livro “Inteligência: Um Conceito Reformulado”, escrito em 1969, Gardner afirmou que “a preocupação com questões primordiais parece ser o campo menos ambíguo do espiritual [...] se esta forma for aprovada, podemos legitimamente falar de uma

inteligência existencial” (p. 79). A partir daí, Gardner passa a considerá-la como uma das Inteligências.

Como podemos observar, as pessoas podem aprender com maior facilidade as questões relacionadas às inteligências que elas têm mais desenvolvidas. Por exemplo, existem pessoas que têm uma inteligência musical bastante desenvolvida e, por isso, com mais facilidade, entendem as questões da poesia, da música, das artes. Outras têm a inteligência lógico-matemática mais desenvolvida e aprendem muito facilmente as matérias como a Física, Química e Matemática.

Então, com isso, o que quero dizer aqui é que as inteligências que temos mais desenvolvidas, são aquelas que influenciam sobremaneira a nossa aprendizagem, mas isso não significa que teremos maior interesse pelas áreas em que temos maiores aptidões. Dessa forma, é importante que a professora, ao abordar os conteúdos em sala de aula, entenda que as pessoas são diferentes e que conhecer suas estudantes é um passo essencial para que as estratégias de ensino desenvolvidas possam ser efetivas e, de fato, auxiliar na aprendizagem.

Entendemos que, com a ditadura das chamadas ciências exatas (Física, Química e Matemática), muitas vezes a inteligência de maior destaque na sociedade é a Lógico-Matemática. Inclusive, na sala de aula, quando algumas estudantes têm facilidade nessas áreas, são consideradas inteligentes, mesmo que não sejam boas nas demais áreas.

No entanto, as estudantes que gostam e sabem muito de História, Geografia ou Português, por exemplo, são consideradas apenas boas estudantes. E se elas não forem boas na área de exatas,

não são consideradas inteligentes. Mas o contrário não é verdadeiro. Quando estudantes são boas nas matérias de cálculo, já são consideradas inteligentes, não importa se não se saem bem nas outras matérias.

Sobre isso, Nunes e Silveira (2015, p. 77) advertem que não se deve rotular uma estudante pela inteligência que mais percebemos. Ninguém é dotado de apenas um tipo de inteligência. É função da professora auxiliar no desenvolvimento das outras que estão latentes. Não se deve rotular ninguém “sem oferecer-lhe a possibilidade de viver experiências nos mais diversos campos do conhecimento humano”. Ressalto assim a importância de estudar sobre a Inteligência como processos psicológicos da aprendizagem, com um olhar para a diversidade na sala de aula e as diversas possibilidades de atuação.

A Memória

De acordo com Square e Kandel (2003), a memória é definida como um processo em que tudo aquilo que é aprendido persiste ao longo do tempo. Já Coon (1999), define a memória como sendo um sistema ativo. Esse sistema, além de receber informações, também armazena, organiza, modifica e até pode recuperá-las.

Nunes e Silveira (2015, p. 85) afirmam que “a maior parte do que sabemos sobre nossa realidade, não nasceu conosco, mas foi aprendido por meio da experiência, da atividade e mantido pela nossa memória”. Dessa forma, a memória é considerada também como um dos processos de aprendizagem.

As abordagens Tradicional ou Comportamentalista são muito criticadas por causa da ênfase que dão à memorização e reprodução.

Essa crítica tem fundamento, pois essas abordagens são organizadas tomando como base essa memorização, sem a reflexão necessária para a compreensão. A consequência disso é encontrarmos estudantes que decoram o assunto para o momento da prova, mas que, passado esse momento, tudo aquilo é esquecido. Isso ocorre porque essas informações foram armazenadas apenas na **Memória de Curto Prazo**, que é uma memória temporária e que tem a capacidade de armazenar, por um curto período, uma pequena quantidade de informações.

Ressalto que, a todo momento, somos bombardeadas de informações, das mais diversas, visuais, táteis, auditivas, olfativas, etc. Essas informações, por sua vez, são recolhidas pela **Memória Sensorial**, mas imediatamente tudo é transferido para a Memória de Curto Prazo, então, a aprendizagem não se segura neste sistema de memória, a menos que ela seja importante e tenha significado para a pessoa.

Por isso, apesar de afirmar que a memória não deve ser desprezada no processo de ensino-aprendizagem, alerto que, para que as informações sejam levadas para um nível de **Memória de Longo Prazo** (que é um sistema de memória que não tem limite de capacidade de armazenamento e nem de duração), faz-se necessário um trabalho mais intenso que a simples “decoreba”. É preciso então que haja compreensão daquilo que estamos estudando, por isso, a importância de um ensino contextualizado e com significado para as estudantes para que essas informações sejam, de fato, armazenadas e sirvam à aprendizagem.

A Criatividade

A criatividade tem sido uma característica inerente à humanidade desde os primórdios da história. Segundo Nunes e Silveira (2015), à medida que o ser humano transformava a natureza e aprimorava o mundo à sua volta, seus processos mentais foram se desenvolvendo e evoluindo de maneira progressiva.

Essa criatividade nos levou às inovações e à evolução dos processos de produção humana. Nessa perspectiva, a Criatividade é considerada como mais um dos processos psicológicos da aprendizagem, pois relaciona-se com o novo, as mudanças, a dinamicidade, o movimento e a criação.

E apesar de a criatividade estar, geralmente, relacionada aos gênios, Nunes e Silveira (2015, p. 78) afirmam que ela “não é privilégio de uns poucos eleitos”. Isso porque vai além da criação de algo novo, ela está intimamente relacionada à intuição, estabelecimento de relações, atribuição de significados e resolução de problemas.

Assim, é possível afirmar que a Criatividade é um processo psicológico que vai além da memória, pois produz novas formas de ver. Desse modo, na sala de aula, quando as estudantes são estimuladas a resolver situações-problema, estão desenvolvendo a criatividade de relacionar os conteúdos trabalhados, que estão lá na memória, para buscarem soluções originais, que, a longo prazo, vão se construindo enquanto seres proativas e propositivas.

Destaco o papel das atividades avaliativas nessas situações. É importante promover momentos em que as estudantes tenham a oportunidade do ato criativo, da liberdade de escolha, da descoberta, da busca por caminhos diferentes daqueles já conhecidos, além do estímulo à curiosidade e à autonomia.

Por fim, é importante dizer que esses processos psicológicos da aprendizagem são complementares e que as estratégias desenvolvidas pela professora, na sala de aula, devem estimular as estudantes, afinal, algumas delas chegam na Escola sem motivação interna (ou intrínseca) para permanecerem ali, por diversos motivos.

Assim, é a professora quem, através de sua prática, promoverá a motivação externa (ou extrínseca). Por esse motivo é tão necessário que ela conheça os processos psicológicos da aprendizagem para, diante dos estudos sobre as teorias da aprendizagem, possa atuar de maneira mais efetiva para auxiliar a construção do conhecimento junto as suas estudantes.

O Cone da Experiência e a Pirâmide de Aprendizagem

Ainda sobre o processo de aprendizagem das estudantes, é preciso apresentar alguns dados importantes. É fácil encontrar, em uma busca rápida na internet, trabalhos que tratam acerca da Pirâmide de Aprendizagem, atribuída ao psicólogo estadunidense William Glasser²³ (1925-2013), que, apesar de ter vários estudos relacionados à mente, para a área de Educação, o estudo mais conhecido, atribuído a ele, é sobre a *Pirâmide de Aprendizagem*, que tem o objetivo de demonstrar os níveis de apreensão de aprendizagem de cada pessoa e suas relações com os conteúdos.

No entanto, se fizermos uma pesquisa mais aprofundada, não encontramos uma referência direta de um livro desse teórico que trate sobre essa Pirâmide de Aprendizagem. Silva e Muzardo (2018) ao estudarem a origem desses estudos, apresentaram evidências de

²³ Engenheiro Química formado pela Case Western Reserve University (1945), Mestre em Psicologia Clínica (1949) e Doutorado em Psiquiatria (1953) também na Case Western Reserve University.

que Glasser não foi o criador dessa pirâmide e que as primeiras ideias acerca da hierarquia das aprendizagens remontam ao início do século XX.

Buscando a origem desses dados, foi encontrada uma publicação feita por Frances Haskell, no *Journal of Education*, em 1913, que, fazendo uma tradução livre, afirmava o seguinte: “Nós lembramos 20% do que ouvimos. Lembramos 50% do que vemos. Lembramos 70% do que tocamos. Lembramos 90% do que fazemos” (p. 638). No entanto, no texto, não é apresentado nenhum estudo científico que justifique esses dados.

Outra referência importante sobre essa hierarquia de aprendizagem é encontrada no *Manual de Instrução da Marinha dos Estados Unidos*, publicado em 1957, que, em tradução livre, afirma o seguinte: “Lembramos aproximadamente 10% do que ouvimos, 20% do que lemos, 50% do que vemos e 90% do que fazemos” (US BUREAU OF NAVAL PERSONNEL, 1957, p. 15). Da mesma forma, também não existe nenhum dado científico, no documento, que justifique essas informações.

Assim, a Pirâmide de Aprendizagem, atribuída a Glasser, possivelmente, advinda de uma releitura desses trabalhos, apresenta a seguinte estrutura: 10% do conteúdo é aprendido através da leitura; 20% é aprendido através da escuta; 30% é aprendido através da visão (observação); 50% é aprendido através da combinação entre a escuta e a observação; 70% é aprendido através do debate, da conversa; 80% é aprendido através da prática; 95% é aprendido através do ato de ensinar, de explicar para outra pessoa. No entanto, não existem estudos científicos para a determinação desses percentuais e muito menos, desenvolvidos por Glasser.

Edgar Dale publicou, em 1946, seu livro intitulado “*Audiovisual methods in teaching*” e nele encontramos uma representação gráfica, em forma de um Cone, que ele chamou de Cone da Experiência. No entanto, o próprio Dale afirmou que “as faixas apresentadas pelo cone frequentemente se entrelaçam e se misturam umas às outras [...], não haverá confusão entre nosso cone e uma hierarquia ou ordem de classificação dos processos de aprendizagem” (DALE, 1946, p. 47).

Neste Cone da Experiência, Dale abordou as diferentes atividades que ocorrem durante o processo de aprendizagem, desde as mais abstratas até as mais concretas, considerando, no entanto, que as concretas estavam relacionadas com a postura das estudantes a frente do processo. Assim, ele chamou a atenção para os aspectos sensoriais, além da leitura e escrita, comuns na época. Segundo ele, a inclusão do rádio e da televisão (inovações tecnológicas da época) poderiam auxiliar na aprendizagem. Mas, como vimos, para Dale, não existia uma hierarquia entre eles, eram apenas elementos que, articulados, favoreceriam ainda mais a aprendizagem.

Em sua versão final, Dale (1969) atualizou o Cone da Experiência com os seguintes elementos na sequência: Verbal Symbols; Visual Symbols; Radio - Recordings Still Pictures; Motion Pictures; Education Television; Exhibits; Study Trips; Demonstrations; Dramatized Experiences; Contrived Experiences e, (na base), Direct Purposeful Experiences.

Assim, vemos que Dale considerou diversos elementos que contribuíam para a aprendizagem, como os símbolos verbais e visuais, o rádio, as fotografias, as publicações televisivas, as exposições, as viagens de estudos, as demonstrações, as experiências dramatizadas, planejadas e diretas, no entanto, não incluiu percentagens.

Enfim, ao nos debruçarmos nesses estudos, verificamos que muitas publicações sobre o Cone da Experiência também são falsas.

Realizando uma pesquisa simples no Google com a expressão “Pirâmide de Aprendizagem”, foram encontrados, aproximadamente, 1.710.000 resultados. Quando pesquisamos a expressão “Cone da Experiência”, encontramos, aproximadamente, 27.000.000 resultados. E ainda, quando utilizamos a expressão “Cone da Aprendizagem” (mesmo sem existir), ainda encontramos, aproximadamente, 1.820.000 resultados.

Alguns desses estudos (artigos publicados em revistas Qualis A, dissertações de Mestrado e até teses de Doutorado), que passaram por Avaliação rígida, com diversos doutores da área (que decido por não citar para evitar constrangimentos), utilizaram a Pirâmide de Aprendizagem ou o Cone da Experiência, fazendo referência aos teóricos, Glasser e Dale, como autores das representações gráficas e seus percentuais, utilizando blogs da internet como fontes de pesquisa. Ademais, chegaram à conclusão de que se forem articulados os diversos meios e se as estudantes estiverem ativas no processo, elas aprenderão mais, conclusão obtida por diversas teorias do século passado, dentre eles, Dale em 1946.

Diante disso, alertamos que é preciso cuidado ao assumir alguma teoria. É necessário ir à fonte primária para, primeiro, verificar se ela existe, segundo, verificar se, de fato, o autor a desenvolveu da forma como outros autores a descreve. O importante é entender, a partir disso tudo, que já foram desenvolvidos diversos estudos sobre aprendizagem e que indicaram o quanto a ênfase na memorização limita a aprendizagem e, por outro lado, o quanto uma pessoa aprende mais ao se relacionar com o conteúdo, de forma ativa e combinada.

Por isso, é essencial que a professora conheça sobre as teorias e os processos psicológicos da aprendizagem, pois poderá construir estratégias didáticas para auxiliar na construção do conhecimento. Da mesma forma, as estudantes, pois, a partir disso, podem gerir suas aprendizagens e encontrar caminhos mais adequadas para aprender.

E, sendo realista, entendemos que seria difícil trabalhar em sala de aula lançando mão diária de diversos recursos, como vimos em Dale (1946, 1969), mas, se conhecermos a turma, podemos, enquanto professoras, organizar estratégias que garantam a leitura, a escrita, a escuta, a observação, o debate, as diversas formas de experiências educativas. Desse modo, daríamos às estudantes a oportunidade de descobrirem as formas que melhor aprendem e de desenvolverem também outras formas, que combinadas, ampliem suas estratégias de aprendizagem.

AVALIAR – A difícil tarefa de avaliar para auxiliar na aprendizagem

Sim: avaliar é difícil! Não é fácil organizar um processo avaliativo, que dê conta de tantas variáveis a serem observadas. A carreira docente é uma profissão em que o trabalho continua mesmo quando acaba o expediente. Pesquisas afirmam (VIEGAS, 2022; HIRATA; OLIVEIRA; MEREB, 2019) que a carreira docente é uma das poucas que leva trabalho para casa, pois, nos finais de semana e nos feriados a professora está planejando, ou estudando a melhor maneira de abordar os assuntos, ou corrigindo as atividades.

Acrescento ainda que as professoras trabalham até nas férias, pois, geralmente, elas acabam no dia anterior de iniciar o ano letivo. Mas para iniciar o ano letivo, a professora já precisa ter pronto ao

menos um esboço do seu planejamento e de planos de aula para a primeira semana. Para isso, trabalha nas férias. E alguns podem falar: mas as professoras têm as famosas aulas-atividade, porque não as usa? O que querem dizer com essa pergunta? Pois bem, é um tempo reservado, na carga horária das professoras, para que possam planejar, estudar, corrigir atividades, etc.

No entanto, devido à falta de valorização do Magistério, a carreira docente apresenta (entre outros aspectos) o salário baixo, fazendo com que as professoras trabalhem em mais de uma escola e que tenham um número muito grande de estudantes. São as chamadas professoras-taxistas, pois não estão presentes nos momentos de planejamento ou de formação. São encontradas apenas durante o horário de suas aulas (ALBUQUERQUE, 2015), nos outros horários já estão correndo de uma escola para outra, geralmente, nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Então, como encontrar tempo, durante o expediente, para corrigir, planejar, estudar? Além disso “a ausência de suporte pedagógico por parte do sistema de ensino acaba sobrecarregando” (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019, p. 286). Os autores ainda complementam que “as condições de trabalho extrapolam a questão salarial e envolvem também a oferta de estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos” (p. 281) e isso também, no nosso entendimento, prejudica o planejamento e a prática docente.

No cenário atual da Educação, a temática da Avaliação tem se apresentado como um desafio complexo. Com efeito, o tópico da Avaliação não só traz consigo preocupações técnicas, como a definição das atividades a serem utilizadas e o momento ideal para sua implementação, mas também abrange diversos aspectos que devem

ser considerados, tais como as contingências sociais, políticas e históricas que permeiam o processo avaliativo.

Ademais, a Avaliação é uma das áreas da escola mais regulamentadas, no entanto, é importante notar que essa área é igualmente caracterizada por uma notável ambiguidade no contexto escolar. Nota-se, com efeito, uma considerável discrepância entre as orientações oficiais, o discurso das professoras e suas práticas avaliativas e, segundo VIANA (2014), mesmo quando elas defendem a Avaliação como um processo contínuo e integrado ao ensino, as práticas avaliativas ainda refletem aspectos excludentes e autoritários, buscando classificar e comparar o desempenho das estudantes.

Essa situação é influenciada por diversos fatores: se por um lado as propostas de reforma educacional tendem a prescrever o que fazer, oferecendo sugestões genéricas e pouco concretas, não permitindo, com isso, que a professora desenvolva suas próprias estratégias avaliativas que estejam genuinamente alinhadas com suas concepções, experiências e estudos, por outro lado, nos cursos de Formação Docente, as discussões sobre Avaliação são frequentemente reduzidas a tópicos gerais, o que limita a compreensão dos aspectos mais complexos envolvidos.

Ainda sobre a Formação Docente, pesquisas recentes (REGO, 2019; GUIMARÃES, 2023; SANTOS, 2023; SOUZA, 2022) têm mostrado que os componentes curriculares que tratam dos conteúdos específicos são, frequentemente, desarticulados dos pedagógicos. Além disso, a discussão acerca da Avaliação da Aprendizagem se restringe (quando muito) a um componente curricular, que, muitas vezes, perde-se no mar de conteúdos específicos, ensinados de forma descontextualizada, sem uma compreensão mais ampla e

aprofundada das relações entre conteúdos, e o processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Ademais, o fato de a Formação Docente apresentar diversas lacunas com relação à construção da Identidade Avaliativa (GUIMARÃES, 2023) da professora e, não tendo base sólida para se apoiar, acaba por reproduzir perspectivas avaliativas experienciadas ao longo da vida estudantil (VIANA, 2014). Se essas experiências estão relacionadas a uma perspectiva mais conservadora, essa professora terá dificuldade de pensar e vivenciar, com suas estudantes, um processo de ensino-aprendizagem-avaliação que vá além da memorização, reprodução e quantificação da aprendizagem.

Afinal, para isso, pressupõe entender como a aprendizagem ocorre e, então, construir estratégias de ensino. E depois, construir um processo avaliativo em que, a partir da interpretação e análise das suas informações, seja possível entender o que já foi construído pelas estudantes e o que ainda não foi, o que foi compreendido e o que não foi para, baseando-se nisso, refazer o caminho do ensino.

Se tomarmos como exemplo as salas de aula das escolas brasileiras de Educação Básica, vemos que a Avaliação é reduzida ao mero cumprimento de requisitos técnicos, negligenciando aspectos fundamentais do processo educativo; pois, em vez de valorizar a compreensão mais abrangente dos conteúdos, reduz a Avaliação a um simples mecanismo de verificação da habilidade de memorização e reprodução (SOUZA, 2022; REGO, 2019; GUIMARÃES, 2023).

Contudo, é importante ressaltar que a habilidade de resolver uma diversidade de exercícios, com base na memorização e reprodução, não garante uma aprendizagem conceitual sólida. Pesquisas têm demonstrado que muitas estudantes, mesmo obtendo bom

desempenho em provas e testes não possuem uma compreensão adequada dos conceitos envolvidos (SÁNCHEZ; GIL PÉREZ; TORREGROSA, 1992; ROUXINOU E PIETROCOLA, 2004; RICARDO; FREIRE, 2007; LIMA, 2008; MONTEIRO; SALES, 2017; VIANA, 2014; SILVA, 2020; NASCIMENTO, 2022).

Por isso, ressalto a importância dos estudos sobre Avaliação para que a professora possa superar práticas tradicionais e encarar a Avaliação da Aprendizagem como constituinte da prática educativa e parte fundamental dela (VIANA, 2014). Afinal, para que a professora possa entender se as estudantes aprenderam, ela precisará lançar mão do processo avaliativo, que vai lhe dar as informações sobre o percurso da aprendizagem e também do ensino. Revelando o que é necessário fazer para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Lembrando que todo esse processo, mesmo coordenado pela professora, precisaria incluir as percepções também das estudantes, mas como fazer isso se a Formação Docente não nos ensinou assim? Por isso, no próximo capítulo vamos discutir um pouco mais sobre a Avaliação da Aprendizagem no chão da Escola.

2. COMPREENDENDO AS IDEIAS DA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DAS GERAÇÕES

“Seguramente, qualquer construção está sempre aberta a mudanças, embora em algum momento ela possa ser tratada como “verdade”. [...] não se deve entender que a criação de construções cada vez mais fundamentadas e esclarecidas signifique que essas construções sejam “mais verdadeiras”, elas são simplesmente mais fundamentadas e esclarecidas. Talvez elas se tornem cada vez mais resistentes a contestações, mas podem ser derrubadas num instante se alguma constatação realmente disruptiva vier à luz”.

(GUBA; LINCOLN, 2011, p. 99.)

Se olharmos para a história, o campo da Avaliação tem passado por muitas transformações, algumas mais significativas do que outras. Em 1989, o educador estadunidense Egon Gotthold Guba²⁴(1924-2008) e a socióloga, também estadunidense, Yvonna Sessions Lincoln²⁵ (1944-atual) propuseram uma síntese das ideias sobre Avaliação através de Gerações, no livro intitulado “*Fourth*

²⁴ Bacharel em Arte pela Valparaiso University (1947), Mestre em Artes pela University of Kansas (1950) e Doutor em Artes pela University of Chicago (1952). Esposo de Yvonna Lincoln.

²⁵ Professora de Texas A&M University. Formada pela Michigan State University em História e Sociologia (1967), Mestrado em História Medieval e do Leste Europeu pela University of Illinois Urbana-Champaign (1970) e doutorado em Ensino Superior, teoria Organizacional e Avaliação de programas pela Indiana University (1987). Esposa de Guba.

Generation Evaluation” (Avaliação de Quarta Geração), traduzido para o português (Brasil) em 2011, que ajudam a compreender a evolução histórica desse campo.

Primeira Geração da Avaliação – uma questão quantitativa

De acordo com os teóricos Guba e Lincoln (1989), a Primeira Geração da Avaliação é caracterizada pela ênfase na medida do desempenho escolar. Nessa abordagem, o papel da professora é de especialista em medição, responsável pela elaboração de testes e análise estatística, ou seja, uma técnica que domina os instrumentos de medida necessários para avaliar o desempenho das estudantes.

A Primeira Geração da Avaliação tem um caráter de controle e é voltada para o aspecto individual, seletivo e classificatório. É realizada ao final de um determinado período de ensino, pois visa o produto da aprendizagem. O seu objetivo principal é medir a capacidade de reprodução com exatidão dos conteúdos que foram “transmitidos” através de aulas expositivas. Assim, sua principal característica é a ênfase nos resultados quantitativos, buscando mensurar o desempenho escolar de forma numérica. Nessa geração, a Avaliação se confunde com o conceito de medida, e, por isso, pode ser chamada de *Pré-História da Avaliação*.

Essa ênfase na mensuração ganhou força por três fatores, apresentados por Guba e Lincoln (2011): o primeiro deles foi a legitimação da ascensão das Ciências Sociais, entre elas, a Educação, quando em 1843, o filósofo britânico John Stuart Mill²⁶ (1806-1873)

²⁶ Filósofo, Lógico e Economista. Em 1920 inicia seus estudos nas áreas de Lógica, Metafísica, Química, Matemática e Zoologia na Universidade de Montpellier (França – 1920-1922). Dedicou-se a estudar e defender o Utilitarismo, afirmando que a felicidade tem como fonte os prazeres,

recomendou que a abordagem científica fosse aplicada a fenômenos humanos/sociais.

A primeira tentativa disso foi incitada pela tese do biólogo inglês Charles Robert Darwin²⁷ (1809-1882). Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 31) a afirmação de Darwin de que “até mesmo na estrutura animal ou vegetal poderiam, quando acumuladas, por longos períodos, ter consequências funcionais significativas”, levou os cientistas sociais a inferirem que “pequenas diferenças nas pessoas talvez também sejam essenciais para compreender padrões de desenvolvimento importantes nos seres humanos”. A partir daí, o estatístico inglês Francis Galton²⁸, em 1783, e o médico alemão Wilhelm Maximilian Wundt²⁹ (1832-1920), em 1789, criaram os laboratórios de psicometria e iniciaram as pesquisas na área.

O segundo fator surgiu quando houve a necessidade de realizar uma triagem com mais de 2 milhões de homens para as Forças Armadas, que iriam para a Primeira Guerra Mundial. Essa triagem foi feita a partir de um teste desenvolvido pelo psicólogo francês Alfred Binet³⁰ (1857-1911) para medir a inteligência - Quociente de Inteligência (que conhecemos como Teste de QI).

que se dividem em duas categorias: superiores (emoção, sentimentos e cognição) e inferiores (carnais). Doutor honorário da Universidade de Viena, Membro Honorário da Sociedade Real de Edimburgo e Membro da Academia Americana de Artes e Ciências.

²⁷ Bacharel em Arte, pela Universidade de Cambridge, estudou medicina na University of Edinburgh,, mas partir do segundo ano passou a se interessar em História Natural. Suas expedições na América do sul, desenvolveu estudos em geologia. Autor do livro “A Origem das Espécies”. É considerado o pai da “Teoria da Evolução das Espécies”.

²⁸ Matemático formado Trinity College e pela Universidade de Cambridge. Criou o conceito estatístico de Correlação. Como pesquisador da mente humana, fundou a Psicometria e a Psicologia Diferencial e cunhou o termo Eugenia(1883) ao se referir sobre a seleção artificial e aprimoramento da raça humana. Estudou também sobre Meteorologia, criando mapas e instrumentos utilizados até hoje. Primo de Charles Darwin.

²⁹ Iniciou o curso de Medicina na Universidade de Tubinga, transferindo-se para a Universidade de Heidelberg, onde se dedicou à Fisiologia (1855) por não ter inclinação pela Medicina. Doutor em Filosofia (1856), também pela Universidade de Heidelberg. Considerado o Pai da Psicologia, pois foi ele quem ministrou o primeiro curso universitário de Psicologia Experimental no mundo. Em 1873 escreveu o primeiro livro de Psicologia, intitulado: Princípios da Psicologia Fisiológica. Na Universidade de Leipzig, criou o primeiro laboratório de Psicologia Experimental. Separou a Psicologia de Filosofia e da Biologia e foi a primeira pessoa a ser chamada de Psicólogo.

³⁰ Advogado, licenciado em Ciências Naturais e psicólogo experimental, formado pela Université de Paris.

E o terceiro fator foi, na década de 1920, pós Primeira Guerra, quando a administração científica foi introduzida na escola. Guba e Lincoln, no mesmo livro (p. 32) afirmam que as estudantes, na época, eram vistas “como ‘matéria-prima’ a ser ‘processada’ na ‘fábrica’ da escola”. Essas ideias influenciaram os testes, que tinham o objetivo de verificar se as estudantes estavam à altura das especificações que as escolas pretendiam, que tinham a ver com a preparação para a entrada delas nas faculdades e universidades. Proliferando, assim, a produção de testes nas escolas.

É importante ressaltar que essa Geração da Avaliação, embora esteja presente nos ambientes escolares ao longo da História Antiga, Medieval, Moderna e ainda hoje na Contemporânea, apresenta limitações por não considerar aspectos qualitativos, processuais e contextuais da aprendizagem.

Com relação à Idade Antiga³¹ (4000 a.C. - 476 d.C.), podemos encontrar essa Geração da Avaliação no Oriente, através de relatos na *Encyclopedia of educational research* (EBEL, 1969), em que segundo a Tradição Chinesa, o imperador pré-dinástico Grande Shun, ainda no ano de 2205 a.C, testava seus oficiais a cada três anos, visando promovê-los ou demiti-los.

Podemos citar também os gregos do período clássico (500-338 a.C), especialmente o filósofo grego Platão³² (427-347 a.C), considerado o *Pai da Pedagogia*³³ da Idade Antiga, que diante de suas ideias sobre como conduzir (orientar) o indivíduo ao conhecimento (objetivo

31 Período histórico que inicia com o desenvolvimento da escrita, pelos sumérios (4000 a.C) e termina com a queda do Império Romano (476 d. C)

32 Filósofo, Discípulo de Sócrates e Mestre de Aristóteles. Chamava-se Aristocles. Nascido em Atenas. O apelido Platão surgiu na juventude por ser forte e de ombros largos, (Platon, em grego, significa “ombros grandes”). Fundou a Escola Filosófica (Academia)

33 Não há consenso sobre quem é o Pai da Pedagogia. Platão poderia ser o representante da Pedagogia da Antiguidade, Jean-Jacques Rousseau, da Pedagogia Moderna e Johann Friedrich Herbart, da Pedagogia Contemporânea.

da Pedagogia – entendida como Ciência da Educação), concebeu um sistema educacional formal, que ia desde a primeira infância até a fase adulta, vivenciando avaliações regulares com viés conservador.

Na Idade Média³⁴ (476-1453), podemos destacar a França, quando observamos os exames de natureza formal, nos quais os aspirantes a docentes deveriam demonstrar seus conhecimentos perante provas orais realizadas publicamente. O filósofo francês Pierre Abélard³⁵ (1079-1142), mais conhecido aqui no Brasil como Pedro Abelardo, fazia arguição aos seus estudantes, quando, a partir do ano de 1114, tornou-se professor de Lógica, Retórica e Dialética nas dependências da Catedral de Notre Dame.

Outrossim, na Idade Moderna³⁶ (1453-1789), como citado no capítulo anterior, encontramos o filósofo britânico John Locke³⁷ (1632-1704), que defendeu a tese de que a mente é uma “tábula rasa”. Essas ideias influenciaram uma corrente de pensamento que entende as estudantes como receptoras passivas, que, através da Educação Formal (baseada na exposição de conteúdos, memorização e processo avaliativo reprodutivista), perpetuarão o conhecimento da humanidade para as gerações futuras.

E, finalmente, na Idade Contemporânea³⁸ (1789 – atual), em que, com a chegada do século XIX, surgiram os diplomas concedidos pelo Estado, os quais buscavam atender às necessidades de uma

34 Idade Média – que iniciou em 476 (com a queda do Império Romano) até 1453 (com a queda de Constantinopla).

35 Filósofo e teólogo escolástico (amante da Dialética), professor de Teologia da escola de Notre Dame, em Paris.

36 Idade Moderna – que iniciou em 1453 (com a queda de Constantinopla) até 1789 (com a Revolução Francesa).

37 Principal representante do Empirismo Inglês da Modernidade. Estudou Medicina, Ciências Naturais e Filosofia na University of Oxford.

38 Idade Contemporânea – que teve início em 1789 (com a Revolução Francesa) até os dias atuais.

sociedade hierarquizada e burocrática, algo ainda bastante presente nos dias atuais.

Destacamos o educador estadunidense, Horace Mann³⁹ (1796-1859), como um dos pioneiros na criação de sistema de testagem e, também, como marco dessa geração na contemporaneidade, a *Primeira Avaliação Formal das Américas* de um programa educacional (GUBA; LINCOLN, 2011), realizada pelo psicólogo experimental estadunidense, Joseph Mayer Rice⁴⁰ (1857-1934), quando realizou uma pesquisa com mais de 30 mil estudantes entre os anos de 1887 a 1898, aplicando testes de ortografia.

Além disso, já no início do século XX, na França, mais precisamente em 1905, como falado anteriormente, tivemos os estudos do psicólogo experimental francês Alfred Binet⁴¹ (1857-1911) que influenciaram as avaliações dentro do espaço escolar, com o desenvolvimento do primeiro teste para medir a inteligência.

Nessa geração destacamos ainda o surgimento da Docimologia⁴², desenvolvida pelo psicólogo francês Louis Charles Henri Piéron⁴³ (1881-1964), em 1920, também na França, preocupada com a qualidade dos exames e a imprecisão das classificações (VIANNA, 2000), porém, ainda estava inserida na lógica quantitativa e, por isso, era focada na medida do desempenho individual.

Diante desse contexto, as Gerações da Avaliação posteriores surgem como uma resposta a essas limitações, buscando uma

39 Político, absolutista, escritor e escolhendo Direito como carreira, sendo admitido na Ordem dos Advogados em 1823. Em 1836 foi Presidente do Senado por Massachusetts e foi o primeiro grande defensor da Educação Pública nos Estados Unidos.

40 Médico e psicólogo experimental, formado pela Columbia University.

41 Advogado, licenciado em Ciências Naturais e psicólogo experimental, formado pela Université de Paris.

42 Ciência que estudava cientificamente os métodos de Avaliação (exames e sistema de atribuição de notas).

43 Psicólogo, Fisiologista, professor de fisiologia das sensações, no Collège de France.

compreensão mais abrangente, qualitativa e contextualizada do processo educacional, separando o conceito de medida do conceito de Avaliação.

Segunda Geração da Avaliação – a descrição em foco

O advento da Primeira Guerra Mundial foi essencial para o estabelecimento da Segunda Geração da Avaliação, pois “tornou-se evidente que os currículos escolares precisavam passar por uma drástica reforma” (GUBA; LINCOLN, p. 33). Segundo os autores, “uma abordagem de avaliação que não conseguia oferecer outra coisa senão dados sobre os alunos não poderia servir aos propósitos da avaliação que naquele momento era contemplada” (p. 33).

As escolas estadunidenses começaram a observar no pós-guerra, crianças que viam na escola a chance de adquirir habilidades para “suplantar a posição social e econômica dos pais” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 33), no entanto, essas escolas estavam despreparadas para auxiliá-las nas suas aspirações, que eram ingressar nas faculdades e universidades. Um dos problemas, era o fato de que as escolas secundárias estavam presas no sistema de unidade Carnegie, que especificava os tipos e quantidade de créditos para a colação de grau na escola secundária.

Outro problema (e principal obstáculo) era a exigência das próprias faculdades e universidades, pois esse sistema garantia a elas que as estudantes entrassem nos seus cursos preparadas. Se houvesse a abolição desse sistema, as instituições acabariam recebendo estudantes despreparadas para enfrentarem os seus currículos.

Assim, mesmo com as demandas do pós-guerra, a Segunda Geração demorou para ser estabelecida, pois isso pressupunha a abolição do sistema Carnegie. Desse modo, só em 1933 foi

introduzido um programa para determinar a validade dessas ideias defendidas pelas instituições, denominado de Programa Eight-year Study e coordenado pelo psicólogo estadunidense Ralph Winfred Tyler⁴⁴(1902-1994).

A pesquisa teve a finalidade de “aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35). Existia, assim, a preocupação de que o desenvolvimento dos currículos estivesse de acordo com o que havia sido planejado e, para isso, as atividades avaliativas precisavam responder a essa questão. Nascendo, nesse contexto, a Avaliação de Programas (TYLER, 1941).

Assim, ao longo dos estudos realizados, esses programas dos cursos iam sendo aperfeiçoados até que produzissem um nível apropriado de aproveitamento, capaz de, na prática, auxiliarem estudantes a entrarem nas faculdades. Diante das contribuições de seus estudos para a área de Avaliação, posteriormente, no ano de 1981, no Relatório do Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional, Tyler foi considerado o *Pai da Avaliação* (COMITÊ MISTO, 1981).

Há de se destacar que a Segunda Geração, também conhecida como Geração da Descrição (ou Por Objetivo), deu esses primeiros passos nas escolas autorizadas para desenvolverem currículos mais responsivos e o seu diferencial foi, em vez de se concentrar apenas em medidas quantitativas, enfatizar a necessidade de uma descrição detalhada dos pontos fortes e fracos do objeto de Avaliação (que

⁴⁴ Psicólogo, Mestre pela University of Nebraska (1923) e doutor em Psicologia Educacional pela University of Chicago (1927).

poderia ser um programa educacional, um currículo ou um método de ensino) em relação aos objetivos preestabelecidos.

Por causa desse olhar para os objetivos, podemos citar também outro nome importante dessa geração: o psicólogo estadunidense Benjamin Samuel Bloom⁴⁵(1913-1999) que propôs a Hierarquização dos Objetivos Educacionais de Aprendizagem (conhecida como Taxonomia de Bloom), publicada em 1956. Destarte, essas ideias representaram um avanço em relação à geração anterior, ao reconhecer a importância de uma Avaliação mais aprofundada e qualitativa. Com ela, houve uma mudança de foco, passando da simples medida do desempenho para uma Avaliação mais abrangente, que considerava os objetivos e metas educacionais.

Entretanto, apesar de reconhecer que a Avaliação não deveria se restringir apenas a testes escritos e quantificáveis e de utilizar uma variedade de atividades para aumentar a sua precisão, essa geração ainda mantém alguns elementos quantitativos para subsidiar a comparação e classificação pretendida e o uso desses resultados para aprimorar a eficiência da escola, de seus currículos e também para modificar padrões de comportamento.

Por isso, as atividades avaliativas são padronizadas e realizadas de maneira uniforme a todos os grupos de estudantes e a ênfase está na coleta de informações descritivas que possibilitam uma compreensão mais abrangente do desempenho e das características individuais. Assim, a mensuração estava presente e a serviço da Avaliação, mas não era mais vista como Avaliação.

⁴⁵ Psicólogo educacional, formado pela Pennsylvania State University e pela University of Chicago.

Terceira Geração da Avaliação – julgar para tomar Decisões

Segundo Guba e Lincoln (2011), a Terceira Geração da Avaliação surgiu no final da década de 50, pós-Sputnik⁴⁶ (1957), devido ao fato da geração anterior ter se mostrado “inadequada à missão de avaliar a resposta do governo federal às supostas deficiências da educação americana que haviam permitido que os russos ganhassem a vantagem na exploração do espaço” (p. 36).

Após o advento do Sputnik, o currículo da educação estadunidense foi repensado e a Avaliação passou a se preocupar em superar as características excludentes da geração anterior e em relacionar a Avaliação com a tomada de decisão. Destacamos alguns representantes dessa geração, como o psicólogo estadunidense Lee Joseph Cronbach⁴⁷(1916-2001). Embora seus trabalhos reafirmassem a importância do currículo, Cronbach (1951) aprofundou-se nos conceitos relacionando a Avaliação a um processo que busca uma ampla gama de informações para embasar tomadas de decisão.

Além de Cronbach, outro teórico de grande importância na história da Avaliação foi o educador estadunidense Robert Edward Stake⁴⁸(1927-atual), quando, em seu artigo de 1967, falou sobre a outra face da Avaliação: o juízo de valor (STAKE, 1967). Essa ideia central deu nome a essa geração. Stake destacou dois fundamentos da Avaliação para emitir um juízo de valor: a descrição e o julgamento. Segundo ele (STAKE, 1970), era fundamental a *descrição* das intenções através do planejamento e dos objetivos, e o

⁴⁶ Foi o primeiro satélite artificial da Terra, lançado pela União Soviética, em 4 de outubro de 1957.

⁴⁷ Doutor em Psicologia Educacional, conhecido por criar o Coeficiente Alfa de Cronbach, utilizado para determinar a confiabilidade de testes psicológicos e educacionais.

⁴⁸ Professor emérito de educação na University of Illinois – Urbana-Champaign e doutor em Psicometria na Princeton University em 1958.

julgamento das atividades empregadas no processo. Assim, o avaliador era um julgador, além de técnico e descritor.

Stake (1973) também propôs a Avaliação Responsiva, que se caracteriza por ser uma Avaliação flexível e subjetiva. Segundo ele, a Avaliação precisa ir além da classificação e validação de resultados.

Essas ideias de juízo de valor foram amplamente difundidas pelo matemático inglês Michael John Scriven⁴⁹(1928-atual), que, além de evidenciar a necessidade de critérios avaliativos para subsidiar o julgamento (SCRIVEN, 1967), ressaltou a importância de a Avaliação não se limitar aos objetivos, pois, defendia que poderiam surgir resultados além deles, propondo, assim, a Avaliação Livre de Objetivos (SCRIVEN, 1973). Como uma de suas principais contribuições na área, apresentou as funções da Avaliação: *Formativa* e *Somativa*. Assim, são introduzidas as dimensões formativa e somativa da Avaliação, de modo que a Avaliação Formativa era realizada durante o processo, com o intuito de acompanhar, ajustar e orientar o ensino-aprendizagem, enquanto a Avaliação Somativa estava mais voltada para a Avaliação dos resultados alcançados ao final do processo.

Outro nome dessa geração é o educador estadunidense Daniel Leroy Stufflebeam⁵⁰(1936-2017). Ele propôs um modelo, em 1971, que tinha como objetivo avaliar para melhorar, nesse sentido, a descrição do processo desempenhava um papel importante na Avaliação, inclusive a identificação das necessidades educacionais era o

⁴⁹ Bacharel e mestre em Matemática, formado pela University of Melbourne, e doutor em Filosofia, formado pela University of Oxford.

⁵⁰ Formado em Educação Musical pela University of Iowa em 1958. Começou sua carreira como diretor de banda de colégio e treinador de luta livre. Fez mestrado (1962) e doutorado (1964), pela Purdue University, entrando depois no campo da Avaliação, quando o país começou a procurar melhores formas de avaliar os estudantes.

primeiro e crucial passo para o alcance desse objetivo. Esse modelo era orientado para a tomada de decisão e considerava tanto o processo como o produto (STUFFLEBEAM, 1971).

Foi a partir dessa década de 1970, que se intensificaram as abordagens qualitativas da Avaliação, como os trabalhos do psicólogo inglês Malcolm Parlett⁵¹(1931-atual) e do educador inglês David Hamilton⁵²(1943-?). O modelo proposto, em 1972, por Parlett e Hamilton, conhecido como *Avaliação Iluminativa*, não buscava medir ou prever comportamentos, mas focava na descrição e interpretação do processo educacional.

Essas ideias significam que a Avaliação Iluminativa (PARLLET; HAMILTON, 1972) não se limita apenas a medir o desempenho das estudantes ou descrever os pontos fortes ou fracos em relação a um objetivo pretendido, mas tem como objetivo fornecer informações relevantes para o planejamento, a melhoria dos métodos de ensino e a identificação das necessidades das estudantes envolvidas no processo.

Essa geração enfatiza a importância de utilizar os resultados da Avaliação para tomar decisões educacionais fundamentadas. A ideia é que a Avaliação forneça informações úteis para a melhoria contínua do ensino e para a promoção do desenvolvimento das estudantes. Dessa forma, o uso dos seus resultados permite a adaptação das práticas e abordagens de acordo com as necessidades educativas, na perspectiva de alcançar os objetivos de ensino.

Além disso, nessa geração foi introduzida a ideia de *Avaliação Processual*, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem

⁵¹ Psicólogo formado pela University of Nottingham e Doutor em Psicologia pela University of Cambridge.

⁵² Catedrático Emérito de Educação na Universidade de Umeå – Suécia.

é fundamental e que a Avaliação deve acompanhar o currículo desde o início. Isso significa dizer que ela não deve ser apenas um evento isolado ao final de um período, mas ao longo do processo educacional para monitorar o progresso e identificar áreas que precisavam de intervenção e ajustes.

Esses avanços na concepção da Avaliação, consideram a existência de diferentes formas de Avaliação, e nenhuma delas é definida como inteiramente correta, pois se complementam para o aperfeiçoamento e regulação do processo que reorienta a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o ponto de partida da Avaliação é o conhecimento prévio das estudantes (MESTRES, 1999), o que possibilita uma organização mais adequada do ensino.

Para isso, as atividades avaliativas também se tornam mais diversificadas e complementares, voltadas para compreender a construção do conhecimento. Os erros e acertos passam a ter a mesma importância, pois fornecem pistas sobre como o conhecimento está sendo construído. Além disso, há uma mudança nos papéis dos envolvidos no processo de Avaliação e, por isso, as responsabilidades passam a ser, parcialmente, compartilhadas, pois a prática de Ensino e de Avaliação são foco de Avaliação e seus resultados servem para subsidiar o planejamento e as decisões dentro do processo, através da autoavaliação da professora e das estudantes.

Ressaltamos que, ainda hoje (em 2023), as ideias de Stake, aos 96 anos de idade, e Scriven, aos 95 anos, são referência no campo da Avaliação. Stake por suas contribuições sobre a importância do juízo de valor (necessidade de realizar algo) e mérito (eficiência na execução) para uma tomada de decisão, e Scriven, por suas contribuições sobre a necessidade da vivência das *Avaliações*

Formativa e Somativa, mas também da *Meta-avaliação*, da *Avaliação Interna* e da *Avaliação Externa*, tão presentes na esfera educacional.

Quarta Geração da Avaliação – a busca por consenso

Após observarem as características das gerações anteriores, Guba e Lincoln (1989) reconheceram a evolução conceitual pela qual a Avaliação havia passado ao longo de sua história. No entanto, mesmo a Terceira Geração apresentando uma perspectiva, de fato, qualitativa, os autores observaram que existiam características que uniam as três gerações e que limitavam o processo avaliativo, que eram: a centralização da tomada de decisões na figura docente e a Avaliação orientada para aspectos individuais.

Diante disso, Guba e Lincoln em 1989 escrevem seu livro, intitulado *Fourth Generation Evaluation*, e apresentaram uma nova forma de ver e fazer Avaliação: a chamada *Quarta Geração da Avaliação*, que busca superar as limitações das gerações anteriores, trazendo mudanças significativas no processo avaliativo.

A Quarta Geração da Avaliação, também conhecida como *Avaliação da Negociação* (ou Responsiva), concentra-se na interpretação do processo avaliativo, considerando as relações existentes, os atores envolvidos e seus condicionantes. Além disso, enfatiza os aspectos políticos da Avaliação, vendo-a como um veículo de transformação e emancipação. Assim, uma das características principais da Quarta Geração é ser um processo sociopolítico, compartilhado e colaborativo, com ênfase na busca por consenso, através de diálogo.

Nessa perspectiva, todas as pessoas participantes do processo são envolvidas e ouvidas e as responsabilidades compartilhadas. Além disso ela busca criar espaços de negociação para promover

mudanças individuais, mas também sociais. Nesse contexto, essa geração mantém os elementos qualitativos das gerações anteriores, como a função diagnóstica, formativa, a descrição e o juízo de valor para tomada de decisão. No entanto, vai além, sendo consensual, mediadora, reguladora, participativa, ética e democrática. A ênfase é colocada no processo avaliativo como um todo, com a valorização das interações, dos contextos e das perspectivas dos envolvidos.

Destacamos aqui algumas diferenças entre as outras gerações e a Avaliação de Quarta Geração:

- Na Primeira Geração, o papel da professora é medir o quanto as estudantes conseguiam reproduzir, com exatidão, o que foi comunicado. Essa medição ocorre através de testes objetivos e individuais e a análise é estatística. Dessa forma, a professora é especialista em medição, representante da Ciência (verdadeira) e quem “sofre” a Avaliação (as estudantes) são passivas e apenas precisa ter atenção e memória, pois aprender significa provar a capacidade de reprodução com exatidão;
- Na Segunda Geração, o papel da professora é de identificar os pontos fortes e fracos em relação aos objetivos preestabelecidos. Para isso, são utilizados testes padronizados, pois aprender é mudar o comportamento, atingindo o padrão estabelecido. Se preciso for, são utilizadas estratégias de motivação externa para alcançar os objetivos, como a premiação, a punição e o controle;
- Na Terceira Geração, o papel da professora é de juíza, pois precisa julgar o valor e mérito do objeto avaliado e esse julgamento dá subsídio para que possa tomar decisões. Para essa geração, a realização de diversas atividades que se

comunicavam e se complementavam é essencial, pois a ideia é de que os resultados do processo avaliativo auxiliem a ter uma visão ampla sobre os diversos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, pois aprender é construir conhecimento e saber usá-lo socialmente;

- Na Quarta Geração, o papel da professora é político, pois entende que no processo de aprendizagem existem diversas influências externas e que elas são parte integrante daquele processo. Aprender é construir conhecimento para transformar a realidade se necessário. Para isso, o diálogo, a escuta ativa, o compartilhamento de responsabilidades e a busca por consenso, a partir de momentos de negociação, são a base para essa geração.

Na Avaliação de Quarta Geração, a professora deve ter uma compreensão ampla sobre as atividades e a melhor maneira de sua realização. Além disso, também deve ter habilidades no uso de métodos qualitativos, embora não exclusivamente. Isso significa que os testes e instrumentos de medida ainda podem ser empregados, desde que seu uso não seja um fim em si mesmo.

Outro aspecto relevante é a questão do controle, pois na Quarta Geração há uma mudança do princípio de controle para o princípio da colaboração. O compartilhamento do controle no processo, implica solicitar e valorizar as contribuições das estudantes não apenas em relação às construções avaliadas, mas também em relação à metodologia de Avaliação adotada.

Portanto, na Avaliação de Quarta Geração, é encorajada a adoção de uma abordagem colaborativa, em que as vozes e perspectivas das estudantes são consideradas e respeitadas. Essa mudança

de paradigma busca promover uma maior participação e engajamento, bem como uma compreensão mais ampla e aprofundada do processo avaliativo.

Assim, o papel da professora vai além de simplesmente quantificar ou de testar hipóteses ou responder questões pré-determinadas ou ainda de julgar e tomar decisões, pois passa a ser uma mediadora do consenso. Essa mediação precisa ter como base uma postura aberta a contribuições, para reconhecer a importância de considerar diferentes perspectivas, valores e contextos na tomada de decisões e na busca por melhorias, que deixa de ser centralizada na sua figura e passa a ser compartilhada.

Além de Guba e Lincoln, podemos citar também como representante dessa geração o educador inglês Barry MacDonald⁵³ (1932-2013), por ter proposto a *Avaliação Democrática*, em 1995. A sua relevância se deve ao caráter político da atividade avaliativa defendida (MACDONALD, 1995), pois preza pela promoção dos valores democráticos, o respeito à diversidade e a afirmação da autonomia. Também é importante destacar os trabalhos do sociólogo suíço Philippe Perrenoud⁵⁴ (1954-atual), que propôs a *Avaliação Reguladora* ou *Avaliação de Regulação*, em 1999.

Essa abordagem da Avaliação também possui um caráter qualitativo e leva em consideração o contexto. Considera também a construção do conhecimento a partir das interações da turma e tem como objetivo principal a melhoria das aprendizagens, que estão relacionadas com habilidades e competências (PERRENOUD, 1999).

⁵³ Professor emérito na Universidade de East Anglia (Norwich, Inglaterra); diretor do Center for Applied Research and Education (CARE) entre os anos de 1984 a 1997, Professor Honoris Causa pela Universidade de Valladolid (2011), na Espanha;

⁵⁴ Graduado em Sociologia. Doutor em Sociologia e Antropologia; Em 2009, foi nomeado professor honorário e em 2010, como professor visitante da Cátedra Internacional da Universidade de Lyege, na Bélgica.

Ressaltamos que Perrenoud cunhou para si os termos *competência* e *habilidade*, utilizados até hoje, amplamente no âmbito educacional.

Uma perspectiva de Avaliação muito importante no contexto brasileiro é defendida pelo filósofo brasileiro Cipriano Carlos Luckesi⁵⁵ (1995) em seu livro mais famoso *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Neste livro, o autor apresenta uma perspectiva de Avaliação, que ficou conhecida como *Avaliação Como Ato Amoroso*, descrita no capítulo IX do livro. Nela encontramos como princípios o acolhimento, o diagnóstico, a inclusão, a integração, o julgar para agir e a rejeição à punição.

Outra perspectiva de Quarta Geração é a *Avaliação Emancipatória* proposta pela pedagoga brasileira Ana Maria Saul⁵⁶ (2000), que é uma perspectiva qualitativa e compreende a Avaliação como um processo político e que, por isso, vai além da simples quantificação dos resultados, levando em conta as diversas dimensões envolvidas no contexto educacional.

A perspectiva complementar aos estudos de Saul é a *Avaliação Mediadora*, defendida pela educadora brasileira Jussara Hoffmann⁵⁷ (2001), que visa promover uma mudança significativa na forma tradicional de avaliar e propõe, para isso, a adoção de métodos mais investigativos e interpretativos das soluções apresentadas pelas estudantes diante das diferentes situações de aprendizagem. Para ela, é

⁵⁵ Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP (1968), Bacharel em Teologia também pela PUC-SP (1970), Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia - UFBA (1976), Doutor em Educação: História Política e Sociedade pela PUC-SP (1990), Professor aposentado da Faculdade de Filosofia da UFBA desde 2002.

⁵⁶ Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP (1968), Mestra e Doutora em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, também pela PUC-SP (1971) e Doutora em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, também pela PUC-SP (1985). Professora da PUC-SP.

⁵⁷ Graduada em Letras, Mestra em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professora aposentada, desde 1997, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

papel da professora a mediação, o estímulo à troca de ideias e o levantamento de hipóteses, pois assim, o tanto o diálogo, como a construção do conhecimento são favorecidos.

Em resumo, a Quarta Geração da Avaliação redefiniu e expandiu os princípios das gerações anteriores, incorporando elementos como negociação, ética e política e enfatizando a importância da colaboração, do aprendizado mútuo e da busca pelo consenso na Avaliação, tornando-a um processo mais participativo, ético e contextualizado, emancipador e transformador.

No entanto, é fato que ainda existem práticas avaliativas que se originam da chamada “Pré-história da Avaliação”, que se baseiam em avaliações de medida ou na descrição de pontos fortes e fracos, na padronização do comportamento ou no juízo de valor, todos centralizados na figura docente.

No entanto, também é encorajador ver emergir abordagens mais contemporâneas, como a regulação e mediação, o compartilhamento de responsabilidades, a responsividade, o respeito às diferenças, que buscam promover uma Avaliação mais formativa, participativa e emancipatória. É importante reconhecer o progresso que já foi feito no campo da Avaliação e o impacto positivo que isso pode ter na Educação.

Ressaltamos que à medida que nos aprofundamos no entendimento das diferentes gerações e suas contribuições, percebemos o potencial de inovação em nossas salas de aula. A inovação na Avaliação pode ser direcionada para práticas em que o foco esteja na compreensão e desenvolvimento de processo de aprendizagem contínuo. Isso envolve a realização de diferentes atividades avaliativas como projetos, portfólios, discussões em grupo, autoavaliação, entre

outros, que vão além das tradicionais provas e testes tão presentes nas escolas.

Portanto, é fundamental que exista uma maior abertura à inovação e disposição a experimentar novas formas de avaliar, além da constante reflexão sobre as práticas existentes e a busca por alternativas mais alinhadas com as novas perspectivas, para assim promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, mais engajador, significativo e transformador.

Quinta Geração da Avaliação?

Alguns estudos apontam para a necessidade de uma Quinta Geração da Avaliação e, analisando sobre as propostas apresentadas, identificamos alguns aspectos que queremos tratar aqui.

Uma das críticas que fazem à Quarta Geração (que justifica a criação de uma nova) é que ela é **construtivista**, que tem a ver com as teorias que consideram que o conhecimento é construído, que estão vinculadas ao Cognitivismo, como por exemplo, as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky. No entanto, o Cognitivismo é uma corrente de pensamento conservadora (falado anteriormente) e, por isso, a Terceira Geração da Avaliação é representada por eles.

Guba e Lincoln propõem uma mudança de paradigma na Quarta Geração. Eles ressaltam que entendem *paradigma* como “um sistema de crenças básico, um conjunto de suposições que estamos dispostos a fazer, que sirva como critério para orientar nossas atividades” (2011, p. 91). Essa mudança proposta se refere a assumir um *Paradigma Construtivista* em detrimento do *Paradigma Convencional*, que, segundo Guba e Lincoln (2011, p. 96), “pode chamado também de paradigma positivista ou científico”.

Talvez por razões de semântica (ou seja, palavras iguais com significados diferentes), quando lemos que Guba e Lincoln (1989, 2011) chamam a Avaliação de Quarta Geração de Construtivista, relacionamos ao Construtivismo (termo utilizado, muitas vezes, como sinônimo do Cognitivista). Ressaltamos, porém que o Cognitivismo está fundado no Paradigma Convencional, em que se considera que existe uma verdade objetiva

Ao falarem sobre o *Paradigma Construtivista*, Guba e Lincoln deixam claro que ele **não é** baseado no *Paradigma Convencional*, muito pelo contrário. E uma das diferenças mais importantes a se destacar é que eles assumem, na Quarta Geração, que a verdade não é objetiva. Eles defendem que o *Paradigma Construtivista* considera que tudo é relativo e que depende do observador, ou seja, da construção do grupo. Assim, a Lei de Ação e Reação/ Causa e Efeito não se firma nesse paradigma e, por isso, não pode ser utilizada em um processo avaliativo.

Então vamos dar um exemplo prático: imaginemos que uma professora ministre suas aulas e que as estudantes estão compreendendo bem o assunto abordado. A professora, então, realiza uma atividade avaliativa e identifica que um pequeno grupo, de 5 estudantes, não demonstrou compreensão dos conceitos.

A professora observa que daquelas 5 estudantes, 4 delas fazem parte de um grupo que, geralmente, chega atrasado, não presta atenção nas aulas, não realiza as atividades. Como uma reação de causa e efeito, a professora logo “entende” o motivo daquelas 4 estudantes não compreenderem o assunto. No entanto, uma delas não tem o mesmo perfil, mesmo tendo apresentado também lacunas na Avaliação. O que pensar? Esqueço isso e considero que ela faz parte do mesmo grupo?

A primeira coisa a se pensar é que essa lógica linear, newtoniana, não responde as indagações da professora e que ela precisa relativizar essa situação. Aquela estudante assistia as suas aulas, parecia, inclusive, estar compreendendo o assunto. O que aconteceu? O que a levou até aquele momento? Quais relações mentais aquela estudante fez para compreender o que a professora estava ensinando?

É preciso pensar também sobre o que passou despercebido, durante as aulas, a ponto de ser observado apenas no momento formal de Avaliação? Será que aquela estudante encontrou outro caminho para responder as questões, que não foi aceito pela professora? A pergunta a se fazer aqui é: só existe mesmo uma maneira de responder as perguntas (que é aquele que a professora ensinou)? Então nesse exemplo estamos tentando demonstrar que para a Avaliação de Quarta Geração não existe uma verdade objetiva. A relação causa e efeito precisa ser repensada.

Imaginemos agora outra situação. Uma estudante que faz parte daquele grupo que não presta atenção nas aulas, mas que, ao ser avaliada, demonstra saber sobre o assunto. Quando as nossas expectativas não correspondem à realidade, é porque acreditamos em uma verdade objetiva e por isso, nessa situação, usamos a relação causa e efeito e pensamos logo: será que essa estudante filou (colou)? Como pode não prestar atenção e compreender o assunto?

Mais uma vez, essa ideia está relacionada ao Paradigma Convencional. E mesmo que a professora conceba a construção do conhecimento, essa concepção dela está vinculada às ideias cognitivistas, que tem raízes neste paradigma. Mas essa estudante pode não prestar atenção por não se identificar com as aulas da professora,

não achar interessante os assuntos e por isso, preferir estudar em casa, através de vídeo-aulas ou até mesmo com outras professoras. Mais uma vez, a resposta para isso depende de diversos fatores, tudo é relativo.

Então, voltando ao início de nossa conversa sobre as críticas que fazem à Quarta Geração, por acreditarem que ela está vinculada ao Cognitivismo, por defender o *Paradigma Construtivista*, é apenas uma questão de semântica, ou seja, palavras escritas da mesma forma, com significados diferentes e que para entender, precisa se aprofundar na sua aplicação.

Outro aspecto que encontramos ao analisarmos as propostas de Quinta Geração, foi o fato de que, ao entenderem que a Quarta Geração faz parte do paradigma cognitivista, propuseram uma Quinta Geração com viés politicossocial. Ora, mas a base da Quarta Geração é, antes de tudo, politicossocial (VIANA, 2014). Isso é explicado por Guba e Lincoln, no princípio 4 (2011, p. 291).

E, para deixar mais explícitas as bases da Quarta Geração, apresentamos abaixo os seus princípios na integra:

1. Avaliação é um processo, por meio do qual, avaliadores e envolvidos conjuntamente e colaborativamente criam (ou ultrapassam) uma construção consensual de algum avaliando.

Corolário 1a – Avaliação cria realidade.

Corolário 1b – a valorosa construção consensual, que é o resultado da Avaliação, está sujeita a contínua reconstrução incluindo refinamento, revisão e, se necessário, substituição.

2. Avaliação é um processo que agrupa a coleta de dados e interpretação de dados em um todo inseparável e simultâneo.

Corolário 2a – nenhuma parte do processo avaliativo pode ser considerado sem valor.

3. Avaliação é um processo local. Seu resultado depende de contextos locais, envolvidos locais e valores locais e não pode ser generalizado para outros cenários.

Corolário 3a – dados da Avaliação de outros cenários não podem ser aplicados para cenários locais, apesar de poderem ser adaptados ou usados para se aprender a partir deles.

4. Avaliação é um processo sociopolítico. Aspectos sociais, culturais, políticos são integrantes no processo e tão importantes quanto são as considerações de adequações técnicas.

5. Avaliação é um processo de ensino-aprendizagem. Avaliadores e demais envolvidos tanto ensinam quanto aprendem uns com os outros. De fato, tal ensino-aprendizagem é um pré-requisito absoluto para uma reconstrução significativa de uma visão.

6. Avaliação é um processo contínuo, recursivo e divergente porque seus achados criam construções sociais que estão sujeitas a reconstrução. Avaliações devem ser continuamente recicladas e atualizadas.

Corolário 6a – uma boa Avaliação desencadeia mais questões que as suas perguntas.

Corolário 6b – uma boa Avaliação não tem um ponto final natural.

7. Avaliação é um processo emergente. Não pode ser totalmente concebida de antemão, pois seu foco depende de entradas dos envolvidos e suas atividades são seriamente incertas (contingentes).

Corolário 7a – Avaliação é um processo que, por princípio, tem resultado imprevisível.

8. Avaliação é um processo de partilha de responsabilidade, em vez de atribuição.

9. Avaliação é um processo que envolve avaliadores e envolvidos num relacionamento dialético hermenêutico.

Corolário 9a – Avaliação é um processo conjunto que integra as construções dos grupos de envolvidos e as construções que o avaliador traz para a Avaliação, em um laço emergenteêmico/ético. Seu objetivo se dá pelo consenso, mas requer no mínimo a clarificação de construções competitivas. Avaliação é uma atividade educativa para todos.

Corolário 9b – Avaliação é um processo colaborativo em que os vários grupos de envolvidos compartilham o controle com o avaliador sobre as decisões metodológicas e interpretativas

que são feitas. Avaliação é uma atividade de empoderamento para todos.

Corolário 9c – Avaliação é um processo que elimina a distinção entre investigação aplicada e básica. Avaliação simultaneamente auxilia a compreensão e esclarece a natureza da ação necessária.

Corolário 9d – Avaliação é um processo em que a conduta adequada requer do avaliador engajamento em interações, face a face, individuais com os envolvidos. Uma Avaliação eficaz não pode ser alcançada à distância.

10. Avaliadores assumem muitos papéis convencionais (reinterpretados) e não convencionais, por vivenciarem a Quarta Geração da Avaliação.

Corolário 10a – O avaliador continua um técnico, mas como um instrumento humano e analista de dados; um descritor, mas como um historicista e iluminador e; um juiz, mas como um maestro do processo avaliativo.

Corolário 10b – O avaliador se torna um colaborador político, um gerente da etapa, um moldador da realidade e um agente de mudanças, compartilhando a responsabilidade dos resultados do processo da Avaliação da Quarta Geração em cada uma dessas formas.

11. Avaliadores devem possuir não somente *expertise*, mas também qualidades interpessoais relevantes. Talvez as principais

sejam paciência, humildade, abertura, adaptabilidade e senso de humor.

(GUBA; LINCOLN, 1989, p. 263-264) Tradução Livre.

Também em Guba e Lincoln (2011, p. 291-292).

Analisando os princípios e seus respectivos corolários, observamos, dentre outros aspectos, o seu caráter politicossocial, sociocultural, emancipatório e colaborativo. Diante disso, entendemos que, no contexto científico e social em que vivemos atualmente, uma Quinta Geração da Avaliação não se sustenta, pois as ideias mais atuais já se encontram na Quarta Geração, como: a Avaliação enquanto um processo politicossocial e também sociocultural, contínuo, de ensino-aprendizagem, emancipatório, colaborativo, a partir de uma construção que tem como base o consenso e a superação das ideias de causa e efeito.

3. CARACTERÍSTICAS DAS GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO – A SALA DE AULA EM QUESTÃO

Considerando as características das Gerações da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989), é possível descrever como elas se materializam nas salas de aula. Vamos denominar as professoras com os nomes das Gerações: Professora de Primeira Geração, Professora de Segunda Geração, Professora de Terceira Geração e Professora de Quarta Geração.

Imaginemos uma sala de aula em que a professora assume a centralização das decisões. Ou seja, ela escolhe tudo: conteúdos a serem ministrados, a ordem que os conteúdos serão ministrados, o tempo dedicado a cada conteúdo, as atividades realizadas na sala ou em casa, os momentos da Avaliação, as atividades avaliativas e o que vai ser avaliado e de que maneira será avaliado. Você conhece professoras assim? Deve conhecer. Elas podem ser professoras de Primeira Geração.

Para saber se realmente ela é de Primeira Geração, é preciso olhar outras características marcantes. Vamos lá, vamos começar! Antes de tudo, o foco da Avaliação é a quantificação. O que ela espera é que as estudantes reproduzam, na atividade avaliativa (que geralmente é prova individual) o que ela comunicou na sala de aula.

Além disso, ela é a grande avaliadora e as estudantes são as avaliadas passivas.

A reprodução do conteúdo, de forma automática, é indicadora de aprendizagem. Quem não passou por momentos avaliativos com as famosas “tabuadas” nas aulas de Matemática? Quanto mais rápido respondêssemos, mais nos achávamos “inteligentes” e a professora ficava mais satisfeita conosco. Era um momento de muita tensão e a única opção era acertar. Estudávamos para passar na prova, pois, segundo Lima (2008) a Avaliação tinha um fim em si mesma.

A Professora de Primeira Geração espera que as estudantes tenham total atenção ao que ela comunica, pois é a representante da Ciência, na sala de aula e, por isso, as estudantes precisam escutar o que ela diz, anotar tudo, estudar bastante, treinar as respostas, tal qual ela “ensinou”, através das suas aulas expositivas, e se preparar para provar a ela que são boas estudantes e que fizeram tudo certo, como ela disse e esperava que fizessem.

Na prova, as perguntas se assemelham muito com aquelas trabalhadas na sala de aula, talvez com algumas poucas alterações (se for da área das Ciências da Natureza, mudança nos valores das variáveis, por exemplo). O que as estudantes precisam fazer é apenas reproduzir o que a professora disse que “ia cair na prova”. Então, para ela, se as estudantes erraram, esse erro, primeiro, deve ser excluído (pois só os acertos são considerados). Segundo, se elas erraram, foi por um motivo claro: não prestaram atenção, não valorizaram o momento que a professora estava ali na frente “dando aula”, explicando. Então, merecem notas baixas.

Assim, não importa o caminho, somente o ponto final, o produto da aprendizagem. E nesse produto, elas não deram conta, erraram,

fracassaram. Ela (a professora) fez a parte dela: deu aula, explicou e resolveu questões.

E como seria uma Professora de Segunda Geração? Ressaltamos que as duas gerações se aproximam muito em várias características, como a realização de apenas uma atividade avaliativa (ou a principal), individual, dar ênfase à memorização e reprodução dos conteúdos conceituais⁵⁸ e factuais⁵⁹. No entanto, a Professora de Segunda Geração apresenta uma característica interessante: ela dá muita ênfase na padronização e nas estratégias de estímulo. Estes estímulos podem ser positivos ou negativos. Eles têm o objetivo de moldar o comportamento das estudantes, pois aprender para ela é mudar comportamento. Por isso, além dos conteúdos factuais e conceituais, essa professora também avalia os conteúdos procedimentais⁶⁰, porque a reprodução de procedimentos pode significar que a estudante mudou seu comportamento e aprendeu.

Quando ela utiliza estratégias com estímulos positivos, vemos a entrega de “estrelinhas” para as estudantes dos Anos Iniciais da Educação Básica, quando se destacam. A correção das atividades é feita de caneta azul, e tem sempre recadinhas carinhosas e motivadores (Parabéns! Continue assim! Muito bem!)

Ressaltamos aqui que essa professora tem um padrão sobre o que é ser uma “boa estudante”, a saber: aquela que senta na frente, que responde às perguntas, que não atrapalha a aula com conversas paralelas, que tem um caderno organizado, que tira boas notas nas provas.

⁵⁸ Conteúdo relativo à aprendizagem dos conceitos (ZABALA, 1998).

⁵⁹ Conteúdo relativo a fatos, axiomas, classificações, dados, datas, títulos (ZABALA, 1998).

⁶⁰ Conteúdo relativo ao saber fazer. Segundo Zabala (1998), para aprender um conteúdo procedimental, é necessário ter uma compreensão do que representa um processo, para que serve, quais são os passos, as fases que o configuram, etc. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem, mas o domínio ao transferi-lo para a prática.

Para todas as estudantes que não seguem esse padrão, as atividades são corrigidas de caneta vermelha, não há frases motivacionais e, quando as têm, são relacionadas à repreensão, como: Estude mais! Cuide melhor do caderno! Você pode melhorar!

Quando elas são do Ensino Médio ou Graduação (sim, na Graduação também encontramos professoras que agem assim), apenas o silêncio. A chamada violência simbólica (BOURDIEU, 1982, 1989). Já não temos mais a palmatória, o feijão ou milho para que as estudantes fiquem de castigo, mas elas foram trocadas por atitudes dissimuladas de violência silenciosa.

Por outro lado, essa professora também apresenta alguns aspectos qualitativos no processo avaliativo. Ela tem um foco muito grande nos objetivos preestabelecidos e na descrição dos pontos fortes e fracos em relação a esses objetivos. E esses aspectos qualitativos são muito importantes para diferenciar essa Professora de Segunda da Professora de Primeira Geração.

Já a Professora de Terceira Geração apresenta diversos aspectos qualitativos. Na sala de aula, é aquela que busca compreender a aprendizagem das estudantes, através de um juízo de valor, que subsidia as decisões da Avaliação. E para isso, inicia o processo a partir de uma Avaliação Diagnóstica, para entender o que as estudantes sabem e o que ainda não sabem. Essa Avaliação vai orientá-la no planejamento, para evitar ministrar aulas sobre assuntos já conhecidos e também para evitar que novos conteúdos fiquem de fora.

Em seguida, continua a sua aula, realizando diversas atividades que se comunicam e se complementam para que possa ter uma visão ampla sobre o processo de ensino-aprendizagem, que lhe dê condições de reorientar sua prática, rever assuntos que ficaram ainda

com lacunas e, com isso, auxiliar as estudantes na aprendizagem. Assim, a Avaliação é mediadora, pois seus resultados vão mediar todo o processo. Ela busca avaliar além dos conteúdos conceituais, factuais e procedimentais, também os atitudinais⁶¹.

Além disso, essa Professora de Terceira Geração elabora as atividades avaliativas de modo que as respostas não se limitem à reprodução, mas sim, que seja necessário pensar, criticar e refletir para responder. Essas avaliações podem ser individuais ou coletivas, pois existe o entendimento acerca da importância da interação para a construção do conhecimento, por isso, as atividades avaliativas são, na grande maioria, coletivas, qualitativas e a partir de critérios claros e bem definidos (explicados às estudantes).

Elas podem ser realizadas de forma individual ou coletiva, vai depender do conteúdo ministrado e do objetivo de ensino daquele momento. Inclusive, pode ser proposta uma autoavaliação para que as estudantes tenham ciência dos seus percursos e possam entender seus acertos e seus erros, que, para ela, têm importância igual. Não queremos dizer com isso que ela haja preocupação com os erros. Não, absolutamente. Queremos dizer que, ao errarem, seus erros podem ser vistos como pistas que vão auxiliar a entender sobre o que elas não sabem e reorientar a prática de ensino nessa direção.

Mas como vimos até aqui, apesar dessa Professora de Terceira Geração vivenciar um processo avaliativo amplo e qualitativo, todas as decisões são tomadas por ela. As estudantes até realizam a autoavaliação, até fazem Avaliação da disciplina ou mesmo da

⁶¹ Conteúdo que está relacionado ao saber ser. Zabala (1998) afirma que “a fonte de informações para os avanços nas aprendizagens dos conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades.”

professora, mas no final, quem decide o que fazer é a professora, porque ela acha que as estudantes não teriam maturidade para auxiliar nesse processo decisório. Talvez até pense que poderiam se aproveitar dessa “abertura” dela para se beneficiarem nas notas (não temos dados científicos que confirmem essa nossa hipótese, mas, em minha experiência profissional conheci diversas professoras que pensavam assim).

Mas podemos afirmar que a mudança precisa ser preparada, realmente, se as estudantes acham que a Avaliação foi feita para medir a aprendizagem, para punir, castigar, modelar... então, diante de uma professora “boazinha” que quer suas opiniões, elas podem ter uma atitude de proteção e buscar se beneficiar, da pior forma que essa palavra pode ser entendida.

E a Professora de Quarta Geração, como avalia suas estudantes? Vamos recordar como surgiu essa geração! Primeiro, a Terceira Geração parecia apresentar uma perspectiva de Avaliação bastante qualitativa, no entanto, foi observado que, assim como ocorria nas gerações anteriores, todas as decisões estavam centralizadas na figura da professora. Apesar das estudantes realizarem a autoavaliação e a Avaliação da professora e também até do processo, elas só faziam isso orientadas por ela e quando ela queria, pois tudo era decidido por ela.

Além disso, a Terceira Geração tem foco no indivíduo, já a Quarta Geração tem foco na transformação social, porque ela é, antes de tudo, político-social. Então a Professora de Quarta Geração apresenta todas as características da Professora de Terceira Geração, com exceção da centralização do processo decisório e do foco no indivíduo. Assim, a Avaliação dessa professora inclui as estudantes como colaboradoras ativas do processo, compartilhando as

decisões, desde a reorganização do planejamento, advinda da Avaliação Diagnóstica até a escolha das atividades, os momentos avaliativos e a discussão dos resultados.

Essa professora promove momentos em que as estudantes, além de ativas, sejam proativas, autônomas e emancipadas, pois propõem e criticam com liberdade. Essa proatividade tem impacto na autogestão da aprendizagem, pois elas vão aprendendo, aos poucos a ter atitudes independentes da professora. Por isso, não precisam que lhes digam: estudem isso porque vai cair na prova, pois os critérios avaliativos são claros e discutidos entre elas.

Como falamos, pode ser que as estudantes, no começo, não estejam preparadas para vivenciar um processo avaliativo tão intenso, então faz-se necessário começar aos poucos, dando abertura e as incluindo em algumas decisões, acolhendo as suas falas, explicando os limites e as possibilidades. É preciso construir uma cultura avaliativa mais qualitativa, pois o que ainda está bem presente nas instituições passam bem longe disso.

Assim, apesar da Professora de Quarta Geração realizar um processo avaliativo que tem várias características semelhantes com o processo avaliativo que a Professora de Terceira Geração realiza, como Avaliação Diagnóstica, Formativa, Reguladora, atividades diversificadas, questões com perspectivas críticas e reflexivas, preocupação com a aprendizagem das estudantes, critérios claros e objetivos, todas essas características, na Quarta Geração, têm como pano de fundo a negociação.

Abaixo apresentamos um quadro síntese das características das Gerações da Avaliação, adaptado do Livro de Rego e Viana (2021):

Quadro 1. Características das Gerações da Avaliação.

PRIMEIRA GERAÇÃO	SEGUNDA GERAÇÃO	TERCEIRA GERAÇÃO	QUARTA GERAÇÃO
Avaliação de Medida (Medir a aquisição do conteúdo)	Avaliação descritiva e por objetivos preestabelecidos	Juízo de valor para uma tomada de decisão	Avaliação responsiva e negociadora
Avaliação por reprodução do conteúdo, seletiva e classificatória	Avaliação de pontos fortes e fracos, associada aos objetivos preestabelecidos	Avaliação diagnóstica, mediadora, formativa e reguladora	Avaliação diagnóstica, mediadora, formativa e reguladora, democrática e participativa
Avaliação individual	Avaliação individual	Avaliação individual e coletiva	Avaliação individual e coletiva
Avaliação técnica, burocrática e quantitativa	Avaliação técnica e burocrática com aspectos quantitativos e qualitativos	Avaliação com prevalência qualitativa	Avaliação qualitativa
Decisões preestabelecidas	Decisões preestabelecidas	Decisões preestabelecidas	Decisões estabelecidas com base no contrato didático, mediado pela negociação e diálogo.
Não há preocupação com a compreensão das estudantes	Não há preocupação com a compreensão das estudantes	Há preocupação com a compreensão das estudantes	Há preocupação com a compreensão das estudantes
Os critérios avaliativos não são claros	Os critérios avaliativos não são claros	Critérios avaliativos claros e definidos pela professora	Critérios avaliativos claros e definidos pela professora e estudantes
Estudantes passivas	Estudantes passivas	Estudantes ativas	Estudantes ativas e emancipadas
A metodologia da professora não é avaliada	A metodologia da professora é avaliada no final do processo	A metodologia da professora é avaliada durante o processo	A metodologia da professora é avaliada durante o processo
Avaliação de produto	Avaliação de produto	Avaliação processual	Avaliação processual
Avaliação de conteúdos factuais e conceituais	Avaliação de conteúdos factuais, conceituais e procedimentais.	Avaliação de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais	Avaliação de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais
Papéis definidos: professora como avaliadora e estudantes avaliadas	Papéis definidos: professora como avaliadora e estudantes avaliadas	Professora e estudantes avaliam e são avaliados durante o processo, sob orientação da professora.	Professora e estudantes avaliam e são avaliados durante o processo.
Erros desconsiderados e acertos considerados	Erros punidos e acertos premiados	Erros e acertos no mesmo patamar	Erros e acertos no mesmo patamar
Responsabilidades bem definidas	Responsabilidades bem definidas	Compartilhamento das	Compartilhamento das

		responsabilidades	responsabilidades
Atividades avaliativas objetivas	Atividades avaliativas objetivas e padronizadas	Atividades avaliativas diversificadas	Atividades avaliativas diversificadas que se complementam
Processo decisório centralizado na professora	Processo decisório centralizado na professora	Processo decisório centralizado na professora	Compartilhamento no processo decisório

Fonte: Adaptado de Rego e Viana (2021, p. 36).

Observando esse Quadro, é possível entender, detalhadamente, as características de cada geração, suas aproximações e seus distanciamentos, desde a sua finalidade, perpassando pelo papel da professora, processo decisório, papel das estudantes, momentos da Avaliação, atividades avaliativas propostas, as responsabilidades, os erros e acertos e os conteúdos avaliados.

4. AS ESCOLHAS AVALIATIVAS NO CHÃO DA ESCOLA

Eu tô aqui pra quê?
 Será que é pra aprender?
 Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?
 Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
 Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
 A professora já tá de marcação porque sempre me pega
 Disfarçando espiando colando toda prova dos colegas
 E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo...
 Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não errei nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)
(Estudo Errado – Gabriel, O pensador)

Neste capítulo, vamos apresentar alguns casos fictícios sobre como cada Geração da Avaliação ocorre na sala de aula.

Escolhas Avaliativas de Primeira Geração

Vamos iniciar apresentando um caso de uma Professora de Primeira Geração.

No primeiro dia do ano letivo, uma professora inicia sua aula, seguindo o planejamento preestabelecido. Neste planejamento os conteúdos vão dos mais simples aos mais complexos. As aulas são ministradas através da exposição dos conteúdos conceituais e factuais. Ao finalizar cada conteúdo conceitual, a professora resolve

questões no quadro e passa lista de exercícios para as estudantes resolverem, individualmente. Essa lista de exercício pode ser respondida em casa, caso não haja tempo pedagógico nas aulas para serem corrigidas pela professora. Nas aulas seguintes, ela pede que as estudantes respondam as questões da atividade, com o objetivo de verificar se haviam prestado atenção nas aulas sobre o conteúdo e se aprenderam os conceitos trabalhados. Isso ocorre a cada conteúdo abordado.

Nesta sala de aula, quem faz as perguntas é a professora. Às estudantes é reservado o dever de responderem as perguntas, no momento em que forem arguidas. Por essa atitude da professora, a interação na sala de aula é mínima, tanto entre professora-estudantes, como entre estudante-estudante. A relação é vertical, ou seja, a professora, por ser a representante da Ciência, está sempre acima das estudantes, que são consideradas folhas em branco ou depósitos vazios em que a ela vai depositando as informações e que ao longo das aulas, através das atividades ou da prova, faz o saque dessas informações.

Após os momentos de aula, a professora avalia as suas estudantes, realizando no mínimo 2 atividades avaliativas individuais e objetivas a cada Unidade escolar. No momento da prova, todas as estudantes precisam estar em fila indiana, afastadas o máximo uma das outras para evitar qualquer tentativa de ‘fila’ (“cola”). A atividade avaliativa é composta de questões objetivas e a Avaliação é feita a partir de um gabarito. Cada questão é pontuada de acordo com a importância que a professora dá a cada conteúdo que foi ministrado. Ou seja, dentro de uma escala de zero a dez, dependendo da importância que ela der a cada conteúdo que será avaliado, cada questão

terá uma pontuação, que, somadas, alcance a nota máxima (10). As respostas das estudantes em cada questão que estiverem de acordo com o gabarito, estarão certas, aquelas que não estiverem de acordo, estarão erradas. Esta atividade avaliativa tem o objetivo de medir, dentro dessa escala numérica, o quanto as estudantes são capazes de reproduzir o que foi “ensinado” nas aulas, pois, para essa professora, o conhecimento foi “transmitido” às estudantes e, por isso, a sua reprodução deve ser feita com exatidão. Assim, aprender, para essa professora, é reproduzir com exatidão e de forma automática os conhecimentos transmitidos em sala de aula por ela.

Nestas atividades, elas têm a possibilidade de provar, para a professora (e para elas mesmas) que aprenderam. Por esse motivo, podem ser chamadas de provas. Além disso, não é considerado por esta professora qualquer desenvolvimento da questão, então não existe essa história de considerar parte da questão que está correta. Ou o resultado está correto ou a questão está errada, pois, para ela, o importante é o produto da aprendizagem. Dessa forma, é observado por ela se os conteúdos factuais e conceituais estão corretos, depois quantificados os resultados através das notas das provas. Em seguida, inicia novo conteúdo, independente se as estudantes aprenderam o anterior, seguindo o seu planejamento anual de acordo com o livro base. Os resultados numéricos dessas atividades avaliativas são somados para a obtenção da média aritmética bimestral. A professora segue dessa maneira até o final do ano letivo, aprovando as estudantes que obtiverem notas acima da média e colocando em “Recuperação” e depois em “Prova Final” aquelas que não atingirem.

Durante o período de “Recuperação” e de “Prova Final”, a professora pede para que as estudantes estudem todo o assunto abordado no ano. Não existem aulas destinadas para esse período. A chance é dada apenas para refazer a nota, buscando a aprovação na disciplina. Todas as estudantes que atingirem a média mínima, pós Prova Final, serão aprovadas e aquelas que não atingirem, serão reprovadas. No ano seguinte, a professora mantém sua prática, desconsiderando os resultados das estudantes. Sua prática não é reavaliada, mesmo que o número de reprovação seja grande, pois para ela, o ensino aconteceu, mesmo que não tenha ocorrido a aprendizagem, porque, como ela cumpriu seu papel, realizou as aulas, respondeu as questões, realizou as provas, corrigiu, baseando-se em gabarito, então o fracasso é “culpa” das estudantes que não prestaram atenção, não estudaram e não se dedicaram o bastante.

Após a descrição desse caso, observamos o quanto as decisões do processo avaliativo são centralizadas na figura da professora e o quanto as estudantes são passivas nesse processo. Observamos também que a Avaliação é confundida com Medida, pois a quantificação da aprendizagem é característica fundamental dessa geração.

Escolhas Avaliativas de Segunda Geração

Vejamos agora um exemplo de caso com uma Professora de Segunda Geração. Para uma melhor compreensão das diferenças entre elas, vamos exemplificar trazendo o mesmo caso, mas colocando em negrito aspectos que as diferenciam.

No primeiro dia do ano letivo, uma professora inicia sua aula, seguindo o planejamento preestabelecido. Neste planejamento os

conteúdos vão dos mais simples aos mais complexos. As aulas são ministradas através da exposição dos conteúdos conceituais, factuais **e procedimentais**. Ao finalizar cada conteúdo conceitual, a professora resolve questões no quadro. **Ela está sempre preocupada em ensinar aquele conceito e o procedimento que as estudantes devem seguir, quando estiverem respondendo uma questão. Dessa forma, os conteúdos conceitual e factual são importantes, mas os conteúdos procedimentais são muito valorizados por esta professora.**

Após esse momento, ela passa lista de exercícios para as estudantes resolverem, individualmente. Essa lista de exercício pode ser respondida em casa, caso não haja tempo pedagógico nas aulas para serem corrigidas pela professora. Nas aulas seguintes, ela pede que as estudantes respondam as questões da atividade, com o objetivo de verificar se haviam prestado atenção nas aulas sobre o conteúdo, se aprenderam os conceitos trabalhados **e os procedimentos ensinados. É importante frisar que em toda correção, são destacados os procedimentos.** Isso ocorre a cada conteúdo abordado, pois ***aprender, para esta professora, é mudar de comportamento, através dos procedimentos ensinados por ela e treinados, em sala de aula, relacionados a cada conteúdo conceitual.***

Nesta sala de aula, quem faz as perguntas é a professora. Às estudantes é reservado o dever de responderem as perguntas, no momento em que forem arguidas. Por essa atitude da professora, a interação na sala de aula é mínima, tanto entre professora-estudantes, como entre estudante-estudante. A relação é vertical, ou seja, a professora, por ser a representante da Ciência, está sempre acima

das estudantes, que são consideradas **moldes que podem ser modelados por ela, através das estratégias de estímulo.**

Após os momentos de aula, a professora avalia as suas estudantes, realizando no mínimo 2 atividades avaliativas individuais, objetivas e **padronizadas**, a cada Unidade escolar. No momento da prova, todas as estudantes precisam estar em fila indiana, afastadas o máximo umas das outras para evitar qualquer tentativa de “fila” (“cola”). A atividade avaliativa é composta de questões objetivas e a Avaliação é feita, **considerando os objetivos de ensino preestabelecidos pela professora. Cada questão é descrita por ela, que está em busca dos pontos fortes e fracos em relação aos objetivos pretendidos**, e depois pontuada de acordo com a importância que dá a cada conteúdo que foi ministrado. Ou seja, dentro de uma escala de zero a dez, dependendo da importância que ela der a cada conteúdo que será avaliado, cada questão terá uma pontuação, que, somadas, alcance a nota máxima (10). **As questões respondidas seguindo os procedimentos que a professora ensinou são consideradas corretas e aquelas que não seguiram tais procedimentos, são consideradas erradas.** Esta atividade avaliativa tem o objetivo de verificar se **os objetivos preestabelecidos foram atingidos** e de medir, dentro dessa escala numérica, o quanto as estudantes são capazes de reproduzir o que foi “ensinado” nas aulas, **principalmente os procedimentos indicados pela professora.**

Nestas atividades, elas têm a possibilidade de provar, para a professora (e para elas mesmas) que aprenderam. Por esse motivo, podem ser chamadas de provas. **Ressaltamos que é considerado por esta professora o desenvolvimento da questão, mas precisa**

estar correto do início ao fim, então não existe essa história de considerar parte da questão que está correta. Ou o resultado está correto ou a questão está errada, pois, para ela, o importante é o produto da aprendizagem. Dessa forma, **ao descrever os pontos fortes e fracos em relação aos seus objetivos, observa se os conteúdos factuais, conceituais e procedimentais** estão corretos, depois quantifica os resultados através das notas das provas. **Na aula seguinte, a professora apresenta as notas das estudantes. Parabeniza quem tirou boas notas e pede para aquelas que tiraram notas baixas que estudem mais e prestem atenção às aulas.** Em seguida, inicia novo conteúdo, independente se as estudantes aprenderam o anterior, seguindo o seu planejamento anual de acordo com o livro base, **que dialogue com seus objetivos de ensino**. Os resultados numéricos dessas atividades avaliativas são somados para a obtenção da média aritmética bimestral. A professora segue dessa maneira até o final do ano letivo, aprovando as estudantes que obtiverem notas acima da média e colocando em “Recuperação” e depois em “Prova Final” aquelas que não atingirem.

Durante o período de “Recuperação” e de “Prova Final”, a professora pede para que as estudantes estudem todo o assunto abordado no ano. Não existem aulas destinadas para esse período. A chance é dada apenas para refazer a nota, buscando a aprovação na disciplina. Todas as estudantes que atingirem a média mínima, pós Prova Final, serão aprovadas e aquelas que não atingirem, serão reprovadas. **No final do ano letivo, a professora, insatisfeita porque o rendimento escolar de algumas das suas estudantes não foi o esperado, decide avaliar o percurso escolar delas, através das notas obtidas nas provas durante o ano. Observa**

que as estudantes reprovados apresentaram as menores notas na 2ª Unidade. Decide, então, mudar um pouco do seu planejamento anual, especialmente da 2ª Unidade e mantém o planejamento da 1ª, 3ª e 4ª Unidades. Ressaltamos que as mudanças (melhorias) do planejamento serão aplicadas na nova turma, que chegará no ano seguinte. Nenhuma mudança no planejamento é feita para melhorar os caminhos já percorridos.

Acreditamos que assim ficou mais fácil entender a diferença entre uma Professora de Primeira Geração e uma Professora de Segunda Geração, apesar de muitas características semelhantes, é possível identificar aspectos qualitativos na prática avaliativa da Professora de Segunda Geração.

Escolhas Avaliativas de Terceira Geração

E a Professora de Terceira Geração, como ela avalia suas estudantes? Vamos ao nosso exemplo de caso (fictício) para ela. Como sua prática em sala de aula é bastante diferente das outras duas, criamos um caso para exemplificar sua atuação.

No primeiro dia do ano letivo, uma professora inicia sua aula, realizando uma Avaliação Diagnóstica sobre os conteúdos que são base para as aulas que serão ministradas por ela, naquela etapa escolar. Nesse diagnóstico também estão as expectativas de aprendizagem para o novo ano letivo. O que a professora quer saber é: quais são os conhecimentos prévios das estudantes sobre a base conceitual que vão precisar para aprender os novos conceitos e também, se elas já têm algum domínio sobre os conteúdos que serão abordados no novo ano. Após analisar as respostas das estudantes

nessa Avaliação Diagnóstica, a professora compara esses resultados com o que estava previsto em seu planejamento para aquela turma e o que, de fato, precisará ajustar.

Afinal, se observar que as estudantes não têm conhecimentos prévios necessários para os novos assuntos a serem trabalhados, ela precisará reorganizar o processo e incluir aulas sobre as bases necessárias. Se constatar o contrário, que as estudantes têm os conhecimentos prévios necessários e também algum conhecimento dos assuntos da nova etapa escolar, a professora também precisará fazer modificações para que as aulas sejam desafiadoras e não repetitivas. Agora, se observar que as estudantes apresentam os conhecimentos prévios necessários, mas nenhum relativo ao novo ano, essa professora seguirá o seu planejamento.

Esse planejamento seguirá o ritmo da turma e as necessidades identificadas para “correção de rota”. As aulas são ministradas, considerando as falas das estudantes, através do diálogo e debates, sempre que necessários. Durante todo o processo, a professora está sempre em interação com as estudantes, ministrando suas aulas, resolvendo questões, solicitando que as suas estudantes também realizem as questões e que identifiquem erros e acertos, levantem e testem suas hipóteses.

A Avaliação é feita em toda aula, todas as atividades, individuais, coletivas, debates, relatórios, são atividades avaliativas. Essa professora busca compreender como a aprendizagem está sendo construída e quais as suas lacunas. A ideia é que os resultados da Avaliação sirvam para orientar seu ensino e auxiliar as estudantes a aprenderem mais. No entanto, como essa professora é do corpo docente de uma instituição, nela existem algumas regras, que

chamaremos de Sistema de Avaliação. Assim, vamos descrever duas possibilidades:

1. Esse sistema pode indicar dois períodos de provas, indicar que as provas devem ser objetivas e que essa professora nem esteja na sala, quando suas estudantes forem avaliadas no bimestre, pois será substituída, nesse momento, por outra professora, de outra disciplina;
2. Esse sistema pode permitir que a professora tenha liberdade para realizar suas aulas e o processo avaliativo a sua maneira.

Considerando a opção 1:

Essa professora, sabendo dessa realidade, decide organizar diversas atividades para avaliar suas estudantes, inclusive “simulados”, ou seja, atividades com as mesmas características das provas da instituição. A cada atividade realizada, ela faz debates, responde as questões, cria estratégias de correção coletiva para que as estudantes possam se ajudar mutuamente e promove momentos de autoavaliação. Essas atividades não “valem nota”, mas a professora busca motivar suas estudantes para que entendam a necessidade de terem ciência do que sabem e do que não sabem. Durante todo o processo, ela avalia os conteúdos factuais, os conceituais, os procedimentais e também os conteúdos atitudinais.

Então essa professora observa as atitudes das estudantes no debate, se são proativas, nas atividades dos grupos, se são líderes, se sabem resolver conflitos, se promovem momentos de perturbação, se são solidárias, se têm responsabilidade com as suas

aprendizagens, com os trabalhos, se frequentam as aulas, se têm participação qualificada nas aulas, ou seja, se a participação está baseada em estudos ou não. Enfim, essa professora entende que a Avaliação também deve lhe guiar para avaliar as atitudes das estudantes. Nesta sala de aula, tanto a professora, como as estudantes fazem perguntas, assim a relação é horizontal e a interação é constante, tanto entre professora-estudantes, como entre estudante-estudante. Para ela, *aprender significa construir um conhecimento, que possa ser articulado com outros para serem utilizados socialmente.*

Para essa professora, quando suas estudantes estiverem realizando as provas da instituição, elas já terão vivenciado tantos momentos avaliativos, que tiveram a finalidade de auxiliar na aprendizagem, que não terão tantos problemas, mesmo que seja outra professora aplicando uma prova individual, objetiva e quantitativa.

Considerando a opção 2:

Com a liberdade de realizar suas aulas e também o processo avaliativo, essa professora poderá agir da mesma forma como agiria na opção anterior. Afinal, para ela, o fato de realizar atividades avaliativas, não está diretamente relacionado a notas. Mas como está ciente de que precisará responder ao sistema bimestralmente, ela cria critérios avaliativos que a orientem na compreensão da nota, através do processo avaliativo vivenciado. Então essa professora realiza vários momentos avaliativos durante todo bimestre, e quando precisar responder ao sistema de notas na instituição, vai ter tantas informações coletadas sobre o processo de aprendizagem que terá

facilidade de definir uma nota para quantificar o que ela acompanhou. Essa nota terá um sentido que vai além da quantificação.

A professora segue suas aulas tentando subverter a ordem (o sistema), sabendo que serão aprovadas as estudantes que obtiverem notas acima da média e irão para a “Recuperação” e depois para a “Prova Final” aquelas que não atingirem. E durante o período de “Recuperação” e de “Prova Final”, a professora promove momentos de aulas de revisão, já previstas em seu planejamento, e todas as estudantes que atingirem a média mínima, pós Prova Final, serão aprovadas e aquelas que não atingirem, mesmo depois de todas as estratégias realizadas, serão reprovadas. Para o próximo ano letivo, a professora avalia sua prática, os materiais utilizados, as estratégias vivenciadas e rever seu planejamento inicial.

É importante destacar que, ao longo de todo o processo, essa professora e suas estudantes passaram por diversos momentos de Avaliação e autoavaliação. E que, em alguns casos, a retenção (reprovação) é necessária, quando as estudantes, apesar de todas as estratégias, não conseguirem aprender. Assim, não é porque a professora apresenta uma perspectiva da Avaliação mais emergente que deverá aprovar todas as suas estudantes. Pelo contrário, ela tem responsabilidade com a aprendizagem delas e, por isso, precisa tomar a decisão de, inclusive, retê-las na etapa. No entanto, isso deve ser feito de forma acolhedora e explicando sempre os motivos.

Escolhas Avaliativas de Quarta Geração

A complexidade que encontramos na prática de uma professora de Terceira Geração da Avaliação, amplia-se para a Professora

de Quarta Geração. Vamos ver, então, como seria um caso (fictício) com ela? Manteremos a mesma estrutura textual do caso da Professora de Terceira Geração, deixando em negrito as especificidades da Quarta Geração.

No primeiro dia do ano letivo, uma professora inicia sua aula, realizando uma Avaliação Diagnóstica sobre os conteúdos que são base para as aulas que serão ministradas por ela, naquela etapa escolar. Nesse diagnóstico também estão as expectativas de aprendizagem para o novo ano letivo. O que a professora quer saber é: quais são os conhecimentos prévios das estudantes sobre a base conceitual que vão precisar para aprender os novos conceitos e também, se as estudantes já têm algum domínio sobre os conteúdos que serão abordados no novo ano. Após analisar as respostas das estudantes nessa Avaliação Diagnóstica, a professora compara esses resultados com o que estava previsto em seu planejamento para aquela turma e o que, de fato, precisará ajustar.

Afinal, se observar que as estudantes não têm conhecimentos prévios necessários para os novos assuntos a serem trabalhados, ela precisará reorganizar o processo e incluir aulas sobre as bases necessárias. Se constatar o contrário, que as estudantes têm os conhecimentos prévios necessários e também algum conhecimento dos assuntos da nova etapa escolar, a professora também precisará fazer modificações para que as aulas sejam desafiadoras e não repetitivas. Agora, se observar que as estudantes apresentam os conhecimentos prévios necessários, mas nenhum relativo ao novo ano, essa professora **poderia** seguir o seu planejamento.

Mas para fazer modificações (ou seguir seu planejamento), a professora organiza um debate com as estudantes, apresenta

os resultados da Avaliação Diagnóstica e o seu planejamento inicial. Explica as possibilidades de atuação, de acordo com os resultados e abre espaço para que possam opinar. Em alguns momentos, a professora identifica que as estudantes não conseguem opinar, então busca explicar, mais detalhadamente, para que elas compreendam e, identificando que ainda não conseguem opinar, toma decisões (que podem ser reorganizadas durante o processo, através do diálogo com elas). Essas decisões são sempre compartilhadas e justificadas.

De acordo com as decisões, a professora ajusta o planejamento que foi decidido em consenso. Esse planejamento seguirá o ritmo da turma e as necessidades identificadas para “correção de rota”. As aulas são ministradas, considerando a falas das estudantes, através do diálogo e debates, sempre que necessários. Durante todo o processo, a professora está sempre em interação com as estudantes, ministrando suas aulas, resolvendo questões, solicitando que elas também realizem as questões e que identifiquem erros e acertos, levantem e testem suas hipóteses.

A Avaliação é feita em toda aula, todas as atividades, individuais, coletivas, debates, relatórios, são atividades avaliativas. Essa professora busca compreender como a aprendizagem está sendo construída e quais as suas lacunas. A ideia é que os resultados da Avaliação sirvam para orientar seu ensino e auxiliar as estudantes a aprenderem mais. No entanto, como essa professora é do corpo docente de uma instituição, nela existem algumas regras, que chamaremos de Sistema de Avaliação. Assim, vamos descrever duas possibilidades:

1. Esse sistema pode indicar dois períodos de provas, indicar que as provas devem ser objetivas e que essa professora nem esteja na sala, quando suas estudantes forem avaliadas no bimestre, pois será substituída, nesse momento, por outra professora, de outra disciplina;
2. Esse sistema pode deixar a professora ter liberdade para realizar suas aulas e o processo avaliativo a sua maneira.

Considerando a opção 1:

Essa professora, sabendo dessa realidade, decide organizar diversas atividades para avaliar suas estudantes, inclusive “simulados”, ou seja, atividades com as mesmas características das provas da instituição. A cada atividade realizada, ela faz debates, responde as questões, cria estratégias de correção coletiva para que as estudantes possam se ajudar mutuamente e promove momentos de autoavaliação. Essas atividades não “valem nota”, mas a professora busca motivar suas estudantes para que entendam a necessidade de terem ciência do que sabem e do que não sabem. Durante todo o processo, ela avalia os conteúdos factuais, os conceituais, os procedimentais e também os conteúdos atitudinais.

Então observa as atitudes das estudantes no debate, se são proativas, nas atividades dos grupos, se são líderes, se sabem resolver conflitos, se promovem momentos de perturbação, se são solidárias, se têm responsabilidade com as suas aprendizagens, com os trabalhos, se frequentam as aulas, se têm participação qualificada nas aulas, ou seja, se a participação está baseada em estudos ou não. Enfim, essa professora entende que a Avaliação também deve

lhe guiar para avaliar as atitudes das estudantes **(sempre apresentando a elas e discutindo os resultados de sua Avaliação)**. Fica claro até aqui que essa professora, apesar de compartilhar as decisões, ainda é a coordenadora do processo e a cada dia que as estudantes vão ficando mais e mais maduras para opinarem, **esse compartilhamento vai sendo ampliado**. Nesta sala de aula, tanto professora, como as estudantes fazem perguntas, assim a relação é horizontal e a interação é constante, tanto entre professora-estudantes, como entre estudante-estudante. Para ela, *aprender significa construir um conhecimento, que possa ser articulado com outros e utilizados socialmente* **para emancipação das estudantes e transformação da realidade**.

Para essa professora, quando suas estudantes estiverem realizando as provas da instituição, elas já terão vivenciado tantos momentos avaliativos, que tiveram a finalidade de auxiliar na aprendizagem, que não terão tantos problemas, mesmo que seja outra professora aplicando uma prova individual, objetiva e quantitativa.

Considerando a opção 2:

Com a liberdade de realizar suas aulas e também o processo avaliativo, essa professora poderá agir da mesma forma como agiria na opção anterior. Afinal, para ela, o fato de realizar atividades avaliativas, não está diretamente relacionado a notas. Mas como está ciente de que precisará responder ao sistema bimestralmente, ela cria critérios avaliativos que a orientem na compreensão da nota. **Esses critérios serão discutidos com as estudantes**. Então ela realiza vários momentos avaliativos durante todo bimestre, e quando precisar responder ao sistema de notas na instituição, vai ter tantas

informações coletadas sobre o processo de aprendizagem que terá facilidade de definir uma nota para quantificar o que ela acompanhou. Essa nota terá um sentido que vai além da quantificação.

A professora segue suas aulas tentando subverter a ordem (o sistema), **junto a suas estudantes**, sabendo que serão aprovadas as estudantes que obtiverem notas acima da média e irão para a “Recuperação” e depois para a “Prova Final” aquelas que não atingirem. E durante o período de “Recuperação” e de “Prova Final”, a professora promove momentos de aulas de revisão, já previstas em seu planejamento, e todas as estudantes que atingirem a média mínima, pós Prova Final, serão aprovadas e aquelas que não atingirem, mesmo depois de todas as estratégias realizadas, serão reprovadas. Para o próximo ano letivo, a professora avalia sua prática, os materiais utilizados, as estratégias vivenciadas e rever seu planejamento inicial.

Depois de ter lido esses casos em Avaliação, você pode estar se perguntando: qual a importância de saber diferenciar essas professoras? Em diversas pesquisas realizadas na área de Avaliação da Aprendizagem (SOUZA, 2022; VIEIRA, 2020; ARRUDA, 2020; SOBRAL, 2018; ANDRADE, 2017; FERREIRA, 2019; VIANA, 2014; LIMA, 2008), observamos que ela é uma “caixa-preta”, pois as professoras refletem muito pouco e algumas nem refletem sobre o processo avaliativo. Apenas reproduzem, de forma mecânica, a maneira que foram avaliadas e, por isso, muitas vezes, não se dão conta dos impactos desse processo na aprendizagem e na vida de suas estudantes.

Mizukami (1986) chamou a atenção para a influência da forma de ver o Mundo, o Homem, a Educação e a Sociedade nas

abordagens do processo de ensino. Viana (2014) ressaltou que a forma que você entende o mundo orienta sua prática e que as abordagens do processo de ensino vão além da metodologia. Ou seja, para afirmarmos que uma professora é tradicional, ou comportamentalista, humanista, cognitivista ou sociocultural (MIZUKAMI, 1986) temos que olhar mais do que o método de ensino. Não é porque a professora usa o quadro e piloto ou porque utiliza tecnologia na sala de aula, que pode ser considerada tradicional ou construtivista, mas, sim, as suas concepções (FERREIRA, 2019).

Lima (2008) e Viana (2014) relataram, em suas pesquisas, as falas das professoras sobre serem “um pouco de tudo”, pois, às vezes, tinham prática tradicional, outras vezes cognitivistas e até sociocultural, mas após terem sido engajadas em um processo de reflexão sobre a prática, entenderam que as suas concepções eram cognitivistas e que, às vezes, tinham práticas tradicionais por causa das condições de trabalho. O que queremos dizer é que as concepções são mais importantes do que a prática, pois a prática pode ser influenciada pelos fatores externos. Não estamos dizendo com isso que as concepções são estáticas, mas que são mais estáveis.

Por exemplo, mesmo tendo práticas tradicionais, devido as condições de trabalho, foi perguntado a elas se acreditavam que as estudantes eram tábulas rasas. Responderam que não. Se achavam que as estudantes não poderiam contribuir em nada no processo, que deveriam ser passivas. Que só deveriam responder, quando a professora perguntasse, que aprender é reproduzir com exatidão o que o elas ensinaram (todas concepções de professoras tradicionais). E a resposta foi “não” para todas as perguntas. Ou seja, o fato de utilizarem aulas expositivas, não as tornam professoras

tradicionais, mas as suas concepções. Assim, entender sobre essas características pode auxiliar as professoras, inclusive, a serem mais coerentes com o que acreditam.

5. DIMENSÕES AVALIATIVAS E MOMENTOS DA AVALIAÇÃO

Dando continuidade à nossa conversa, ressaltamos que avaliar para auxiliar na aprendizagem não pode se limitar à quantificação da aprendizagem e nem ser vivenciada em momentos estanques. Necessário se faz, então, lançar mão das Dimensões da Avaliação em diversos momentos avaliativos. Nas próximas linhas, apresentaremos as dimensões: Diagnóstica, Formativa e Somativa e suas finalidades no processo de ensino-aprendizagem.

Dimensão Diagnóstica – tem a finalidade de avaliar os conhecimentos prévios e as concepções alternativas das estudantes em relação aos conteúdos propostos e se elas têm os pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens.

Com relação aos **conhecimentos prévios**, a professora precisa observar se as estudantes têm base para os conteúdos que serão estudados (BLOOM, 1983), se aprenderam, anteriormente, os conteúdos que servirão de base para uma melhor compreensão dos novos conteúdos que serão abordados, por isso, ocorre no início do processo de uma etapa de ensino-aprendizagem. Mortimer (2000, p.36) nos fala que esses conhecimentos “desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem”, pois ela só acontece a partir do que já é conhecido pelas estudantes e, por isso, caso elas apresentem os conhecimentos prévios necessários, o planejamento

da professora poderá ser seguido, caso não, precisará ser ajustado para que possam acompanhar as discussões acerca dos novos conteúdos que serão ensinados.

Com relação às **concepções alternativas** (BASTOS; NARDI; DINIZ, 2001), que também podem ser chamadas de pré-concepções ou ideias prévias (GIL PÉREZ, 1986), pré-conceitos (NOVAK, 1977) e até mesmo conhecimentos prévios (POZO, 1998), podem ser definidas como “as concepções apresentadas pelos estudantes que diferenciam das concepções aceitas pela comunidade científica” (GRAVINA; BUCHWEITZ, 1994, p.110), ou seja, são ideias que não coincidem com os saberes científicos.

Essas ideias podem surgir de várias maneiras, entre elas, na tentativa de dar significado às questões do cotidiano, que são baseadas em experiências empíricas, por exemplo: uma criança, ao observar o céu, todos os dias vê o sol se deslocando. Ela poderá construir uma concepção alternativa de que é o sol que gira em torno da terra. Essas concepções se baseiam em regras simples, de causas mais prováveis.

Um problema a ser enfrentado na sala de aula, quando a professora se depara com essas concepções, é pensar que são apenas um erro simples, ou seja, algo que poderá ser reconhecido pelas próprias estudantes facilmente. Não, não é tão fácil assim. Elas são persistentes, pois são coerentes. De fato, olhando o céu, sem uma explicação científica, nós presenciamos todos os dias, o sol girando em torno da terra e uma explicação sobre o fenômeno não é suficiente para que as estudantes repensem suas concepções alternativas, afinal, como foi fruto da experiência própria, tem muita dificuldade de ser modificada.

Além disso, essas concepções alternativas, além de serem construídas nas experiências cotidianas das estudantes, através da observação, conversas, acesso a muitas informações na internet sem o devido aprofundamento, podem ser construídas na própria escola, através de Transposição Didática⁶² (CHEVALLARD, 1991) mal estruturada ou uso incorreto de analogias (ou sua compreensão incorreta). O importante é que, ao se deparar com elas, nas avaliações diagnósticas, a professora possa organizar o seu planejamento para auxiliar na mudança conceitual das estudantes.

Há de se destacar que a sala de aula apresenta uma grande diversidade. Existem estudantes que já sabem muito sobre os assuntos abordados e, por isso, não apresentam interesse em estar ali naquela aula, outras que nunca estudaram sobre e ficam perdidas, sem entender o que a professora está ensinando e, também, aquelas que conseguem articular seus conhecimentos prévios para compreender os novos.

Dimensão Formativa – tem a finalidade de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, de forma ampla e contínua. Segundo Bloom, (1983), a Avaliação Formativa tem o objetivo de fornecer um feedback duplo, tanto para as estudantes, como para a professora, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de identificar suas dificuldades e permitir a escolha de estratégias alternativas de recuperação.

É formativa porque auxilia na formação das estudantes, a partir de seus resultados, contribuindo na construção do conhecimento,

⁶² Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard, apresentada no livro: CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991. Título original: La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.

nas tomadas de decisões e na autogestão da aprendizagem. Petitjean (1984) afirma que a Avaliação Formativa tem foco em tornar as estudantes como personagens principais de suas aprendizagens e que a Avaliação é intrínseca a esse processo e contínua mais do que analítica. Além disso, tem foco naquele que aprende e não no produto da aprendizagem. A partir dessa dimensão, a professora e as estudantes podem entender profundamente como ocorreu a construção do conhecimento, quais as suas lacunas e próximos passos que devem ser trilhados.

Dimensão Somativa – tem a finalidade de entender o que foi construído e observar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Blomm (1983, p. 67) nos diz que ela tem a finalidade de “determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada”. Petitjean (1984) afirma que ela é uma Avaliação que ocorre no final do processo, pois assume a forma de balaço final e a sua finalidade é atribuir um lugar no grupo (classificar), certificar e definir em que ponto chegamos.

Diante disso, observamos os momentos da Avaliação: 1. A Avaliação Diagnóstica, que ocorre no **início** do processo de ensino-aprendizagem; 2. A Avaliação Formativa, que ocorre **durante** o processo e; 3. A Avaliação Somativa, que ocorre no **final** do processo.

Mas e os conteúdos? Como avaliar? Zabala (1998) nos diz que existem quatro conteúdos de aprendizagem: Factuais, Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. Vamos explicar cada um e a sua forma de Avaliação.

6. AVALIAÇÃO DE CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM

Durante longos anos, a Avaliação esteve relacionada aos conteúdos factuais e conceituais. Neste capítulo trataremos acerca da importância de cada conteúdo de aprendizagem e possibilidades avaliativas.

Conteúdos Factuais – São aqueles conteúdos relativos a fatos, axiomas, classificações, dados, datas, títulos. Ou seja, está relacionado com a memorização. E o que a professora espera saber é se as estudantes conseguem lembrar dessas datas, classificações, fatos, etc. Então, Zabala (1998) nos orienta que as atividades escritas são as mais indicadas para avaliarmos os conteúdos factuais, pois, a pergunta simples em um debate já seria suficiente, no entanto, quando a turma é numerosa e o tempo pedagógico não permite avaliar todas as estudantes desta maneira, a atividade escrita seria a mais apropriada. Além disso, o autor ainda ressalta que esses conteúdos estão diretamente relacionados aos conteúdos conceituais, pois, para Zabala (1998, p. 202), a associação dos fatos aos conceitos permite “transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e interpretação das situações ou fenômenos que explicam”.

Conteúdos Conceituais – São aqueles relativos à compreensão dos conceitos. São conteúdos muito mais complexos do que os factuais. No entanto, devido à complexidade, Zabala (1998, p. 2004)

afirma que “o grau de compreensão dos conceitos é, em muitos casos, limitado. Dificilmente podemos dizer que a aprendizagem de um conceito está concluída”. E ele ainda continua dizendo que “o que faremos é dar por bom certo grau de conceitualização”. Diante disso, o que a professora precisa fazer é pensar atividades avaliativas que deem conta de avaliar algo que tem a ver com aprofundamento de estudo. Ou seja, avaliar de tal forma que as estudantes possam demonstrar o que compreenderam sobre aquele conceito. Dessa forma, acreditamos ser indicado que as atividades avaliativas possam engajar as estudantes em uma explicação sobre eles (a partir de atividades escritas, seminários, etc) e também aplicá-los em situação de simulação da realidade (jogos didáticos, RPG, júri simulado, etc).

Conteúdos Procedimentais – Segundo Zabala (1998), esses conteúdos, diferente dos conteúdos factuais e conceituais (que estão dentro da esfera cognitiva e podem ser avaliados a partir das diversas atividades pontuadas acima), estão relacionados com o saber fazer. Ainda de acordo com o autor, para ter domínio dele, as estudantes precisarão ter “uma compreensão do que representa como processo, para que serve, quais são os passos ou fases que o configuram, etc” (ZABALA, 1998, p. 207).

No entanto, para avaliar as estudantes nestes conteúdos, faz-se necessário ir além de atividades escritas com simples perguntas. Precisa ir além de um seminário, de um relatório, é preciso colocar as estudantes em ação. E a professora só vai saber se elas, por exemplo, sabem os passos de uma pesquisa, se estiverem realizando a pesquisa; só saberá se sabem os passos da resolução de uma equação, se colocá-las demonstrando esses passos; ou avaliar se as estudantes sabem organizar um seminário, se a professora

fizer uma observação sistemática da participação delas dentro da equipe. Dessa forma, esses conteúdos procedimentais requerem da professora um olhar bastante apurado e orientado a eles.

Conteúdos Atitudinais – Esses conteúdos, geralmente, ficam de fora do processo avaliativo, pois as práticas avaliativas nas escolas estão muito mais relacionadas com as Primeira e Segunda Gerações (VIANA, 2014). Porém, de acordo com Zabala (1998, p. 209), “a fonte de informações para os avanços nas aprendizagens dos conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais”. Então o objeto de Avaliação desses conteúdos são as atitudes das estudantes. É preciso que sejam avaliadas nos debates e seminários; se apresentam liderança ou não nas atividades em grupo, se são proativas, se conseguem resolver situações conflituosas, se são solidárias e empáticas, se tem responsabilidade com seus estudos, com seus trabalhos, se estão frequentando as aulas e, quando estão presentes, se têm uma participação qualificada (baseada em estudos), etc.

Em síntese, se pensarmos numa situação de sala de aula (ideal), um processo avaliativo que apresenta uma perspectiva emergente, pós-moderna da Avaliação, iniciaria com uma Avaliação Diagnóstica, identificando os conhecimentos prévios das estudantes, observando se apresentam pré-requisitos para os conteúdos que serão abordados. Em seguida, seria feita a reorganização do planejamento, através da negociação entre professora e estudantes.

Então seria vivenciada a Avaliação Formativa, realizando diversas atividades para acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, coletando elementos que subsidiassem as tomadas de decisões para a regulação da prática de ensino e a autogestão da

aprendizagem, realizando revisões e mais atividades (de acordo com as necessidades identificadas) e, por fim, seria realizada a Avaliação Somativa para a identificação sobre o que foi alcançado e como se deu o processo de aprendizagem. Então seria tomada a decisão acerca da promoção ou da retenção naquela etapa de aprendizagem.

7. AVALIAÇÃO E OS SENTIMENTOS QUE DESPERTA

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teacher!
Leave them kids alone!
(Another Brick in The Wall, Pink Floyd)

Falar sobre os sentimentos que são despertados a partir dos processos avaliativos, não é uma tarefa fácil, afinal, são tantos! E cada pessoa é única e apresenta sentimentos variados. Mas pesquisas mostram o quanto a Avaliação é temida pelas estudantes, em qualquer nível ou modalidade de ensino (REGO *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2019; CORREIA; SIBILA; SOUZA, 2012; BOURDIEU, 1989) desde a Educação Básica, passando pela Educação Superior e até na Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado).

Esse medo vai além da esfera acadêmica, pois pode ocorrer nas situações em que é necessário passar por testes na vida cotidiana, como, por exemplo, tirar a habilitação para dirigir, fazer uma entrevista de emprego ou prestar um concurso; ou ainda em qualquer situação em que haja a mínima possibilidade de sermos julgadas, como se apresentar em um espaço novo, fora do ciclo de amizade, ser o centro de atenções em uma festa ou, simplesmente, falar em público.

Na escola, diante das abordagens conservadoras, as Dores da Avaliação se intensificam, especialmente, quando a professora aborda o ensino a partir de uma perspectiva comportamentalista, em que a punição faz parte do processo avaliativo. Afinal, durante muito tempo era comum as professoras se utilizarem dela para corrigir o comportamento das estudantes que não respondessem as suas expectativas de aprendizagem.

Nas instituições de ensino, a Avaliação tem sido utilizada como instrumento de poder nas mãos de docentes em todos os níveis educacionais. Elas controlam e disciplinam grupos de estudantes através da violência simbólica. Quem nunca sentiu medo de discordar de alguma professora para não se prejudicar na nota da prova? Quem nunca sentiu medo de conversar com colegas de turma para não receber repreensão da professora (publicamente)? Quantas vezes estudantes, que não seguem as regras impostas, não fez uma visita à sala da coordenação ou direção na escola? Sim, já não são admitidos mais castigos físicos na escola, mas os castigos morais e psicológicos ainda estão presentes nas salas de aula.

As Dores da Avaliação

As Dores da Avaliação como aliada à aprendizagem não estão restritas à sociedade atual. Se buscarmos por fatos antigos, vemos que desde as sociedades primitivas os castigos já faziam parte da educação, como nos diz Clastres (1979, p.177): “nas sociedades primitivas a tortura é a essência do ritual de iniciação”.

Seguindo a mesma linha, na Antiguidade os castigos também estavam presentes. Manacorda (1992, p.59) afirma que os egípcios e hebreus utilizavam “chicotes e varas como [...] meio principal da

instrução”. E o sociólogo francês David Émile Durkheim⁶³ (1858-1917) aponta que durante a Idade Média os castigos físicos estavam presentes tanto na vida familiar como nas pequenas escolas, mas que foi na Renascença que foram intensificadas e as práticas regulares de punição corporal através do chicote no interior dos colégios (DURKHEIM, 1995), sendo sua prática admitida “no salão grande, na presença de todos os alunos convocados pelo sino” (DURKHEIM, 1995, p.151).

Destacamos, assim, que os processos disciplinares se tornam ainda mais rigorosos a partir da institucionalização da escola no período do Renascimento. Nesse contexto, Rousseau, em sua obra *Émile, ou De l'éducation* (1762) preocupado com os castigos no âmbito da Educação, adverte: “não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência eles as deve receber; não lhes infligais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seria cometer uma falta” (ROUSSEAU, 1995, p. 78).

No contexto brasileiro não foi diferente. No Período Pombalino⁶⁴ (1750 – 1777), o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que extinguiu as escolas que eram reguladas pelo método dos Jesuítas, estabeleceu um novo regime de instrução (inspirado nas ideias iluministas), tendo como principal objetivo o desenvolvimento de uma Escola pública e laica.

A partir desse alvará, nasce a Educação Pública no Brasil, porém sem professoras, nem escolas ou recursos financeiros

⁶³ Considerado o Pai da Sociologia Moderna. Graduado em Filosofia e Sociologia pela École Normale Supérieure, mas desenvolveu seus estudos também nas áreas de Antropologia, Ciências Políticas e Psicologia Social.

⁶⁴ Esse período se refere ao tempo em que Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal), foi nomeado pelo rei de Portugal, Dom José I, e governou impondo suas leis a todos, quando exerceu o cargo de Primeiro-Ministro de Portugal.

destinados a isso, conforme destaca o historiador Manuel Azevedo (1892, p.148): “era então deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitanias do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes” e completava dizendo que “não havia sistema nem norma para a escolha de professoras, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado”.

E é neste mesmo alvará que encontramos também a regulamentação do castigo no Brasil, quando estabeleceu que se “algum estudante merecer castigo mais severo, o professor o fará saber ao diretor, para o corrigir, inabilitando-o para os estudos, ou pelo modo que lhes parecer conveniente” (ANDRADE, 1978, p. 174).

Assim, foi a Reforma Pombalina que normatizou a punição nas escolas brasileiras, pois “o alvará assinado pelo Rei de Portugal e aplicado no Brasil [...], introduziu normas punitivas a professores e alunos - nestes últimos podia-se aplicar castigos físicos como a palmatória e ajoelhar-se no milho” (DEL PRIORE, 2000, p. 12).

Já na lei de 15 de outubro de 1827, ficou estabelecido que os castigos seriam “praticados pelo método de Lancaster⁶⁵” (BRASIL, 1878, p. 73). O mais interessante é que neste período, pós Independência, durante as formaturas de final do ano, as professoras ganhavam de presente as famosas palmatórias, como uma maneira de mostrar submissão a sua autoridade (LIMA, 2004). E a partir do Decreto de 15 de março de 1836, ficou estabelecido que, os mestres jamais fossem omissos e punissem qualquer insubordinação dos discípulos (BRASIL, 1864).

65 Escola que se popularizou na Europa no séc. XIX, que tinha como característica um grande número de estudantes sob responsabilidade de apenas um professor, que ficava numa parte mais elevada e poderia atender até, aproximadamente, mil estudantes, a partir de uma disciplina severa, com auxílio de alguns monitores (CASTANHA, 2009).

Observando a história dos castigos no Brasil, vemos alguns fatos que hoje julgaríamos absurdos. No Regulamento de 25 de setembro de 1846, da Província de São Paulo, por exemplo, no artigo 9º, indicava que as professoras deveriam dar sempre preferência aos castigos morais, mas se necessários deveriam empregar os castigos físicos, através da palmatória” (PROVÍNCIA, 1846).

Então não é difícil imaginar que todo esse poder dado à figura docente, cancelado pelos pais se convertesse em algo doloroso e traumatizante para as crianças e adolescentes. Somente na segunda metade do século XIX, que as críticas sobre esses métodos começaram a tomar mais força, sendo questionados, mas não deixaram de existir na escola, muito pelo contrário. Mesmo com o Decreto de 1854 (BRASIL, 1954), que trouxe diversas mudanças na lei anterior e estabeleceu punições no lugar de castigos físicos, como a repreensão ou até a expulsão (LEMOS, 2005), alguns pais, que não concordavam com esse novo documento, chegavam a autorizar à escola, por escrito, castigos físicos a suas filhas e a seus filhos.

O filósofo e historiador francês, Paul-Michel Foucault⁶⁶ (1926-1984) afirmou, em seu livro *Surveiller et punir* (1975), traduzido no Brasil em 1987 como “*Vigiar e punir: nascimento da prisão*” (FOUCAULT, 1987), que em todo tempo histórico existe uma forma de controle do indivíduo na sociedade, e que no século XVIII esse controle se denominou como *Disciplina*. E em nome dessa tentativa de disciplinar os indivíduos, os castigos físicos e depois morais (e psicológicos) chegaram ao ambiente escolar. Ressaltamos, no entanto que o castigo físico foi considerado crime somente na década de

⁶⁶ Filósofo, historiador, crítico literário, que estudou na École normale supérieure Paris e na Université de Paris. Foi professor do Collège de France de 1970 a 1984 (ano de sua morte).

1980, mas só consolidado na década de 1990, através do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O filósofo francês Pierre Félix Bourdeau⁶⁷ (1930-2002) escreveu sobre o poder simbólico em seu livro *Langage et pouvoir symbolique* (1982). Nele Bourdeau explica que o poder simbólico (ou a violência simbólica) é uma forma de violência sem que haja danos físicos, mas morais ou psicológicos. Rego *et al.* (2019, p. 8) afirmam que “essa violência se dá através da imposição determinada, mesmo que essa imposição não seja declarada, mas que faça parte da cultura”.

Há de se destacar que a Avaliação tem um poder importantíssimo na Educação: a aprovação e reprovação. A aprovação (promoção) dá o direito de seguirmos em frente nos estudos. A reprovação (ou retenção) impede que isso aconteça. E se reprovadas, as estudantes precisarão recomeçar todo o ano letivo ou a disciplina (que não atingiram a média para aprovação) e isso representa grande parte do medo delas, impactando, inclusive, nos seus desempenhos.

Nas pesquisas de Silva *et al.* (2019) e de Leite (2009), observamos que os sentimentos que a Avaliação desperta estão sempre relacionados com algo negativo, como medo, angústia, tristeza, ansiedade, desespero, raiva, decepção, impotência, desamparo, aflição, revolta, terror. Ou seja, não foi observado nenhum sentimento, por exemplo, de alívio ou satisfação, mesmo para aquelas estudantes que, geralmente, apresentam bom desempenho. Isso significa dizer que mesmo quando as estudantes sabem sobre o conteúdo abordado na atividade avaliativa, sentem-se pressionadas e também é um momento de dor, pois o medo de serem reprovadas as deixa

⁶⁷ Filósofo, formado pela École normale supérieure Paris (1954). Desenvolveu seus trabalhos nos campos da Sociologia e Antropologia. Em 1962, fundou o Centro Europeu de Sociologia. Foi docente na École de Sociologie du Collège de France.

angustiadas, mesmo tendo se preparado para responderem as questões das atividades avaliativas.

A pesquisa de Rego *et. al.* (2019) foi realizada com estudantes entre 6 e 10 anos de idade. Os resultados não foram diferentes. Mesmo crianças no início da escolaridade já sofrem a pressão de serem avaliadas na escola. Muitas vezes, além da pressão na escola, sofrem também em casa, pois algumas crianças relataram que se não tirassem notas boas, ficariam de castigo ou apanhariam dos pais. O mais desnorteante é observarmos que essas duas pesquisas foram realizadas há poucos anos, mas a realidade parece muito com o início do século XX.

Outro dado importante nessa pesquisa de Rego *et. al.* (2019) é observarmos os sentimentos de estudantes antes, durante e depois da atividade avaliativa. De acordo com os dados, antes da Avaliação, a maioria das crianças estavam nervosas. Durante a atividade, a maioria ficou tensa e depois dela, o desespero toma conta, pois não sabem seus resultados.

Diante dessa realidade tão opressora na escola, desde a infância, esses sentimentos são levados para a vida, formando pessoas inseguras, ansiosas e sem atitudes proativas em momentos que apresentem mínimos sinais de julgamento. Além disso, as Dores da Avaliação vão deixando muitas pessoas do lado de fora da escola. Mas, e a professora, o que pode fazer para mudar essa situação? Sobre isso, precisamos conversar com o olhar direcionada nas armadilhas da Avaliação.

Enfrentando as Armadilhas da Avaliação

Anteriormente, vimos o quanto a Avaliação da Aprendizagem tem causado dor e essa dor não é de hoje e foi institucionalizada por longos anos. A professora já foi também essa estudante que sofreu com as atividades avaliativas. Ela também sentiu medo, dor, ansiedade, raiva, angústia. Ela também se sentiu pressionada, com medo de errar e se ser punida. E ela ainda pode ser uma estudante, fazendo a sua Pós-graduação, por exemplo. Ela pode ainda estar se preparando para um concurso ou uma seleção de emprego.

Então, como uma pessoa que já viveu tudo isso (que ainda pode estar vivendo), o que tem feito para mudar essa realidade? Tem tentado mudar? Quer mudar? Ou acha que, assim como ela passou, isso foi necessário para estar onde está agora? O que passa na cabeça dessa professora quando elabora suas atividades avaliativas e revive aqueles momentos angustiantes de sua vida, agora em suas estudantes?

O processo avaliativo tem muitas armadilhas! É uma escolha da professora buscar estratégias para fugir delas e nem levar as suas estudantes para dentro também. Para que ela escolha, precisa, não apenas querer, mas, ter conhecimento. Infelizmente, nos cursos de Licenciaturas existe uma lacuna das discussões pedagógicas (VIANA, 2014; Rego; VIANA, 2021). Segundo essas pesquisas, a Avaliação da Aprendizagem é discutida nesses cursos de maneira aligeirada, apenas no componente curricular “Avaliação da Aprendizagem” (quando tem) ou, quando não, apenas no componente de “Didática” (que reserva uma ou duas aulas para tratar sobre o assunto).

Diante dessa realidade, como fazer diferente se, desde a infância, a professora vivenciou processos avaliativos dolorosos e na sua

Graduação teve, no máximo, um ou dois componentes curriculares que trataram sobre Avaliação da Aprendizagem? Como fazer com que seis meses de estudos desconstrua 20 anos de vivência. Muito difícil! Por isso, as pesquisas indicam que as professoras acabam reproduzindo a forma que foram avaliadas e reforçam a necessidade de estudos acerca da Avaliação na Formação Docente (VIANA, 2014; SANTOS, 2019; REGO, 2019; FERREIRA, 2019; SOUZA, 2022; GUIMARÃES, 2023; SANTOS, 2023).

Inclusive, refletindo sobre Guimarães (2023), que através de um ensaio teórico, construiu a tipologia da Identidade Avaliadora, podemos afirmar que a Identidade Avaliadora da professora está diretamente relacionada com as suas vivências avaliativas. E isso é muito grave, porque se queremos mudar a realidade da escola, é preciso começar pela Formação Inicial das futuras professoras e para isso, precisaria de muito investimento em estudos e debates dessa natureza para formarmos professoras com Identidade Avaliadora mais emergente e, assim, superar as Dores da Avaliação um dia.

Afinal, é preciso que essa Identidade Avaliadora seja sólida, pois essa professora precisará enfrentar o sistema avaliativo nas instituições educativas, pois sabemos como esse sistema pode controlar os processos avaliativos nas instituições. Muitas vezes, a professora não quer, por exemplo, fazer média aritmética e nem provas para dar notas, mas está trabalhando em uma instituição que preza pelos aspectos quantitativos. E não falo apenas da Educação Básica, falo também da Superior e até da Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado), que também têm sistemas de média. E a professora é, literalmente, obrigada a entregar um resultado quantitativo do processo avaliativo que realizou com suas estudantes.

Essa é uma discussão bastante pertinente, pois muitas professoras acham que não conseguem fazer uma Avaliação diferenciada daquelas em que a nota é essencial no resultado, porque estão imersas em uma instituição que pede as notas como produto da aprendizagem. E o que fazer? Bem, como pesquisadora de Avaliação e professora, digo: se não pode com ele (o sistema), junte-se a ele! Entreguem as notas! Mas também digo que é possível entregar as notas, mas tendo consciência do que está por trás delas. Não é porque você precisa entregar as notas, que precisa ir de encontro a tudo o que você acredita. Não, absolutamente!

Não é porque a instituição lhe obriga a fazer duas provas escritas objetivas, pontuadas no intervalo de zero a dez e entregar a média aritmética no final do bimestre, que você só precisa fazer isso. Convido você a subverter o sistema em prol do que você acredita e para auxiliar, de fato, na aprendizagem das suas estudantes.

Salientamos que avaliar não é quantificar, então, se você pensa assim também e se sabe que suas estudantes vão passar por duas provas objetivas, individuais e quantitativas (de Primeira Geração), você pode criar o seu próprio Sistema de Avaliação (paralelo).

Organize suas aulas de maneira que, utilizando-se de diversas atividades avaliativas, que se complementam, você possa ter uma compreensão mais ampla do que está ocorrendo em sua sala e quais as necessidades de reorganização dos passos de ensino e em que as estudantes ainda apresentam fragilidades. Você poderá assim despertar sentimentos bons para elas e para você. E, além disso, fazer com que as atividades avaliativas auxiliem as estudantes a aprenderem e estarem prontas para o momento pontual do sistema.

8. PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS “PROVAS”⁶⁸ – A DIVERSIDADE DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS

Começo essa discussão provocando vocês, pois, em minha vida profissional, conheci diversas professoras que, por se assumirem construtivistas, demonizavam as provas. Diziam com muito orgulho que não faziam provas, que não reprovavam as estudantes. Pois bem, vamos conversar sobre quando e porque utilizarmos cada atividade. Já começo dizendo que as “provas” (atividade avaliativa escrita), deixaram de ser chamadas assim pelas professoras, muito mais pelo medo de serem excluídas do grupo das “que sabem avaliar” e menos por uma questão de compreensão do porquê da crítica.

Afinal, a crítica é feita porque a palavra **prova**⁶⁹ veio do latim *probare*, que significa: testar, verificar, examinar, demonstrar fatos corretos. No contexto da história da Avaliação, nas gerações mais conservadoras (Primeira e Segunda) as atividades avaliativas escritas eram utilizadas na expectativa de que as estudantes demonstrassem à professora que sabiam o conteúdo ensinado corretamente. Foram utilizadas para testar, verificar, examinar a aprendizagem de estudantes.

⁶⁸ Parafraseando Geraldo Vandré na épica canção “Pra não dizer que não falei das flores” (escrita e interpretada por ele no Internacional da Canção no ano de 1968).

⁶⁹ Prova. Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras (on-line).

Assim, para que a aplicação desse instrumento, dentro de um processo avaliativo, não fosse relacionada a provar algo à professora, evitamos chamá-lo de prova. Mas isso não quer dizer que esse instrumento deve ser excluído do processo, muito pelo contrário. Alguns conteúdos são mais bem avaliados, a partir de uma atividade escrita (ou oral) individual (que vou me permitir de chamar, algumas vezes, de prova, porque fica mais fácil na escrita).

Veja bem, um processo avaliativo precisa ser amplo para conseguir construir um arcabouço de informações que subsidie a tomada de decisão. E cada instrumento tem a sua finalidade dentro desse processo. O problema está mais em não saber o porquê do seu uso, do que o seu uso. Vamos explicar melhor! Não adianta a professora utilizar um seminário, um relatório, um júri simulado, se todas são atividades coletivas e que, se a professora não tiver um sistema muito bem organizado de Avaliação individual dessas atividades, ela vai ter muito pouco o que dizer dessas estudantes.

Da mesma forma, não adianta realizar atividades individuais (prova escrita ou oral), relatórios individuais ou lista de exercícios individual, pois a professora também não poderá avaliar de forma ampla essas estudantes. E vou mais adiante, também não conseguirá ter uma visão ampla do processo, a professora que realizar sua Avaliação baseada em diversas atividades individuais e coletivas que não se comuniquem e, por isso, não se complementem.

O que eu quero dizer com isso é que, fazer uma prova escrita, depois um seminário e depois um júri simulado, sem ter o planejamento sobre quais aspectos cada instrumento vai observar ou não vai, também não auxiliará a professora a ter uma visão ampla sobre as suas estudantes.

Então, para compreendermos mais sobre como as atividades avaliativas se comunicam, vamos aos detalhes sobre a finalidade de cada uma:

Atividade Avaliativa Escrita - Objetiva (prova objetiva)

A finalidade da realização de uma atividade objetiva é observar se as estudantes compreendem o “comando”. Se entendem a pergunta, se compreendem o conceito nos detalhes. Então, na elaboração da questão é imprescindível que o enunciado seja claro, sem dar condições de interpretação dúbia ou que as opções de respostas tenham o que chamamos de “casca de banana”... ou seja, que sejam feitas para que as estudantes “escorreguem” nelas e errem.

Então, na elaboração de uma atividade objetiva (aquelas de marcar x) é preciso também que a professora não coloque, nas opções, possíveis respostas com “casca de banana” e nem aleatórias. As opções de respostas precisam fazer sentido. Até os erros das estudantes precisam ser estudados pela professora (CORREIRA; SIBILA; SOUZA, 2012). Para isso, as possíveis respostas devem conter pistas sobre falhas na compreensão do conteúdo. Então, por exemplo, não dá pra perguntar: qual o valor da multiplicação $20 \times 4 = ?$ e entre as opções de respostas serem: () 80, () 52, () 135, () 415, () 18... pois ou as estudantes marcarão 80 (indicando que fez a multiplicação), ou marcarão 52, 135, 415 ou 18 (que não representa nada para a professora, apenas que a estudante errou).

Agora vamos considerar as seguintes as opções: () 80, () 204, () 24, () 8, () 6. Nestas respostas, as estudantes poderão marcar 80 (indicando que fez a multiplicação), poderão marcar 204 (indicando que a resposta é a junção dos números), se marcarem 24

(indica que somaram as parcelas) se responderem 8 (indica que desconsideraram o zero na multiplicação), ou 6 (indica que desconsideraram o zero e somou as parcelas). Veja quantas informações podemos extrair dessa questão. Você entendeu a diferença?

Da mesma forma será com questões conceituais, é preciso que as respostas deem pistas sobre possíveis desvios feitos pelas estudantes. É claro que a professora não vai saber quais são todas as possibilidades de respostas que as estudantes poderiam ter numa questão. Mas como a professora conhece o conteúdo conceitual, pode saber quais são os principais obstáculos para a aprendizagem daquele conceito, ou observar, durante suas aulas, os mais comuns erros que as estudantes apresentaram nos debates, nas atividades e que, mesmo após as aulas, podem não ter “sanados”. E será a atividade avaliativa que a professora tem como aliada para identificar.

Atividade Avaliativa Escrita - Dissertativa (prova dissertativa)

Essa atividade avaliativa tem a finalidade de observar como está a argumentação escrita da estudante. Se está dominando os conceitos trabalhados, se consegue articular as diversas variáveis relacionadas aos conceitos e se consegue argumentar sobre isso. Então o enunciado da questão precisa, além de ser claro, apresentar os aspectos esperados pela professora.

Um exemplo: Considerando os textos estudados e os debates realizados nas aulas, defina e explique os processos psicológicos da aprendizagem, contextualizando de que forma os processos ocorrem na sala de aula, durante a aprendizagem de um conceito físico.

Algumas estudantes e até professoras acham que não existem critérios avaliativos para atividades dissertativas, e, por isso, a Avaliação é muito subjetiva. Mas não é correto pensar assim (e nem realizar essa atividade sem ter uma orientação). Por falta dessa orientação, algumas professoras corrigem as atividades, comparando as respostas das estudantes. E ao encontrar uma resposta mais abrangente, passa a utilizá-la como padrão de resposta. Por isso, a crítica de algumas pessoas em relação a esse tipo de atividade.

Mas para o exemplo acima, vamos descrever o que, possivelmente, a professora, ao elaborar uma questão dessa, tinha como expectativa de resposta:

Como a questão pedia para definir e explicar esses processos psicológicos da aprendizagem a partir de um exemplo de sala de aula de um conceito físico, os critérios avaliativos poderiam ser: (i) Apenas definir os processos psicológicos da aprendizagem; (ii) Definir os processos psicológicos da aprendizagem e explicá-los superficialmente; (iii) Definir os processos psicológicos da aprendizagem e explicá-los superficialmente, contextualizando-os a partir de exemplos com conceitos físicos; (iv) Definir os processos psicológicos da aprendizagem e explicá-los com profundidade, contextualizando-os a partir de exemplos com conceitos físicos.

Se a professora precisar colocar essa atividade em uma escala para gerar uma nota, ela poderá definir, por exemplo, que essa questão representa 40% da pontuação da atividade. Se a atividade valesse 10 pontos, essa questão valeria 4 pontos (se for respondida da forma mais ampla, que está prevista nos critérios). Então vamos pontuar esses critérios: (1 ponto) Apenas definir os processos psicológicos da aprendizagem; (2 pontos) Definir os processos psicológicos

da aprendizagem e explicá-los superficialmente; (3 pontos) Definir os processos psicológicos da aprendizagem e explicá-los superficialmente, contextualizando-os a partir de exemplos com conceitos físicos; (4 pontos) Definir os processos psicológicos da aprendizagem e explicá-los com profundidade, contextualizando-os a partir de exemplos com conceitos físicos.

Entendemos que muitas pessoas poderão pensar: esse livro está falando de prova, nota, quantificação de critérios, mas explico que o objetivo deste livro, especialmente, neste capítulo é fugir do medo de falar sobre coisas que estão na realidade da sala de aula e que, geralmente, não encontramos nos livros. Principalmente, com palavras do cotidiano. Entendemos também que explicar, de forma real (e não ideal) como avaliar as estudantes, faz diferença para quem sente ainda necessidade dessas explicações.

Sempre foi nossa preocupação (para não dizer agonia) assistir entrevistas ou conferências, mesas redondas e ouvir os estudiosos da Avaliação falarem que: é preciso repensar a prática, rever as atividades avaliativas, reorientar o processo, construir uma nova cultura de Avaliação, fazer diferente... mas não dizer como. E não estamos aqui querendo dar receitas, no sentido do passo a passo (faça isso, depois aquilo...). Mas estamos dando exemplos práticos e sugestões, na expectativa de que a professora possa ler e pensar na especificidade de sua sala de aula, dos conteúdos que precisam ser avaliados, das atividades que precisam ser elaboradas para que, assim, tenha alguma referência.

Atividade Avaliativa - Oral (prova oral)

A finalidade dela é avaliar se as estudantes conseguem discutir e argumentar sobre os conceitos trabalhados, a partir da oralidade. Assim, da mesma forma que a atividade escrita (dissertativa), precisa ter também critérios para avaliar durante a atividade. Assim as perguntas feitas devem ser claras e expressarem o que, de fato, pretende avaliar.

Além disso, esse tipo de atividade não precisa ser feita de forma individual. Posso citar uma experiência que vivenciei por vários anos com minhas estudantes: eu elaborava diversas questões que necessitavam de explicações em situações práticas. Então chamava um grupo de 4 estudantes para realizarem a atividade.

Cada estudante escolhia qual questão gostaria de responder. Após as escolhas, entrávamos em acordo sobre quem iniciaria as respostas. Todas as outras estudantes ficavam prestando atenção na resposta da colega de turma. Quando a estudante concluía sua fala, havia a possibilidade de complementação das respostas pelas demais estudantes presentes. E isso ocorria com todas as perguntas e respostas, feitas às estudantes.

Essa forma de realizar a atividade oral, transforma um momento tenso em uma oportunidade de aprendizagem, pois as estudantes passavam a colaborar com seus conhecimentos sobre o assunto, dando condições de fazer outras relações, que até então não se fazia, em relação aos conceitos presentes na atividade. Como todas precisariam responder uma questão e a complementação das respostas pelas demais estudantes também eram avaliadas, ao longo desse momento avaliativo, a tensão ia diminuindo e as respostas ficando cada vez mais amplas.

Depois eu repedia essa dinâmica com as demais estudantes com outras perguntas, mas observava que a cada grupo que entrava na sala para realizar a atividade, estava menos tenso porque quem saía da sala já dividia o sentimento de segurança para as demais.

Atividade Avaliativa - em Dupla (prova em dupla)

Essa atividade, geralmente, é muito bem-aceita pelas estudantes, que fazem dupla com as colegas ou para ajudar ou para ser ajudada. No entanto, as atividades coletivas (dupla, trio) estão mais indicadas durante o processo para que uma estudante que esteja com dificuldade de compreensão, possa ser auxiliada por outra estudante, que tem um perfil mais próximo a ela do que a professora. Para que essas atividades possam resultar em informações para a professora, ela precisa ser uma prática no cotidiano da sala de aula.

A turma precisa ser organizada de tal maneira que as estudantes que estão compreendendo mais os conceitos sejam engajadas em atividades que auxiliem as colegas. Essas atividades vão auxiliar para que as estudantes que já sabem, consolidem mais a aprendizagem, e as estudantes que ainda apresentam lacunas possam se beneficiar com essa troca.

Caso não haja essa dinâmica na sala de aula, é mais indicado que essa atividade seja substituída por seminários, em que a professora tem mais tempo de acompanhamento da atividade. Se essas atividades já existirem no dia a dia da turma, é possível que uma atividade avaliativa em dupla (ou trio) traga informações relevantes. Mesmo assim ainda é preciso que a professora fique atenta à dinâmica dos grupos, observando se as atividades estão sendo realizadas por todas as integrantes. E de que forma as estudantes estão

compartilhando os conhecimentos. Se está havendo centralidade nas decisões (pelas estudantes que sabem mais sobre os assuntos), ou passividade (pelas estudantes que sabem menos).

Atividade Avaliativa - Seminários

A finalidade do seminário é avaliar, assim como na atividade oral, se os conceitos foram construídos e se as estudantes conseguem discuti-los com propriedade, argumentando e fazendo relações entre suas variáveis. Mas também avalia os conteúdos atitudinais (como já foi explicado anteriormente). Assim, a atividade de seminários não se limita ao momento da sua apresentação. É indicado que a professora reserve, no seu planejamento, momentos de orientação sobre a atividade e momentos de observação sobre sua elaboração. É dessa forma que ela poderá acompanhar o desenvolvimento do trabalho, as relações de liderança que estão envolvidas, como estão ocorrendo as decisões, a proatividade das estudantes e também a passividade.

Atividade Avaliativa - Relatórios ou Portfólios

Essas atividades têm a finalidade de engajar as estudantes em um processo reflexivo e argumentativo. Nelas a professora pretende auxiliar as estudantes a terem uma visão ampla sobre o seu percurso. Desta forma, é possível visualizar cada passo dado, fazer uma auto-avaliação do que construiu e ter a oportunidade de autogerir sua aprendizagem. É importante que, quem escolher essa atividade, não a utilize apenas como fechamento do percurso. É indicado que as estudantes tenham a oportunidade de refazer o caminho. Então esse relatório ou portfólio pode ser entregue em um momento, contendo

reflexões parciais e no final do percurso, como forma de compreensão do todo.

Atividade Avaliativa - com Consulta (prova com consulta)

Importante refletirmos sobre essas atividades também. A prova sem consulta é corriqueira na sala de aula. Mas as com consultas ocorrem por dois motivos: ou a professora a utiliza para ajudar as estudantes ou porque a atividade é tão complexa que ela entende que as estudantes não conseguiriam fazer sem consulta. Mas a finalidade de uma atividade dessa natureza é avaliar se as estudantes apresentam habilidades de pesquisa.

Ressaltamos que a pesquisa só ocorre se a pessoa tiver base sobre o assunto. Então, em uma atividade com consulta, é essencial que a estudante tenha estudado sobre o assunto, já tenha alguma noção de quem fala sobre aquele assunto e, por isso, onde encontrar as informações. Ademais, nessa atividade é possível avaliar o poder de síntese e de articulação entre os assuntos abordados. As questões precisam estar claras e orientarem essa pesquisa. Afinal, se a atividade é com consulta, pressupõe que as respostas, necessariamente, precisam da consulta, pois essa consulta não é uma permissão de fila (cola).

As Estudantes estão filando (colando) e agora?

Falando em fila, é preciso conversarmos sobre esse assunto. Independente da atividade avaliativa, as professoras têm muito receio de que as estudantes filem nas provas. Algumas podem se sentir desrespeitadas por terem sido enganadas. Se uma professora

descobre uma estudante agindo assim, imediatamente a atividade é subtraída dela, geralmente isso é feito com alguma raiva ou decepção.

Então vamos pensar quais são os motivos da fila. Primeiro, essa cultura construída na sala de aula em que a Avaliação é sinônimo de punição, dor, reprovação, faz com que as estudantes recorram a essa “estratégia”. Segundo, a estudante pode não ter estudado o assunto por diversos motivos (justificáveis ou não) e, pelo mesmo motivo, de não querer se sentir punida, recorre à fila. Terceiro, porque alguns assuntos solicitados nas provas não tiveram tanta importância para essas estudantes ou não conseguiram aprender ao longo das aulas.

É essencial respondermos algumas perguntas: (i) Qual a importância dos conteúdos que abordamos nas aulas? (ii) Esses conteúdos têm mesmo tanta importância? (iii) Se têm importância, como estou trabalhando a importância desse conteúdo na sala de aula? (v) O que estamos pedindo para as estudantes lembrarem nas provas não podem ser disponibilizados naquele momento?

Essas perguntas podem direcionar sua atitude durante as atividades avaliativas. Os conteúdos tratados em sala de aula, geralmente, estão postos nos livros adotados nas escolas. A professora não tem muita autonomia nesses aspectos. Então refletindo sobre essas questões e desenvolvendo práticas mais próximas das estudantes, podem minimizar essas atitudes.

Viana (2014) fala sobre a construção de um ambiente de confiança, em que as estudantes podem se sentir mais seguras de serem sinceras com a professora, quando surgirem problemas. É claro que existirão estudantes que não foram responsáveis, que

procrastinaram os estudos e que na hora da prova utilizam a estratégia de fila para se darem bem. Não estou desconsiderando essa realidade. O que estou chamando atenção é para as outras situações possíveis.

Outra coisa que precisamos refletir é sobre o que as notas representam. Vamos utilizar uma metáfora (com duas situações):

Vamos imaginar o *paciente 1* que vai ao médico para fazer seus exames anuais. Quando ele retorna com os exames, o médico diz: sua saúde está em 6,25. O paciente, então, pergunta: doutor, estou doente? O médico responde: sim. Você precisaria estar, ao menos, com média 7,0 na sua saúde. Ele vai pra casa e pensa: não estou tão doente. Não está tão ruim a minha média de saúde. E não faz nada. Poucas semanas depois, ele morre.

O *paciente 2* vai a esse médico, recebe o mesmo resultado: 6,25, mas tem atitude diferente do primeiro paciente. Ele pensa: estou doente, não sei o que está ruim na minha saúde, mas se é uma média, preciso me cuidar. E começa a tomar remédios para várias coisas: colírios nos olhos, remédios para a pressão arterial, antibiótico para o pulmão e mesmo assim, em poucas semanas ele também morre.

Essas duas histórias poderiam ter um final diferente se em vez do médico apenas informar a média, ele dissesse o que está por trás dela. Por exemplo: sua média está 6,25 porque, apesar dos seus olhos estarem com nota 9 (estavam saudáveis, mas o *paciente 2* colocou colírio), dos seus pulmões estarem com a nota 8 (que também estavam saudáveis e ele tomou antibiótico), do seu estômago estar com a nota 7 (que ele nem pensou que estaria doente), o seu coração está com a nota 1 (que também não pensou nele).

O que quero dizer com essa história é que, o grande problema não é a nota, mas o fato dela não ter significado real para as estudantes. E sem saber, elas podem ter uma das duas atitudes: primeiro acharem que não estão tão ruins, por não terem ciência, por exemplo, que o assunto que não sabem (e que estão com nota 1) é base para compreender os assuntos que virão pela frente e que, consequentemente, não conseguirão entender e serão reprovadas.

E a outra situação seria daquelas estudantes que acham que não atingiram a média (e isso acende um alerta), mas elas não sabem em que estão errando, o que elas não aprenderam. E vão passar vários dias estudando, estudando e estudando sobre assuntos que já nem precisariam, mas não estudaram para aquele assunto específico que faria a diferença lá na frente. E tiram notas baixas e ficam frustradas porque achavam que estavam bem, mas o resultado final é a reprovação.

Parece que essas situações são difíceis de acontecer, não é mesmo? No entanto, existem estudantes que terminam uma prova e acham que tiraram notas altas e quando sai o resultado, descobrem que tiraram nota bem baixa, perto de zero. Esse caso ainda pode ser compreensível, pois as estudantes podem ter feito todas as questões e erraram coisas pequenas, mas que prejudicaram o resultado e como a professora não considerou o caminho, as estudantes tiraram notas baixas.

Mas, em minha vida de professora já vivenciei diversas situações que me chamaram muita atenção: por exemplo, estudantes que achavam que haviam tirado notas baixas e se surpreenderam ao ver que tiram notas altas. Essa situação sempre me causou estranheza, pois como esses estudantes acertaram sem saber? Eles não tinham

consciência nenhuma do que sabiam? Ou a atividade avaliativa foi mal elaborada? Ou as duas coisas.

Há de se ressaltar outro aspecto: porque temos tanto medo da fila? O que ela representa para o processo de ensino-aprendizagem? Numa situação real, não podemos filar? Vamos imaginar que precisamos fazer uma conta, para isso pegamos os nossos celulares e calculamos. Se estamos perdidos numa rua, pedimos informações, ou olhamos as placas ou usamos o waze⁷⁰. Se vamos ao médico e ele precisa passar um remédio, logo pega o celular e calcula a dosagem, às vezes, quando o medicamento é novo, ele olha a bula.

Ou ainda, se um engenheiro precisa construir um prédio, ele pode consultar materiais para seus cálculos, se uma advogada vai defender uma causa, ela consulta os processos, se uma professora vai ministrar aula, ele tem slides para orientar sua discussão, se um músico vai se apresentar, ele tem a partitura ou a letra da música se precisar. Enfim, a não ser que estejamos sozinhos numa ilha deserta, em todas as outras situações do cotidiano e de nossas profissões, podemos filar (exceto na escola).

Então, o que justifica, por exemplo, a atitude de não disponibilizarmos uma fórmula de equação às estudantes? É claro que é importante que as estudantes aprendam os assuntos, que saibam resolver uma equação, que entendam as relações entre os conceitos, que conheça as classificações, que conheça fatos históricos. Não estamos defendendo que isso não seja importante.

Mas se analisarmos, de fato, o que queremos, vamos entender que saber resolver uma equação não tem a ver com saber a fórmula

⁷⁰ Aplicativo para dispositivos móveis, que se baseia na navegação por GPS para encontrar melhores rotas.

decorada. A estudante precisa entender primeiro o problema a ser resolvido e aí escolher a fórmula correta que dê possibilidade de resolução. Precisa saber fazer uso dela e também de conhecimento matemático para isso.

Não é tão importante saber datas precisas de acontecimentos históricos, o mais relevante é entender o contexto da época, os motivos e consequências delas. Além disso, conhecer um conceito não dá condições de fazer relações, é preciso compreendê-lo. Assim, uma professora só precisa ter medo de que suas estudantes fiquem se a atividade avaliativa se reduzir a questões pontuais.

Considerando essas afirmações, eu defendo o “*Minuto da Fila*”, que quero compartilhar com vocês: quando uma professora organiza uma atividade avaliativa individual e elabora questões em que as estudantes precisem argumentar e defender sua resposta, apresentar uma justificativa, buscando a aplicação dos conceitos trabalhados em situações práticas, é possível vivenciar o *Minuto da Fila*.

Para isso, será preciso que ele ocorra quando já tiver passado um tempo considerável, cerca de 70% do tempo previsto da atividade (que é para dar tempo de as estudantes tentarem responder a atividade, sentir dúvida, testar hipóteses). Esse *Minuto da Fila* consiste no tempo destinado para que todas as estudantes possam deixar a atividade na sala e ir lá fora conversar com as colegas. Elas poderão trocar informações, tirar dúvidas, falar com aquelas colegas que acham que sabem sobre o assunto.

E por que fazer isso? Por que criar o *Minuto da Fila*? Vejam, em um minuto (ou dois, ou até três), quem não estudou sobre o assunto, não consegue encontrar informações necessárias para responder questões, pois como as atividades vão além de respostas

pontuais, exatas, as estudantes precisam ter estudado para que uma frase de uma colega faça sentido.

Afinal, muitas vezes, uma estudante sabe todo assunto, só que esquece uma palavra-chave, uma fórmula, um conceito básico, essencial para responder uma questão. Não é que ela não estudou, não é que ela não sabe resolver, ela esqueceu (por algum motivo). Qual o problema de ela ser lembrada e ter a oportunidade de resolver a questão? Se ela não tiver essa oportunidade, a professora vai achar que ela não sabe o assunto, mas não foi isso o que ocorreu.

Outra situação que estamos vivendo na atualidade é a Inteligência Artificial (IA) invadindo nossas vidas e a escola não ficou fora disso. Então, como evitar que uma estudante utilize a IA em atividades que são realizadas longe dos olhos da professora? É preciso termos medo disso ou seria melhor nos aliarmos a ela? Para isso, o primeiro passo é aceitarmos que ela existe, o segundo é conhecermos suas potencialidades.

E em vez de pedirmos para as estudantes escreverem uma resenha ou relatório, resolver equações, que facilmente a IA vai fazer por elas, seria mais interessante pedir que elas pesquisem, por exemplo, no chatGPT resenhas sobre um determinado assunto para depois discutirmos em sala de aula se os argumentos fazem sentido e o que poderíamos acrescentar.

Ou ainda passar uma lista de exercícios e pedir para que a IA encontre formas diferentes de resolução e depois discutirmos essas resoluções, relacioná-las com os conceitos e com uma situação real. Podemos pedir para que as estudantes tragam respostas de questões feitas pela IA e expliquem em outras palavras, através de uma síntese, as ideias apresentadas.

Dessa forma, as estudantes não precisam fazer nada escondido e ainda a professora poderá avaliar seus argumentos e análises. Elas vão se sentir autorizadas pela professora de usar algo que, geralmente, não é permitido, mas vão entender que precisarão ir além disso para que a aprendizagem ocorra.

Mas e aquelas estudantes que mesmo com o *Minuto da Fila* e com a ajuda da IA ainda não conseguem entender a importância de se dedicarem aos estudos ou não conseguem aprender com a professora? O que fazer? Vamos falar da reprovação? Como encarar esse momento?

É importante saber que a responsabilidade de uma reprovação recai tanto na figura docente, como das estudantes. Mas é necessário também afirmar aqui que nenhuma professora consegue 100% de adesão das estudantes à sua forma de ensinar e avaliar, pois algumas delas podem não conseguir entender, ou não aceitar, ou não gostar. Algumas vezes, tem a ver com o perfil delas em relação aos conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados.

Para uma melhor compreensão, vamos descrever situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula e que, por isso, é possível afirmar que existam (ao menos) três perfis de estudantes: (i) a que aperreia⁷¹; (ii) a que aperreia; e (iii) a que faz a tarefa. A primeira que aperreia é aquela estudante que olha para a tarefa, vê que já sabe de tudo, resolve em cinco minutos e passa o resto da aula aperreando a professora. A outra que também aperreia é aquela que olha para a tarefa e vê que não sabe de nada, deixa a tarefa em branco e passa o resto da aula aperreando. (iii) E tem a estudante que olha

⁷¹ Palavra comum na linguagem do Nordeste brasileiro – APERREAR - Sujeitar alguém a um aborrecimento constante ou ser alvo desse aborrecimento; atormentar.

pra tarefa, vê que tem conhecimentos que podem ser articulados para resolver a questão e se sente desafiada. Essa é a estudante que faz a tarefa.

Ou seja, o interesse das estudantes ou a aprendizagem delas podem estar relacionados ao que já conhece ou ao que ainda não conhece. Veja bem, para aquelas estudantes que olham para a aula da professora e já conhece sobre o assunto, será desestimulante e poderão ter várias atitudes em relação a isso, entre elas, não prestarem atenção nas aulas, faltarem as aulas, ficarem apáticas. Para as estudantes que olham para os assuntos abordados e não encontram conexões entre o que já sabem e o novo conhecimento, pode ocorrer a mesma coisa. Por isso, ressaltamos que, para uma aula motivar as estudantes, é preciso que elas se sintam desafiadas e, para isso, não pode estar nem aquém e nem além do que sabem. Precisa estar em um nível tal que para compreender os assuntos, elas articulem seus conhecimentos prévios sobre eles, mas se sintam motivadas a descobrir e aprender o que ainda não sabe. Não faz sentido participar de uma aula em que ou já sabemos de tudo ou não sabemos de nada.

Essas reflexões são necessárias pois nos fazem repensar sobre a sala de aula, sobre nossas limitações, sobre a importância de conhecer nossas estudantes, de entender mais sobre os conhecimentos prévios e de propor atividades desafiadoras, que as estimulem a pensar, criticar, articular conhecimento e criar.

Há de se ressaltar que as estudantes têm uma vida fora da escola e essas influências chegam dentro da sala de aula e impactam na aprendizagem. Assim como também a professora que, mesmo estando, na grande maioria do tempo, preocupada em construir um processo de ensino-aprendizagem-avaliação que auxilie na

aprendizagem de todas as suas estudantes, pode, em muitos dias, se sentir cansada ou desestimulada e, por isso, não encontrar caminhos para ensinar para algumas estudantes. Somos seres humanos, afinal, e não damos conta de tanta complexidade. Tentamos (e é preciso tentar), mas conscientes de nossas limitações também.

9. UMA POSSIBILIDADE DE CONVERSA – AVALIAÇÃO DE QUARTA GERAÇÃO (AQG) E A TEORIA DOS CONSTRUTOS PESSOAIS (TCP)

Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem não está separado do processo avaliativo e que é importante que a Avaliação se apoie numa teoria de aprendizagem, para que seja possível uma maior compreensão do processo de construção e assim, poder melhor interpretar os seus resultados e refazer os passos no processo.

Diante disso, concebemos a Quarta Geração da Avaliação (GUBA; LINCOLN, 1989) como uma perspectiva possível de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e assumimos a Teoria dos Construtos Pessoais (TCP), proposta pelo psicólogo estadunidense George Alexander Kelly⁷² (1905 – 1967), em seu livro “*A theory of personality: the psychology of personal constructs*”, publicado em 1955, como aporte teórico de aprendizagem, pois ela traz a ideia de aprendizagem como uma experiência, que ocorre em etapas e que tem a Avaliação como parte integrante desse processo.

Nesse capítulo buscamos apresentar as compatibilidades epistemológicas existentes entre esses dois aportes teóricos. Vejamos:

⁷² Bacharel em Física e Matemática na Friends Univerty, Bacharel em Educação pela University of Edinburgh, Mestrado em Sociologia na University of Kansas e Doutorado em Psicologia pela Univerity of Iowa.

Se levarmos em conta os princípios da Quarta Geração da Avaliação (QGA), observamos que para essa geração o ser é considerado ativo no processo de construção. Essa perspectiva dialoga com os Corolários da Construção e da Escolha da TCP, quando enfatizam o papel ativo de cada pessoa na construção do conhecimento a partir de escolhas pessoais.

A QGA também defende a colaboração entre os sujeitos e o compartilhamento de decisões, considerando que uma pessoa pode participar do processo de construção de outra pessoa. Esses princípios reafirmam a compatibilidade entre a QGA e a TCP, especialmente no que se refere ao Corolário da Sociabilidade, ao ressaltar a importância de uma pessoa estar envolvida no processo de construção de outra pessoa.

Lima (2008) afirma que este corolário tem implicações significativas para o ensino, especialmente no contexto das aulas. Nesse cenário, as estudantes precisam compreender os processos de construção da professora, que, frequentemente, precisa reestruturar suas ideias e organizá-las de forma mais clara. No entanto, ressalta também a importância de inverter essa situação, fazendo perguntas às estudantes e deixando que elas também construam outras para que possam reorganizar o pensamento e desenvolver suas próprias ideias de maneira mais ampla.

Vale evidenciar aqui que a Avaliação é um processo onde todos aprendem e ensinam através de momentos de negociação, pois busca o consenso, a partir de construções similares para que haja maior interação. Encontramos compatibilidade com o Corolário da Comunalidade, quando afirma que pessoas podem compartilhar construções, quando vivenciam experiências similares.

De acordo com Viana (2014), A importância deste corolário é reconhecer a possibilidade de pessoas diferentes construírem algumas experiências de forma semelhante, mesmo que elas possuam sistemas de construção diferentes. Isso destaca a flexibilidade e a diversidade da mente humana na forma como processamos e interpretamos certas experiências, mesmo tendo perspectivas e estruturas mentais distintas.

Apesar dessa busca pelo consenso, na QGA são respeitadas e consideradas as diferenças e construções individuais, pois cada pessoa é autônoma para fazer suas escolhas, dialogando com os Corolários da Individualidade, da Escolha e também da Construção, que dizem que as pessoas são diferentes das outras em suas construções e que essas construções dependem das escolhas pessoais.

Por fim, a QGA considera a Avaliação como constituinte e mediadora do processo, dando condições de se repensar o caminho, revisar e reconstruir. Essa revisão e reconstrução dialogam com o Corolário da Experiência, ao afirmar que a construção do conhecimento se dá à medida que vivemos novas experiências e as confrontamos com nosso repertório de construção. Ou seja, a aprendizagem ocorre como um ciclo de construção, revisão, reinterpretação e reconstrução.

Diante dessa síntese, observa-se que a professora que esteja avaliando com base numa perspectiva de Avaliação de Quarta Geração pode também se apoiar na TCP para melhor compreender e avaliar a construção do conhecimento.

10. EDUCAR PARA DESPERTAR VOCAÇÕES – A BUSCA POR SENTIDO

“Quando a existência humana não aponta para além de si mesma, a permanência na vida deixa de ter sentido”.
(Frankl, 1994, p.49)

Após tudo o que falamos, perguntamos: Qual o sentido que damos à Escola? Qual o sentido que damos aos estudos nas diversas disciplinas? Qual o sentido que damos aos momentos em que somos avaliadas, as noites em claros em que travamos uma verdadeira luta contra o sono, o cansaço, o desânimo? Por que estudamos? Por que queremos aprender? Por que queremos ensinar? Qual o sentido que damos às nossas escolhas?

A Logoterapia – dando sentido à Educação

A Logoterapia, é uma abordagem psicológica desenvolvida pelo neuropsiquiatra austríaco Viktor Emil Frankl⁷³ (1905-1997), que se concentra na busca de sentido por parte da pessoa, e na responsabilidade de encontrar e realizar esse sentido. Ela é fundamentada em três conceitos-chave: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida. E pode ser aplicada à Educação, tendo como

⁷³ Médico e Doutor em Medicina (1930) pela Universidade de Viena. Especializou-se em Neurologia e Psiquiatria (1936). Doutor em Filosofia (1949). Por ser judeu, foi preso pelos nazistas em 1942 e passou por quatro campos de concentração e desenvolveu a Logoterapia. Foi professor de Neurologia e Psiquiatria da Universidade de Viena até os 85 anos. Foi professor visitante das Universidades de Harvard, Dallas, San Diego e Pittsburg.

foco as estudantes, a partir da pedagogia do sentido (Logopedagogia).

De acordo com Frankl (2003), estamos vivendo na era do vazio existencial, por isso, o papel da educação precisa ir além da simples transmissão de tradições e conhecimentos. Deve-se, em vez disso, focar em aprimorar a capacidade humana de descobrir sentidos individuais e únicos. A educação contemporânea não deve se limitar a reproduzir apenas as tradições do passado, mas sim estimular e desenvolver a capacidade individual de tomar decisões autênticas e independentes.

Na área educacional, a Logoterapia reconhece a relevância da consciência do sentido. Isso implica despertar nas estudantes a compreensão da importância de descobrir, alcançar e realizar um propósito ao longo de sua jornada educativa. Para isso, a professora pode desempenhar um papel fundamental ao encorajar e auxiliar as estudantes a refletirem acerca do sentido que está por trás de suas experiências educacionais, através do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, estimulando-as a buscar conexões pessoais e valores em seu processo educacional.

Adicionalmente, a Logoterapia enfatiza a importância da responsabilidade e liberdade de cada pessoa na construção de sentido. Diante disso, a professora pode construir um ambiente que favoreça e promova a autonomia, a tomada de decisões e a liberdade de escolha, incentivando o engajamento das estudantes para que, de forma ativa, busquem o sentido mais íntimo da sua aprendizagem.

Além disso, a professora pode construir também um ambiente de segurança e acolhimento para que as estudantes possam expressar suas inquietações e dificuldades. Dessa forma, é possível que

possam, ao encontrar esse espaço, reconhecer sentido mesmo nas situações mais desafiadoras. Ao demonstrar empatia e compreensão, a professora pode auxiliar as estudantes a enfrentarem o sofrimento e a encontrarem formas de preencher o vazio existencial.

É importante destacar que a Logoterapia na Educação tem como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das estudantes. Para que isso ocorra, a professora pode, através de sua práxis, fomentar a reflexão, a indagação, o diálogo e a conexão das estudantes com o mundo em sua volta, despertando assim a curiosidade e o desejo de aprender de maneira profunda e significativa.

Na relação logopedagógica, a estudante é reconhecida como uma pessoa única, dotada de características próprias, aptidões, vivências e perspectivas singulares, assim, ao abraçar essa perspectiva, a professora assume o compromisso por uma formação que valoriza a singularidade de cada estudante, o respeito às diferenças e o incentivo ao crescimento pessoal integral.

Para entender as bases do pensamento de Viktor Frankl, apresentaremos os três conceitos essenciais na sua teoria: a liberdade de vontade; a vontade de sentido; e o sentido da vida. Vamos discutilas separadamente para uma melhor compreensão.

Liberdade de Vontade

A Liberdade de Vontade é um dos conceitos centrais na teoria de Viktor Frankl, no entanto, ao longo da história e em determinadas abordagens educacionais, essa palavra frequentemente foi ignorada ou até mesmo excluída do contexto educacional. Considerando as abordagens Tradicional e Comportamentalista, foi comum observarmos estudantes dispostas em fileiras nas salas de aula, um grande

silêncio imposto, a mera transmissão de informações, ocorrida de forma unilateral, a padronização do comportamento exigida e a ameaça de punição. Diante disso, encontramos grandes indícios de que o respeito à liberdade de vontade individual não encontrava espaço nessas abordagens de ensino.

O grande problema é que a liberdade era pensada como sendo indisciplina ou falta de limite. No entanto, essa liberdade que trata a Logoterapia (ou Logopedagogia – quando aplicada à Educação) está relacionada a fazer escolhas conscientes e a assumir a responsabilidade dessas escolhas. Por esse motivo, na Logopedagogia, a liberdade e a responsabilidade são inseparáveis.

E é papel da professora criar o ambiente propício para essa liberdade. Além disso, Silva (2017) ressalta que as estudantes precisam ser incentivadas a reconhecerem as consequências de suas escolhas. Mas para que isso ocorra, é importante que elas entendam a importância dessas escolhas nas suas trajetórias, para que sejam conscientes e responsáveis e tenham como objetivo principal, a construção de sentido da vida. Isso auxiliará na preparação para que possam enfrentar o mundo real e contribuir na transformação da sociedade que desejam.

Vontade de sentido

A vontade de sentido é outro conceito que é fundamental para compreendermos a teoria de Frankl (2003), pois ela valoriza a busca de sentido e tem o propósito de despertar as estudantes para algo que vai além de aprender conteúdos. Ela (a Logopedagogia) está preocupada em ajudar as estudantes a perceberem a vontade mais

profunda, que não tem a ver com conhecimento, afeto, mas, sim, com o sentido.

Infelizmente, a nossa sociedade construiu um sistema educacional que não está voltado a despertar esse sentido e isso acaba por formar estudantes que olham para a escola e para a rotina escolar como algo doloroso, espaço de obrigações, cansaço e desânimo. Aprender, na escola, não tem sido prazeroso, agradável e desejável (VIANA, 2014). Esperam sempre o final de semana, os feriados, as férias, para se sentirem bem, animadas e estimuladas.

Segundo Frankl (2003), todas as pessoas têm uma motivação interna e básica, que é a vontade de sentido, ou seja, o desejo íntimo que temos de encontrar o sentido da vida e, então, viver essa realidade. Mas, o mais curioso, é que para ele, esse sentido não está dentro da pessoa, mas fora. Por isso, para viver essa realidade, faz-se necessário a autotranscendência.

Autotranscendência e o Sentido da Vida

Antes de nos aprofundarmos sobre a autotranscendência, precisamos falar sobre a **vocação**. Se fizermos uma busca no dicionário, a palavra vocação pode ter duas definições: a primeira como “chamado”, que relacionamos, devido a tradição católica, a um chamado que vem de Deus, algo espiritual, um chamado divino. E a segunda, como uma aptidão natural para uma profissão, um dom especial, que nascemos com ele e viveremos por ele.

Considerando os estudos do sociólogo alemão Maximilian Karl Emil Weber⁷⁴ (1864-1920), em seu livro “*A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*”, publicado em 1904, a vocação é uma característica vinda de Deus, dada ao homem para amar o trabalho. Ou seja, é algo predestinado e que o ser humano tem de aceitar como desígnio divino para a toda sua vida. Dessa forma, o trabalho profissional seria uma missão dada por Deus.

Dito isto, há que se destacar agora sobre o conceito de Auto-transcendência, que, segundo Frankl (1985) é entendida como a capacidade que a pessoa tem de ver e, também, de viver além de si mesma, ou seja, “quanto mais a pessoa esquecer de si mesma – dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa – mais humana será e mais se realizará”. (FRANKL, 2003, p.99)

Nessa perspectiva, Frankl afirma que “quando a existência humana não aponta para além de si mesma, a permanência na vida deixa de ter sentido” (Frankl, 1994, p.49). Destarte, se considerarmos essa visão da autotranscendência, podemos afirmar que a **vocação é o sentido da vida** e que esse sentido está fora de nós, ao olharmos para o outro.

O sentido da vida, para Frankl difere de pessoa para pessoa, por isso, não existe um sentido abstrato da vida. Durante as etapas da nossa vida, podemos encontrar diversos sentidos, então, não existe um sentido preestabelecido, único e que, ao encontrarmos, dedicaremos toda a nossa existência (como um chamado único ou um dom). O que existe é um sentido da vida de uma pessoa em um dado momento. Mas “cada qual tem sua própria vocação”[...], que

⁷⁴ Iniciou os estudos em Direito, Economia, Política, História e Teologia na Universidade de Heidelberg (em 1882), mas formou-se em Direito pela Universidade de Berlim, onde também concluiu o Doutorado em Direito (1989). Considerado um dos fundadores da Sociologia.

precisamos ouvir e agir para que se alcance a autorrealização e [...] “nisto a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida” (1985, p. 98).

Além disso, Frankl (1985, p. 133) afirma que “a pessoa não deveria perguntar qual o sentido da sua vida”, mas entender o que a vida espera dela e responder com sua própria vida. Destarte, educar para o sentido, é auxiliar as estudantes a olharem para além delas mesmas, pois voltar o olhar para dentro de si e permanecer dessa forma, durante a vida, é caminhar em direção para o vazio existencial. Assim, faz-se necessário que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação promova esse olhar para fora. Que as estudantes, ao estudarem, possam encontrar o sentido da vida delas.

Mas para que isso ocorra, é preciso que a professora também viva em autotranscendência, afinal, se uma professora também se limita a exercer a sua profissão, apenas de forma técnica, cumprindo seu planejamento, sua jornada de trabalho, ensinando e avaliando, ela também está apontando seu olhar para si.

E então, não encontra um sentido que vai além dos conteúdos, não se envolve emocionalmente com as estudantes e o ambiente escolar, e espera o final de semana, os feriados e as férias para se sentir bem, pois não encontrou o sentido da sua vida profissional.

A vida não é compartimentada. Para encontrarmos o seu sentido, é preciso compreender que ela é formada por um conjunto de relações, afinal, somos seres biopsicosocial e espiritual. Somos filho, filha, amiga, amigo, podemos ser pai, mãe, tio, tia, esposa ou marido, avó ou avô, estudante, profissional e podemos ter vocação em cada um dos papéis que assumimos.

Ou seja, a mãe se realiza nos filhos, ela é feliz quando pode educar seus filhos ou suas filhas, dar o melhor de si para eles ou elas e ver que estão bem e felizes, essa relação é autotranscendente. Não somos realizadas como mães se os nossos filhos e filhas são infelizes.

Da mesma forma em todos os outros papéis que assumimos e nos sentimos realizados, somos autotranscendentes. Seja com as amigas e os amigos, netas e netos, marido, esposa, os sobrinhos e sobrinhas, somos realizados quando eles também são. Olhamos sempre para o outro, quando amamos e o amor, para Frankl é base para a autotranscendência e, conseqüentemente, encontrarmos o sentido da vida. E por isso, quando contamos os dias para nos “livrarmos” da escola, é um sinal muito claro de que aquele ambiente não está educando para o sentido.

Quantas vezes não sentimos falta da escola apenas por causa dos nossos amigos e a hora do intervalo é a única feliz de fato? Quantas vezes, a hora do almoço é o melhor momento no dia de trabalho? É nesse momento em que podemos olhar para nossos amigos, saber de suas vitórias ou ajudá-los em algo. Ou seja, o que queremos dizer é que o sentido da vida está sempre no outro, somos seres humanos e nos tornamos assim a partir da relação com o outro. Sem o outro não somos.

Mas precisamos aprender a autotranscendência e é no processo educativo que nos humanizamos. A Educação tem essa função de humanização. Por isso, é essencial que a Formação Docente também tenha uma Educação voltada para o sentido da vida, pois caso as estudantes (futuras professoras), durante a Educação Básica, não tenham vivenciado práticas pedagógicas que primaram

pela liberdade de vontade, dando condições que despertassem para a vontade de sentido e para a busca pelo sentido da vida (para ir além delas), possam refazer o caminho e concluir o curso de maneira que entendam qual a sua vocação.

Entenderem que a vocação da professora está nas suas estudantes. Esse é o sentido da sua vida profissional. Essa é a sua vocação. É a autotranscendência, é auxiliar as estudantes a encontrarem o sentido da vida delas, é criar estratégias didáticas, que lhes ajude a fazerem escolhas conscientes, é abordar o ensino de forma que os conteúdos trabalhados deem condições de fazerem escolhas na vida.

É também organizar um processo avaliativo, que desperte vocações, que associe os conteúdos às questões mais próximas da vida cotidiana das estudantes, para que possam aprender a tomar decisões, baseadas nas aplicações práticas dos conteúdos, não só conceituais⁷⁵, factuais⁷⁶ ou procedimentais⁷⁷, mas também atitudinais⁷⁸. E então, assim, será possível formar a professora, em que a docência seja a sua vocação, pois terá como base a autotranscendência. E essa professora atuará na Educação Básica, criando um ciclo virtuoso e educando suas estudantes também para despertar vocações.

⁷⁵ Conteúdo relativo à aprendizagem dos conceitos (ZABALA, 1998).

⁷⁶ Conteúdo relativo a fatos, axiomas, classificações, dados, datas, títulos (ZABALA, 1998).

⁷⁷ Conteúdo relativo ao saber fazer. Segundo Zabala (1998), para aprender um conteúdo procedimental, é necessário ter uma compreensão do que representa um processo, para que serve, quais são os passos, as fases que o configuram, etc. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem, mas o domínio ao transferi-lo para a prática.

⁷⁸ Conteúdo que está relacionado ao saber ser. Zabala (1998) afirma que “a fonte de informações para os avanços nas aprendizagens dos conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades.”

11. TEORIA DA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA – TAEP

A coisa mais bela que o homem pode experimentar é o mistério. Esta é a emoção fundamental que está na raiz de toda ciência e arte.
(Albert Einstein - 1879-1955)

A Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica (TAEP) começou a ser pensada durante a pesquisa do Doutorado. Ela foi apresentada, inicialmente, como uma proposta, mas ao final da pesquisa, organizada como uma perspectiva de Avaliação de Quarta Geração. Hoje, depois de 10 anos de pesquisas, tomando como base as ideias iniciais construídas no Doutorado, foi possível estruturar uma teoria formal, com um Postulado Fundamental, 6 Corolários, 3 pressupostos e 8 princípios.

A TAEP é uma abordagem que enfoca a compreensão e a valorização das experiências vividas pelas estudantes para a construção das concepções, colocando ênfase na subjetividade, mas também considerando que as interações com o outro são essenciais para isso. É pedagógica por se configurar enquanto uma teoria de Avaliação pós-moderna, que considera a influência de diversas variáveis na relação entre ensino-aprendizagem-avaliação, indo além do triângulo didático (professora-saber-estudante), como as

experiências pessoais, os valores, as interações socioculturais, os códigos sociais, entre outras.

Além disso, ela se baseia em momentos de diálogos para explorar as experiências, percepções, emoções e construções, valorizando a voz das estudantes e reconhecendo que suas individualidades compõem a diversidade da sala de aula e que são fundamentais para o processo avaliativo, pois tem foco no movimento da construção, revisão e reconstrução do conhecimento.

Pressupostos da TAEF

Iniciaremos apresentando os pressupostos: (i) Avaliação como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem; (ii) O caráter mutável das concepções; (iii) Avaliação como processo para transformação.

Pressuposto 1 - A Avaliação como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem

Como afirmamos, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem está imbricado com o processo avaliativo, por isso, é fundamental que a Avaliação dê subsídios para compreender como as estudantes estão aprendendo, quais caminhos percorreram e quais lacunas ainda apresentam na construção do conhecimento, porque, diante disso, a professora poderá reorganizar também as estratégias de ensino.

E para que o processo avaliativo auxilie na aprendizagem, faz-se necessário ter como suporte uma teoria que explique como os conceitos são construídos. Assim, tomando como alicerce de

aprendizagem a TCP, a teoria de Avaliação, que ora apresentamos, efetiva-se dentro do Ciclo da Experiência Kellyana (CEK), não como um roteiro, nem como um modelo a ser seguido, mas como uma compreensão do processo de construção.

Ademais, assim como a experiência para Kelly (1955) não é estática, a TAEP, dialogando com a Quarta Geração de Avaliação, assume o caráter negociador, que pressupõe o dinamismo da busca por consensos. Dessa maneira, a TAEP é entendida como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois é ela que, a todo momento, dará informações de como vem sendo desenvolvida tanto a aprendizagem das estudantes, como também a prática de ensino da professora. E essas informações subsidiarão as tomadas de decisões.

Pressuposto 2 - O caráter mutável das concepções

O segundo pressuposto da TAEP é o caráter mutável das concepções, pois concordamos com as ideias de Kelly (1955) ao afirmar que todas as interpretações humanas do universo estão sujeitas a revisão ou substituição e que sempre há alternativas de construções possíveis.

Além disso, voltando o nosso olhar para a sala de aula, entendemos que nos momentos de negociação, de compartilhamento, de interação e de investimento no processo, tanto professora como estudantes podem revisar suas concepções sobre um objeto de estudo, inclusive sobre o próprio conceito de Avaliativo. Essa revisão acerca da Avaliação é de suma importância, pois pode ressignificar esse processo de forma que, deixe de ser um momento de sofrimento, ou

simples prestação de contas, e passe a ser um momento de aprendizagem.

É preciso, então, que professora e estudantes conheçam novas formas de pensar e fazer Avaliação para que a aprendizagem de conceitos encontre novos caminhos. Pois assim, as estudantes, diante do novo, podem estabelecer pontes e construir novas relações com o conhecimento, entendendo que essa construção é dinâmica e pode ser revisada sempre que necessário.

Pressuposto 3 - Avaliação como processo para Transformação

O último pressuposto diz respeito ao caráter transformador da Avaliação. Em todo o processo avaliativo defendido nessa perspectiva, a mudança é uma meta a ser alcançada. Seja através de confrontos de interesses, seja através da busca por consensos ou através de resultados do processo. Todas as etapas do ciclo em que a TAEP é organizada, tem um trilha norteador que visa a revisão de concepções e a construção de novos conceitos, que têm como possível consequência a transformação.

Além disso, por entender que o ato educativo inclui a Avaliação e que esse ato está a serviço da mudança, essa perspectiva de Avaliação concebe a Avaliação como processo de transformação. Na prática, essa transformação pode ser fomentada através dos diversos espaços de construção da TAEP, desde a primeira etapa do ciclo, quando os envolvidos utilizam seus conhecimentos prévios para anteciparem o “novo” que está por vir, passando pela etapa do investimento, quando se envolvem em momentos de estudos e debates para melhor vivenciar a etapa do encontro, até a quarta e quinta

etapas, quando testam suas hipóteses iniciais, podendo fazer uma revisão construtiva de seu repertório de construtos (a mudança).

Princípios da TAEP

A TEAP apresenta 8 princípios que dialogam e se complementam. Cada um desses princípios enfatiza a importância da negociação, acolhimento, confiança, proatividade, reflexão crítica, emancipação, compartilhamento e ética no processo avaliativo. Eles visam promover relações horizontais entre professora e estudantes, estimular o diálogo, considerar diferentes perspectivas, valorizar a autonomia das estudantes e promover a colaboração e a responsabilidade compartilhada.

Esses princípios demonstram um compromisso em superar perspectivas conservadoras de Avaliação que enfatizam a memorização e reprodução de conteúdos, buscando uma Avaliação mais contextualizada, participativa e centrada no desenvolvimento das estudantes. Ao valorizar a negociação, o acolhimento e a confiança, busca criar um ambiente propício para o crescimento e a aprendizagem delas, levando em consideração as suas individualidades e promovendo a emancipação.

Além disso, visa resgatar o caráter humano da Avaliação, promovendo relações baseadas na confiança, colaboração e ética. Esses princípios têm como objetivo principal garantir a justiça e a equidade no processo avaliativo, valorizando o papel ativo das estudantes e incentivando sua participação e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem na transformação social.

Princípio da Negociação

Uma Avaliação da aprendizagem que tem a negociação como o seu princípio fundamental, pressupõe a busca por consensos. Para esse consenso ser estabelecido é preciso que haja diálogo entre os atores do processo (professora e estudantes). Esse diálogo deve ter como indicador as relações horizontais, ou seja, aquelas estabelecidas de maneira que não exista uma subordinação entre os pares. Caso ocorra alguma subordinação, não haverá uma negociação real.

Essa negociação deve estar presente desde as decisões sobre quais as atividades deverão e poderão ser realizadas para avaliar um determinado aspecto do processo educativo, até os momentos em que devem ser realizadas, as formas de utilização dos resultados e os seus encaminhamentos.

Por esse motivo, essa perspectiva de Avaliação defende um acordo inicial, que deve ocorrer antes do início do processo educativo. Deve ser um momento planejado, como parte integrante desse processo. A professora, junto com as estudantes acompanharão, ao longo do processo, a efetivação desses acordos. Por isso, sugerimos que, nesses momentos, haja registro dos acordos, pois serão eles o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que a negociação pressupõe a não subordinação, porém é atribuído à professora uma figura de autoridade (em relação à estudantes). Se visitarmos o dicionário, verificaremos que a palavra subordinação é definida como “dependência de uma pessoa em relação a outra de maneira autoritária”. Por outro lado, autoritarismo é definido como “modo excessivo de dominação”. E, por fim, a definição de autoridade: “poder atribuído à determinada pessoa que, reconhecidamente, se sobressai a um grupo”.

Diante disso, verificamos que a definição de autoridade apresentada não faz menção à dominação ou dependência. A professora em sala de aula, reconhecidamente, tem o poder da autoridade, mas essa autoridade não precisa ser exercida com autoritarismo. Muito pelo contrário. Faz-se necessário o entendimento dessa diferença entre o poder autoritário e o poder do reconhecimento de autoridade. Assim, o princípio da negociação garante a relação entre iguais, assegurando-se a autoridade da professora.

Na prática, considerando que a professora é uma autoridade no espaço escolar em relação às estudantes, o processo de negociação realizado deve ser coordenado por ela. Essa coordenação deve assegurar a disponibilidade para a escuta dos argumentos das estudantes. Nos casos em que elas não apresentem apropriação sobre a questão negociada, é responsabilidade da professora tomar as decisões, mas também apresentar as explicações necessárias para a sua compreensão.

Principais Características - Negociação

- **Busca por consensos:** O processo avaliativo enfatiza a busca por consensos entre professora e estudantes, visando alcançar decisões compartilhadas e construídas coletivamente.
- **Diálogo entre os atores do processo:** O diálogo entre a professora e as estudantes é incentivado, promovendo a troca de ideias, perspectivas e opiniões.
- **Relações horizontais, sem subordinação:** O processo é caracterizado por relações horizontais, sem uma estrutura de

subordinação, em que todas as pessoas são valorizados e têm voz ativa.

- **Decisões negociadas sobre atividades avaliativas e formas realização:** As decisões relacionadas às atividades avaliativas e formas de realização são negociadas entre a professora e as estudantes, levando em consideração as necessidades e perspectivas individuais.
- **Registro dos acordos como fio condutor:** Os acordos estabelecidos no início do processo avaliativo são registrados e servem como um fio condutor ao longo do processo educativo, garantindo a coerência e direcionamento das atividades.
- **Coordenação assegura tomada de decisão justa:** A coordenação do processo pela professora visa garantir uma tomada de decisão mais justa, considerando os diferentes pontos de vista e promovendo tomadas de decisões de forma crítica.

Princípio do Acolhimento

Para que exista negociação plena, faz-se necessário também que exista, entre todos os envolvidos, o acolhimento à opinião do outro, pois o dinamismo do consenso conduz a momentos de conflitos. Dessa forma, é imprescindível que o princípio do Acolhimento esteja presente durante todo o processo de negociação, pois ele vai assegurar que pessoas que defendam posições diferentes, possam buscar o ponto de convergência, o consenso.

Dessa forma, na vivência da TAEP, faz-se necessário que todas as pessoas estejam abertas a lidar com as diferenças e cientes de que cada uma delas constrói mundo a sua maneira e por isso,

podem defender ideias distintas. Dessa maneira, o princípio do Acolhimento dialoga com atitude de escuta ativa, que requer análise, ponderação e relações afetivas.

Na prática, esse princípio se estabelece quando professora e estudantes, no momento de negociação, precisam escutar as opiniões do grupo, buscar o consenso, superar os conflitos, ter disponibilidade para as mudanças, analisar as propostas distintas e assegurar uma tomada de decisão mais justa. Assim a TAEP tem, nesse princípio, o resgate da essência da Avaliação, que é cuidar do processo de ensino-aprendizagem, sentar ao lado e acolher o outro.

Principais Características - Acolhimento

- **Acolhimento à opinião do outro:** No processo avaliativo todas as pessoas envolvidas são incentivadas a valorizar e acolher as diferentes opiniões, demonstrando respeito e consideração por suas perspectivas e pontos de vista.
- **Busca pelo consenso e superação de conflitos:** Tanto a professora como as estudantes priorizam a busca pelo consenso, procurando encontrar soluções que atendam aos interesses e necessidades do grupo e trabalham na superação de conflitos de maneira construtiva.
- **Reconhecimento das diferenças individuais:** As diferenças individuais são valorizadas e reconhecidas, entendendo que cada pessoa tem suas próprias experiências e, por isso, perspectivas únicas.
- **Atitude de escuta ativa:** Nesse processo avaliativo é adotada uma postura de escuta ativa, ouvindo atentamente o que todas

têm a dizer, demonstrando interesse genuíno e buscando compreender suas ideias e sentimentos.

- **Predisposição para reaprender e estar aberto ao novo:** A disposição para aprender continuamente é incentivada, pois reconhece que o conhecimento e a compreensão são processos em constante evolução.

Princípio da Confiança

A relação que se estabelece numa sala de aula, quando se trata do processo avaliativo, muitas vezes, apresenta como suporte um ritual de barganha, onde a professora ensina e as estudantes aprendem, depois a professora avalia e as estudantes devolvem para ela o que foi ensinado. Se as estudantes corresponderem às expectativas da professora, são aprovadas, se não, são reprovadas. Nesse ritual de barganha, a afetividade perde espaço para a animosidade.

O princípio da Confiança resgata o caráter humano da Avaliação e tem como base as relações afetivas. Assim, causa proximidades, estabelece pontes e encontros. Essa proximidade pode superar a tensão que, historicamente, ocorre no processo avaliativo entre professora e estudantes, dando base a uma relação de confiança mútua.

Dessa maneira, esse princípio entende a sala de aula como espaço de construção de relações, onde professora e estudantes, através da interação e do diálogo, reconfiguram e humanizam o ambiente escolar.

Principais Características - Confiança

- **Resgate do caráter humano da Avaliação:** A valorização da dimensão humana na Avaliação é essencial no processo avaliativo, reconhecendo a importância das emoções, das experiências individuais e das relações interpessoais.
- **Baseado em relações afetivas:** É necessário fundamentar a Avaliação em relações afetivas, promovendo um ambiente de respeito, empatia e cuidado mútuo, onde as pessoas envolvidas se sintam seguras para expressar suas opiniões e sentimentos.
- **Estabelecimento de confiança mútua:** A relação professora-estudantes constrói uma atmosfera de confiança mútua, através da transparência, da honestidade e do respeito às individualidades.
- **Promoção da interação e diálogo:** O estímulo à interação e ao diálogo proporciona espaços de troca de ideias, feedback construtivo e reflexão conjunta sobre o processo de Avaliação.
- **Acolher para superar a animosidade em rituais de barganha:** O acolhimento, no processo avaliativo, rompe com os rituais de barganha presentes em muitas perspectivas conservadoras de Avaliação, pois busca uma perspectiva colaborativa e prioriza o diálogo construtivo.

Princípio da Proatividade

A vivência da TAEP requer uma postura proativa, pois sem ela os processos de negociação e vivência dos acordos, ficam

prejudicados. Tanto a professora precisa estar sempre disposta a inovar, criar, construir, experimentar, quanto as estudantes.

Essa proatividade fará com que o processo avaliativo não seja estático e que as decisões sejam dinâmicas. Os acordos realizados no início do processo, não precisam ser considerados intocáveis. Podem ser refeitos, rediscutidos, revisitados sempre que necessário. O que não deve acontecer é serem desconsiderados, ao longo do processo.

Todos os acordos devem ser vivenciados e acompanhados pelo grupo. Caso não esteja respondendo às novas situações que se estabeleceram diante da realidade, poderão ser modificados ou, até mesmo, descartados, desde que através de um novo acordo entre os envolvidos.

Principais Características - Proatividade

- **Postura ativa e inovadora de todos os envolvidos:** O encorajamento de uma postura ativa e inovadora por parte das estudantes, incentiva a busca por soluções criativas e o engajamento proativo no processo avaliativo.
- **Processo avaliativo dinâmico e decisões flexíveis:** A promoção de um processo avaliativo dinâmico, que se adapte às necessidades e contextos em constante mudança, permite decisões flexíveis que podem ser ajustadas ao longo do caminho.
- **Revisão e redefinição de acordos quando necessário:** Tanto a professora como as estudantes precisam estar abertas à revisão e redefinição dos acordos estabelecidos, reconhecendo que as circunstâncias podem mudar e que, caso seja

necessário, é importante adaptar as estratégias e critérios avaliativos.

- **Acompanhar os acordos estabelecidos:** É preciso colocar em prática os acordos estabelecidos, garantindo que sejam vivenciados e acompanhados de forma consistente ao longo do processo avaliativo, para assegurar que sejam efetivos, cumpridos e modificados quando necessário.

Princípio da Reflexão Crítica

O processo avaliativo, historicamente, tem sido vivenciado a partir de práticas conservadoras, especialmente, a busca pela padronização, memorização e reprodução de conteúdo. O Princípio da Reflexão Crítica diz respeito à postura perante o processo avaliativo e requer uma nova forma de entender como se dá a aprendizagem.

Entendendo que a Avaliação e o ensino fazem parte de um mesmo processo, a TAEP dialoga com teorias da aprendizagem do *Paradigma Construtivista* (GUBA; LINCOLN, 2011), assumindo uma abordagem sociocultural, que entende as estudantes como seres ativos no processo de construção do conhecimento e socialmente responsáveis pela transformação social. Diante disso, a memorização deve abrir espaço para a reflexão e a criticidade.

Na prática, esse princípio pode ser vivenciado quando, em momentos avaliativos, a professora busca entender os caminhos percorridos pelas estudantes durante o processo. Essa busca se faz através de atividades, das mais variadas, para que se tenha uma visão mais aproximada da construção e da análise dos resultados, que

conduza a uma revisão dos passos dados até então, através de tomadas de decisão consensuais, compartilhadas pelo grupo.

Assim, as estudantes, diante do processo, buscam o aprofundamento nos estudos, através de pesquisas e debates sobre os temas abordados, sempre com a disposição de refletir criticamente tanto sobre os estudos, quanto sobre o processo avaliativo e seus resultados. Essa postura crítico-reflexiva subsidiará práticas de auto-avaliação e Avaliação do componente curricular, realizadas pelo grupo.

Principais Características - Reflexão Crítica

- **Aprendizagem como construção ativa:** É enfatizada a importância de atividades avaliativas que considerem a aprendizagem como um processo ativo no qual as estudantes constroem o conhecimento, em vez de apenas memorizá-lo.
- **Reflexão e criticidade em substituição à memorização:** A reflexão e criticidade das estudantes são valorizadas, assim como também há o estímulo ao questionamento, análise e interpretação durante o processo de Avaliação em detrimento à memorização e mecanização.
- **Compreensão dos caminhos percorridos pelas estudantes:** As atividades avaliativas buscam compreender e valorizar os diferentes caminhos e processos pelos quais as estudantes desenvolvem seu conhecimento, reconhecendo que cada indivíduo pode ter concepções e ritmos de aprendizagem distintos.
- **Análise dos resultados para revisão e tomada de decisão:** A análise dos resultados da Avaliação deve ser realizada de

forma criteriosa pela professora e estudantes para permitir a identificação da necessidade de revisão e ajustes no processo de ensino-aprendizagem.

Princípio da Emancipação

O princípio da Emancipação diz respeito ao resultado do processo avaliativo, pois a TAEP é, antes de tudo, político-social, visto que busca formar pessoas, além de críticas, reflexivas, também emancipadas, autônomas. Por esse motivo, não dialoga com vertentes que entendem o processo educativo de subordinação, passividade e dependência.

Considerando a Avaliação como um processo de formação do ser, o princípio da Emancipação visa garantir que sejam promovidas estratégias que auxiliem as estudantes a se tornarem autônomas. Essas estratégias vão desde a promoção do debate, perpassando pelo incentivo à pesquisa, até as estratégias de autogestão da aprendizagem. Por isso, a importância de se refletir sobre o processo, resultados da Avaliação e seus encaminhamentos. Esse princípio é a base da tomada de decisão, que ocorre após a Avaliação.

Principais Características - Emancipação

- **Estratégias para formação da autonomia:** O processo avaliativo busca promover a autonomia das estudantes, na perspectiva de que assumam um papel ativo nas tomadas de decisões.
- **Incentivo à pesquisa e autogestão:** Nesse processo há o estímulo à participação ativa das estudantes por meio de atividades como debates, pesquisas e projetos, que as levem a

explorar diferentes perspectivas, buscar informações relevantes e gerenciar seus próprios processos de aprendizagem, desenvolvendo habilidades de investigação e autogestão.

Princípio do Compartilhamento

Essencial para os processos de aprendizagem, o princípio do Compartilhamento engloba a ideia de interação, mas amplia para a ideia de colaboração e troca. Na Avaliação, aqui defendida, mais que interagir, os atores do processo compartilham responsabilidades, ideias e sentimentos. Estamos falando novamente do caráter humano da Avaliação.

Em momentos de negociação, de troca, de partilhamentos, é comum que ocorram crises, cansaços, desgastes e insatisfações. Por isso, a TAEP, com relação ao caráter humano da Avaliação, está alicerçada nos princípios do Acolhimento, da Confiança e do Compartilhamento.

Esses princípios são de suma importância para a superação desses aspectos que podem limitar as possibilidades de sua vivência. O compartilhamento de responsabilidades divide a carga dos processos decisórios entre a professora e as estudantes. Dessa maneira, quando surgem crises, é possível de serem resolvidas conjuntamente porque surgiram de decisões anteriores também conjuntas e, quando não, é possível refazer o caminho e, a partir dali, decidir conjuntamente os reencaminhamentos e estratégias de superação.

Principais Características - Compartilhamento

- **Colaboração e troca:** Esse processo avaliativo estabelece uma dinâmica de interação e colaboração entre professora e estudantes, promovendo a troca de ideias, experiências e conhecimentos, criando um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento.
- **Compartilhamento de responsabilidades, ideias e sentimentos:** Incentiva o compartilhamento de responsabilidades, envolvendo tanto a professora quanto as estudantes na tomada de decisões. Além disso, valoriza o compartilhamento de ideias e sentimentos, criando um espaço inclusivo e de respeito mútuo.
- **Superação de crises:** Reconhece que podem surgir crises e desgastes ao longo do processo educativo, e se apoia em acordos conjuntos para superá-los.

Princípio da Ética

Por fim, o princípio da Ética, o último que apresentamos, mas não menos importante que os demais, pois é pano de fundo de todas as relações estabelecidas na TAEP e é essencial nos momentos de negociação, decisões, reencaminhamentos e compartilhamentos de responsabilidades.

É a base para que a Avaliação seja justa e, conseqüentemente, para o estabelecimento de relações de confiança. A ética, no processo avaliativo, está em decidir baseada em critérios claros e acordados. É utilizar os resultados da Avaliação para auxiliar na formação e no crescimento das estudantes. É considerar as diferenças, os

ritmos e as formas de aprender de cada uma e é, antes de tudo, considerar que todas as pessoas têm direito de aprender.

Principais Características - Ética

- **Decisões baseadas em critérios claros e acordados:** Esse processo avaliativo estabelece critérios claros e acordados previamente para orientar as decisões, garantindo transparência e objetividade. Esses critérios podem ser definidos em conjunto entre professora e estudantes, garantindo a participação de todas.
- **Utilização dos resultados para formação das estudantes:** Os resultados obtidos no processo avaliativo devem ser utilizados para auxiliar na formação e crescimento das estudantes, em vez de focar apenas em pontuações ou notas.
- **Direito de aprender:** Esse processo reconhece e valoriza as diferenças individuais entre as estudantes, levando em conta suas necessidades, estilos de aprendizagem, ritmos próprios e seu direito de aprender.

12. POSTULADO FUNDAMENTAL E COROLÁRIOS DA TAEP

“As artes e as ciências florescem em um nível mais alto, quando as nações e as pessoas são levadas a acreditar que estão no caminho certo”.
(KELLY, 1955)

Postulado Fundamental

A vivência de um processo avaliativo consensual e autotranscedente promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, colaborativo, emancipatório e socialmente responsável.

Corolários

Corolário da Diversidade – A articulação entre a participação ativa das estudantes, a diversidade de ideias e de experiências vividas guia o processo avaliativo na direção de uma Avaliação colaborativa e consensual.

Corolário do Sentido – A escuta ativa dos anseios e preocupações das estudantes, oportuniza uma aprendizagem orientada à construção de sentidos.

Corolário da Afetividade – Um ambiente acolhedor humaniza o processo avaliativo e estabelece um espaço de confiança propício à expressão das ideias e sentimentos das estudantes.

Corolário da Responsividade – O incentivo à proatividade e à reflexão crítica favorecem a autonomia das estudantes e a autogestão da aprendizagem.

Corolário da Responsabilidade – O compartilhamento de ideias e valores entre os envolvidos no processo avaliativo, auxilia nas tomadas de decisões conscientes, éticas e socialmente responsáveis.

Corolário do Cuidado – A consideração de que a aprendizagem é um processo complexo, pressupõe um acompanhamento permanente e cuidadoso, estando sempre ao lado para subsidiar as estudantes na articulação e construção do conhecimento.

A Educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Em um mundo em constante evolução, a forma como ensinamos e aprendemos precisa acompanhar as mudanças e desafios que a sociedade enfrenta. Nesse contexto, a Avaliação da Aprendizagem desempenha um papel essencial para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, colaborativo, emancipatório e socialmente responsável.

A necessidade de repensar a Avaliação da Aprendizagem nos leva a considerar uma teoria com caráter consensual e autotranscendente. Mas o que exatamente isso significa?

A avaliação consensual implica que estudantes também participem ativamente do processo avaliativo, em vez de ser uma atividade imposta apenas por um dos lados (geralmente, a professora). Assim, a Avaliação tem base na colaboração, pois é vista como uma atividade coletiva, de trocar ideias e de construção colaborativa, refletindo, desse modo, a natureza do mundo real. Por isso, todas as pessoas envolvidas têm voz ativa.

A Avaliação autotranscendente, por sua vez, enfatiza o desenvolvimento pessoal no sentido de superar um olhar voltado apenas para a pessoa. É empática e está preocupada com a transformação da sociedade. Isso encoraja as estudantes a se tornarem agentes ativos na promoção de um mundo mais justo e inclusivo.

Por isso, ressaltamos que a TAEP promove a emancipação das estudantes e incentiva a reflexão crítica, à medida que elas são encorajadas a avaliar seu próprio progresso, identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias para o crescimento, não só delas, como do outro. Isso as prepara para enfrentar os desafios da vida de forma mais independente, ética e consciente do impacto de suas ações na comunidade e no mundo.

Assim, diante dos Pressupostos, Princípios, Postulado e Corolários é possível afirmar que a Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica (TAEP) pode orientar o processo educativo no sentido de torná-lo mais inclusivo e construtivo, pois concebe a diversidade como uma de suas bases, por reconhecer que cada estudante constrói o mundo a sua maneira e suas singularidades compõem essa diversidade presente na sala de aula, que deve ser respeitada e considerada no processo de construção.

A TAEP, apoiada em seus construtos, princípios e pressupostos, defende em seu Postulado Fundamental um processo avaliativo em que ideias, opiniões e responsabilidades são compartilhadas e auxiliam na tomada de decisões conscientes, éticas e socialmente responsáveis.

Há de se destacar a afetividade, pois ela desempenha um papel crucial na humanização desse processo avaliativo. Por isso, um ambiente acolhedor, baseado na confiança e no respeito, propicia a expressão aberta das ideias e sentimentos das estudantes e esse reconhecimento, e a consideração dos aspectos emocionais no âmbito educativo, podem colaborar para um maior engajamento delas na autogestão da aprendizagem.

Esse contexto, em que a professora tem atitudes autotranscendentes e coloca as estudantes no centro do processo educativo, possibilita que elas experimentem a liberdade de vontade, podendo despertar nelas a vontade do sentido. Ou seja, auxiliá-las a buscarem o sentido no processo educativo de forma autônoma. Auxiliá-las a olharem o espaço escolar como algo que vai além de memorização, reprodução, aprovação, retenção, frequência ou realização de tarefas. Entenderem que a aprendizagem não é um processo passivo e nem elas são meras receptoras de informações, mas também contribuem ativamente para a construção do conhecimento, que será útil para transformação da sociedade.

Para que isso ocorra, faz-se necessário a responsividade, o incentivo à proatividade e à reflexão crítica, além do reconhecer de que o processo educativo é complexo e que requer cuidado e dedicação. Vale salientar que esse cuidado é fundamental para garantir que as estudantes sejam devidamente acompanhadas e que as

professoras possam oferecer apoio constante e orientação à medida que elas necessitarem.

A TAEP vê na relação ensino-aprendizagem-avaliação um caminho para que as elas consigam encontrar na escola um sentido na vida que vá além de si mesmas, ou seja, além de busca por prestígio, autoafirmação ou reconhecimento social. Um sentido autotranscendente, em que suas experiências possam despertar vocações. Ou seja, um sentido que as motive a ir ao encontro do que a vida espera delas. Um sentido que guie seus passos ao encontro do outro e que as faça realizadas. Um sentido de uma causa maior que elas e que as leve para a construção e/ou transformação de sociedade mais justa.

13. PERCURSO METODOLÓGICO DA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Considerando as bases teóricas da Avaliação da Experiência Pedagógica apresentamos, abaixo, o seu Percorso Metodológico:

1ª Etapa - ANTECIPAÇÃO

Professora: Elaboração de uma Avaliação Diagnóstica (de acordo com as hipóteses da professora acerca dos conhecimentos prévios da turma e das expectativas de aprendizagem). A professora é livre para escolher a atividade avaliativa para essa etapa. Apresentação e discussão da proposta avaliativa para as estudantes, com base no planejamento da professora e nos resultados da Avaliação Diagnóstica e reorganização dos materiais necessários para o componente curricular, com base nos acordos realizados na etapa da Antecipação.

Estudantes: Realização da Avaliação Diagnóstica (de acordo com os conhecimentos prévios e as expectativas que se tem daquele novo momento de aprendizagem). Análise da proposta avaliativa apresentada pela professora, negociação e acordos necessários à vivência.

2ª Etapa - INVESTIMENTO

Professora: Organização de materiais de aula e planejamento de atividades.

Estudantes: Investimento nos estudos, através de participação em grupos de estudos, para melhor vivência do componente curricular.

3ª Etapa - ENCONTRO

Professora e Estudantes: Realização das aulas e das atividades propostas, vivência de momentos de Avaliação, sempre acompanhados pelo diálogo, discussão dos resultados, críticas, reflexões, sugestões (tanto pela professora, como pelas estudantes). Essas sugestões, quando viáveis, são incluídas, posteriormente, na vivência do componente curricular. O planejamento da professora e os acordos realizados são base nessa etapa.

4ª Etapa - CONFIRMAÇÃO OU DESCONFIRMAÇÃO

Professora: Avaliação sobre a construção do conhecimento e alcance de objetivos, comunicação e discussão dos resultados e tomada de decisão sobre regulação do processo.

Estudantes: Participação em momentos de discussões e reflexões acerca dos resultados das avaliações e propostas de regulação, testando suas hipóteses iniciais sobre a proposta acordada no chão da escola e avaliando o investimento feito até então, analisando seus progressos em relação ao momento inicial.

Professora e Estudantes: Observação dos limites e as possibilidades da proposta acordada, criticando objetivos, atividades avaliativas e as formas de realização.

5ª Etapa - REVISÃO CONSTRUTIVA

Professora e Estudantes: realização da autoavaliação, Avaliação do componente curricular em questão, discutida em grupo, considerando-se a construção do conhecimento, metodologia da professora, participação das estudantes no processo e a própria proposta de *Avaliação da Experiência Pedagógica*.

14. LIMITES E POSSIBILIDADES DA TAEP NO CHÃO DA ESCOLA

Sabemos que a vivência de uma teoria de Avaliação da Aprendizagem no chão da Escola que seja inovadora é difícil, mas, diante dos nossos estudos, ao longo dos 10 anos em que a TAEP foi estruturada, podemos afirmar que é possível (e necessário)! Assim, elencamos, abaixo limites e possibilidades da TAEP:

Limites da TAEP

- **A imaturidade das estudantes** – Segundo os dados da pesquisa, a imaturidade das estudantes pode limitar a vivência da TAEP, pois, geralmente, no chão da escola, não há momentos de negociação. Por isso, para superação desse limite, faz-se necessário iniciar o mais cedo possível a incluir as estudantes nas decisões;
- **As condições estruturais** – Foram relatados alguns possíveis entraves para a vivência da TAEP com relação às condições estruturais das escolas, principalmente do Ensino Médio como, a quantidade de estudantes, o tempo pedagógico, o excesso de conteúdos conceituais a serem ministrados. Essa é uma questão de valorização do Magistério. Uma luta de toda professora por melhores condições de trabalho. Mas é preciso refletir:

enquanto não chegar o cenário ideal, vamos permanecer fazendo algo que não concordamos? Ou é possível dar passos pequenos para construirmos o ambiente educativo que desejamos?

- **A falta de estudos sobre Avaliação na Formação Docente –** Segundo as nossas pesquisas, as discussões acerca da Avaliação ficam reduzidas dentro do componente curricular de Didática. Uma discussão mais aprofundada e específica de Avaliação pode evitar que a professora continue reproduzindo práticas da época em que foi estudante;
- **Encontrar o caminho de cada estudante –** Devido as condições estruturais destacadas acima, um limite para a TAEP é o pouco tempo pedagógico destinado à Avaliação para que a professora consiga considerar os processos de aprendizagem de cada estudante. Por isso, indicamos que, enquanto as condições estruturais não nos permitem, as professoras organizem suas aulas de modo que identifique grupos de estudantes com perfis aproximados para que possa realizar atividades mais direcionadas e, ao mesmo tempo, não precise realizar todas as atividades de forma individual;
- **A influência do projeto da escola –** Esse aspecto é destacado porque o contexto em que ocorre a Avaliação tem alguns entraves, um deles é a proposta de Avaliação contida no projeto da escola ou do curso, outro aspecto é o sistema de atribuição de notas, com datas preestabelecidas para o lançamento de notas no sistema, e também a ideia de que o Ensino Médio é um preparatório para o vestibular. Para esse limite,

indico subverter o sistema, conforme explicado quando tratamos sobre as armadilhas da avaliação;

- **Superar a ideia de medo da Avaliação** – esse limite diz respeito aos sentimentos que a avaliação desperta e que está enraizado no contexto escolar. Para a sua superação, é preciso, aos poucos, ser construída uma cultura de Avaliação, que tenha uma perspectiva inclusiva;
- **A capacidade de reaprender** – Esse limite está relacionado com posturas de professoras e estudantes que se recusam a vivenciar práticas avaliativas diferentes daquelas que experimentaram durante a vida. Para que isso seja superado, seria preciso reaprender a avaliar (a começar pela Formação Docente).

Possibilidades da TAEP

- **Ensinar as estudantes a serem autônomas** – Segundo nossas pesquisas, muitas estudantes não têm maturidade para a vivência da TAEP, por isso, seria indispensável que a professora pudesse criar momentos educativos que possibilitem às estudantes a aprenderem a real finalidade da avaliação para, assim, tornarem-se autônomas e entenderem como desenvolver estratégias de autogestão da aprendizagem, isso possibilitaria a vivência de uma Avaliação pós-moderna.
- **A Avaliação ser ética** – É preciso que os critérios avaliativos sejam definidos, apresentados ao grupo e que tenha um caráter ético, para que a vivência da TAEP seja possível;

- **A disposição da professora** – É essencial para que a proposta seja bem vivenciada, pois foi ressaltada a condição humana do processo avaliativo, com relação ao cansaço e as condições emocionais que podem dificultar;
- **A professora ter proximidade com as estudantes** – A relação que a professora estabelece com as estudantes pode facilitar a vivência da TAEP;
- **O querer da professora e das estudantes** – Esse aspecto tem duas vertentes, a primeira de que depende de cada pessoa para que seja possível a vivência, a segunda que, de acordo com a percepção das estudantes, é a professora que precisa despertar o interesse delas. Segundo nossas pesquisas, tanto professora como estudantes, a vivência da TAEP está diretamente relacionada ao querer fazer, pois é uma questão de escolha fazer diferente e esse querer é o fio condutor de todas as ações.

Observamos que pelo fato de a TAEP apresentar uma perspectiva pós-moderna, que pressupõe resolução de conflitos e a busca por consensos, mas também saber lidar e considerar as diversas variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, quando elencamos as suas possibilidades destacamos que o querer e a disposição da professora são decisivos para a sua vivência e que poderia superar seus limites.

15. TAEP VIVENCIADA NA SALA DE AULA

Que as coisas às vezes parecem
Com coisas que serão jamais
Imagens apenas da mente
Desatentam as coisas reais
(Nunca deixe de sonhar – Fábio Jr)

Optamos por apresentar três exemplos para ilustrar que a TAEP, um na Educação Infantil, outro na Formação Docente de Física e outro na Formação Docente de Química. Essas experiências demonstraram que a TAEP é possível de ser vivenciada.

A sua vivência na Educação Infantil demonstra que é possível começar desde cedo a construir uma cultura de Avaliação nessa perspectiva, em que as estudantes participam de todo processo, mesmo em tenra idade. Optamos também em apresentar as outras duas vivências nas áreas de Formação Docente de Física e Química por serem áreas que, historicamente, estão relacionadas a práticas avaliativas tradicionais. As atividades na área de Física ocorreram com conteúdos teóricos, enquanto na área de Química, com conteúdos específicos.

TAEF na sala de aula da Educação Infantil

Neste espaço, apresentaremos uma vivência da TAEF na Educação Infantil, através de projeto escolar. Ressaltamos que o projeto foi organizado de acordo com o Percorso Metodológico da TAEF.

Atividade 1: Projeto Jardim

A etapa da **Antecipação** ocorreu quando a professora apresentou o seu planejamento às estudantes. Realizou algumas perguntas sobre os assuntos que pretendia abordar para saber os conhecimentos prévios delas. Diante das falas das estudantes, a professora decidiu caminhar pela escola e identificar, quais aspectos elas conheciam, as áreas que mais gostavam na escola e o que sentiam falta. Ressaltamos que a ideia inicial da professora, que estava em seu planejamento, era a construção de um parque, trabalhando conteúdos como movimento, coordenação motora, localização, já que ela havia identificado que não havia um parque na escola e que poderiam, a partir dessas atividades, desenvolver brinquedos e organizar um parque com materiais recicláveis. No entanto, quando chegou na sala, e fez um levantamento sobre as percepções das crianças, identificou que o que elas mais sentiam falta era de um jardim.

A etapa do **Investimento** ocorreu quando a professora, diante desse levantamento, organizou aulas sobre Jardins e propôs às estudantes a construção de um Jardim. Mas para isso, elas precisariam aprender sobre as estações do ano, sobre o ciclo da água, cuidados com a Natureza, mas também precisariam aprender sobre as flores e o seu plantio, os seus nomes, características, etc. As estudantes ficaram entusiasmadas e precisaram escolher as flores que poderiam plantar no Jardim.

A etapa do **Encontro** ocorreu quando as crianças, diante de seus estudos, começaram a organizar o espaço do Jardim. Estudaram sobre os assuntos propostos pela professora e depois, limparam a área do Jardim, organizaram os canteiros (cada grupo de criança ficou responsável por um canteiro), semearam, aguararam e acompanharam todo processo. Enquanto havia esse acompanhamento, a professora criou cartazes de acompanhamento.

A etapa de **Confirmação ou Desconfirmação** ocorreu quando as estudantes faziam todo acompanhamento. Observavam se as flores dos seus canteiros estavam florescendo, se estavam precisando de água, de adubo, se estava batendo muito sol, se estava com muita sombra. E iam anotando nos cartazes. Enquanto faziam o acompanhamento, iam verificando a necessidade de fazer alguma mudança. Assim, foi organizado um cronograma junto com os pais das estudantes para que cada final de semana, uma delas, junto com seus pais, fossem até a escola para cuidar do Jardim. Mas além disso, a professora também incentivava o olhar para os outros canteiros, era uma ação colaborativa. Todas, então, ficavam cuidando não só do seu canteiro, mas também dos outros. E, quando em algum dia, estudantes faltavam, elas se organizavam para cuidar dos canteiros em que tinham menos crianças responsáveis presentes. A ideia era muito clara, o conjunto de canteiros formavam o Jardim, assim, para a escola ficar como elas queriam, precisava que todos os canteiros ficassem bonitos e floridos.

A etapa da **Revisão Construtiva** ocorreu durante os preparativos finais até o dia da inauguração do Jardim. As estudantes organizaram convites para entregar a toda comunidade escolar, fizeram cartazes e espalharam pela escola e se organizaram para falar do

jardim. A inauguração ocorreu no dia da Feira de Ciências da Escola e toda comunidade estava presente, inclusive as autoridades da Prefeitura. As estudantes apresentaram o Jardim e também foram liberadas para visitar os stands da Feira de Ciências para prestigiar as outras turmas. Na primeira aula após a inauguração, a professora pediu para que cada estudante falasse sobre a experiência e os sentimentos envolvidos. Falaram também se mudariam algo no projeto, se sentiram falta de alguma coisa. Segundo as crianças, tudo foi bem, mesmo apesar do inverno, quando destruiu quase todos os canteiros. A professora, então, chamou atenção para a necessidade de escolher espaços em que não alaguem (antes de fazer o plantio). Enfim, apesar de serem crianças de 5 e 6 anos de idade, conseguiram participar de todo processo, orientadas pelo olhar atento da professora.

TAEF na sala de aula de Física

Apresentaremos, neste espaço, um recorte de uma pesquisa sobre a vivência da TAEF numa sala de aula na Formação Docente em Física, com licenciandos do 6º Período no componente curricular de Metodologia do Ensino de Física.

Ressaltamos que foram realizadas 4 atividades e que elas também foram organizadas de acordo com o Percorso Metodológico da TAEF.

- **Atividade 1:** Seminário – Contribuições das teorias Psicológicas para o ensino da Física (Piaget, Vygotsky, Kelly);
- **Atividade 2:** Atividade Escrita Individual sobre as abordagens do processo de ensino;

- **Atividade 3:** Elaboração de uma aula utilizando o Método por Descoberta;
- **Atividade 4:** Júri simulado Abordagem Tradicional versus Abordagem Cognitivista.

Atividade 1 - Seminário sobre as contribuições das teorias Psicológicas para o ensino da Física (Piaget, Vygotsky, Kelly):

A etapa da **Antecipação** ocorreu quando a professora realizou uma avaliação diagnóstica com as estudantes e de posse dos resultados da Avaliação, explicou, detalhadamente, quais os principais assuntos que precisariam de acompanhamento e aprofundamento. Em seguida, explicou as 4 atividades e fez os acordos com as estudantes sobre os aspectos que seriam avaliados. A sala foi dividida em três grupos, em comum acordo entre as estudantes, assim como a escolha dos teóricos.

Na etapa do **Investimento**, fizeram pesquisas, estudos e elaboraram materiais sobre o teórico que ficaram responsáveis. A professora reservou duas aulas para a organização dos seminários. Durante toda atividade de investimento, a professora acompanhou os grupos, orientando nas dúvidas e avaliou os conteúdos conceituais, factuais e procedimentais, mas também os atitudinais, pois verificava sempre orientando sobre liderança e proatividade das estudantes.

A etapa do **Encontro** ocorreu quando, no dia da realização da atividade, foi feito o sorteio da ordem das apresentações. Antes de iniciar as apresentações, a professora relembrou os aspectos que seriam avaliados e solicitou que os grupos comesçassem as apresentações. Os seminários foram apresentados pelos grupos, mas a

professora sempre que era necessário, complementava as ideias, corrigia outras e solicitava que a turma também fizessem comentários e perguntas aos grupos. Ressaltando que a turma toda estava sendo avaliada naquele momento (não apenas os integrantes do grupo que estava apresentando).

A etapa da **Confirmação ou Desconfirmação** ocorreu quando, ao final de cada grupo, a professora fez uma Avaliação, pediu que as estudantes prestassem atenção as suas observações, pois a Avaliação fazia parte do processo de ensino-aprendizagem. As estudantes ouviram as avaliações dos grupos atentamente e nesse momento puderam checar suas hipóteses levantadas nas etapas anteriores ao Encontro.

A etapa da **Revisão Construtiva** ocorreu quando, após as apresentações, foi pedido que a turma sentasse em círculo para que fosse iniciada a Avaliação da atividade. Para as estudantes, a atividade tinha sido interessante pelo fato de a professora ter liberado a turma para as pesquisas na biblioteca e ter também estado presente na biblioteca, acompanhando a atividade.

Segundo elas, é importante que a professora organize suas aulas, considerando a carga horária do componente curricular para facilitar o envolvimento das estudantes que trabalham e que só não têm tempo de se encontrar com o grupo presencialmente. Isso acaba fazendo com que cada integrante do grupo faça a sua pesquisa separadamente e depois junte com as demais, deixando o trabalho sem a profundidade que merecia. Relataram ainda que a atividade tinha tido mais qualidade, porque, realmente, tinha sido realizada em grupo.

Outro aspecto importante que foi relatado pelas estudantes foi o compromisso dos grupos, pois todas estavam em horário da aula na biblioteca e sabiam que a professora estaria à disposição para resolver problemas e tirar dúvidas.

Atividade 2 – Atividade Escrita Individual sobre as Abordagens do Processo de Ensino:

A etapa da **Antecipação** ocorreu quando a professora entrou em acordo de como seria realizada a atividade, elencando os assuntos que seriam avaliados e detalhando os critérios que seriam utilizados na Avaliação. Após todos os acordos realizados, as estudantes, de posse dessas informações, passaram para a segunda etapa.

A etapa do **Investimento** ocorreu a partir de estudos realizados pelas estudantes sobre as abordagens do processo de ensino. Na grande maioria das vezes, os estudos foram realizados em grupo.

A etapa do **Encontro** se deu no dia marcado para a realização da atividade. A professora organizou a sala junto com as estudantes. Foi destinada 2 horas para que responderem a atividade, que continha 5 questões sobre as abordagens do processo de ensino: duas questões objetivas, duas questões subjetivas e um estudo de caso.

As estudantes não pareciam estar nervosas com a atividade avaliativa e, quando tiveram dúvidas, chamaram a professora para explicar. Ela se dirigia a banca da estudante e explicava. Antes que acabasse o tempo destinado à atividade, todas já haviam terminado.

A etapa da **Confirmação ou Desconfirmação** foi vivenciada quando a professora realizou o momento de correção coletiva da atividade. Inicialmente, a professora entregou as provas às estudantes. Em vez de responder cada questão, era solicitado a uma estudante,

que havia acertado a questão, que lesse a resposta e justificasse. Em seguida, solicitava às estudantes que não haviam acertado a questão para que também lessem suas respostas e justificassem. No início, elas ficaram tímidas. Uma delas, inclusive, não quis participar do momento por medo das demais estudantes zombarem de sua resposta. E por mais que a professora tentasse justificar a necessidade de compreender o erro, não foi possível convencer essa estudante, mas ela permaneceu atenta às correções realizadas e justificadas.

Uma das estudantes que havia errado a questão, leu sua resposta e justificou. Algumas poucas estudantes começaram uma brincadeira com a resposta, mas a professora permitiu e solicitou que elas tentassem entender porque a resposta estava errada. No início ficaram caladas, mas aos poucos começaram a se envolver na atividade.

A etapa da **Revisão Construtiva** ocorreu quando a professora, após a conclusão dessa atividade, solicitou que as estudantes fizessem uma autoavaliação de sua participação tanto na atividade, como na interação do grupo. Pediu também que avaliassem a proposta avaliativa até aquele momento. Todas reconheceram que a proposta estava contribuindo para a aprendizagem e que ela deveria permanecer.

Atividade 3 - Elaboração de uma aula utilizando o Método por Descoberta:

A etapa da **Antecipação** ocorreu quando a professora explicou, detalhadamente a atividade e fez os acordos com as estudantes. Ela também solicitou que as estudantes escolhessem conteúdos de Física do Ensino Médio. O grupo 1 ficou com Reflexão e Refração, o

grupo 2 escolheu Potência Elétrica, o grupo 3 escolheu Fissão Nuclear e o grupo 4 ficou com Escalas Termométricas.

Para a etapa do **Investimento**, foram disponibilizadas duas aulas para organização da atividade e as estudantes planejaram suas aulas em encontros na biblioteca, enquanto a professora ficou à disposição em seu gabinete. Quando as estudantes tinham dúvidas, vinham até o gabinete da professora. A escolha da biblioteca ocorreu por solicitação das estudantes, pois era um ambiente que tinha boa internet e também os livros físicos para a pesquisa.

A etapa do **Encontro** ocorreu quando as estudantes realizaram as aulas baseadas no Método por Descoberta. Mais uma vez, elas foram avaliadas nos critérios acordados desde a atividade 1, como: domínio de conteúdo, utilização dos recursos e criatividade. Ressaltamos que essa atividade foi realizada a professora solicitou que o grupo (que estava apresentando) chamasse as outras estudantes ao quadro, fizessem perguntas sobre os conceitos trabalhados e tirassem as dúvidas que aparecessem. Quando o grupo não conseguia responder essas dúvidas, outras estudantes poderiam tentar responder e se nenhuma delas chegassem ao entendimento do conceito, a professora intervía.

A etapa da **Confirmação ou Desconfirmação** ocorreu quando, após cada aula (que foi realizada em grupo), a professora realizou a Avaliação, incluindo a participação das estudantes nas reflexões e correções. Todas, nesse momento, puderam confirmar ou não as suas hipóteses anteriores.

A etapa da **Revisão Construtiva** ocorreu quando a professora realizou a Avaliação da atividade com as estudantes. As respostas delas também foram positivas em relação a essa atividade. Falaram

sobre o quanto estavam se sentindo tranquilas e até estavam gostando de serem avaliadas e como era importante a participação delas no processo avaliativo, junto com a professora.

Atividade 4 – Júri simulado Abordagem Tradicional versus Abordagem Cognitivista:

A etapa da **Antecipação** ocorreu quando a professora explicou, detalhadamente, como seria a atividade. Como os estudantes já haviam estudado sobre as abordagens do processo e o Júri Simulado seria realizada com base nesses estudos, as estudantes não elaboraram materiais específicos para esse momento.

A etapa do **Investimento** ocorreu quando a professora realizou o sorteio para definirem grupo defenderia a abordagem Tradicional e quem defenderia a abordagem Cognitivista. Foi estipulado 30 minutos para que os grupos pudessem elencar argumentos sobre a abordagem que estavam defendendo e argumentos sobre a abordagem que estavam criticando. Durante esse tempo, a professora passou nos grupos, escutou alguns argumentos e deu sugestões.

A etapa do **Encontro** ocorreu quando, terminado o tempo, foi dado início ao Júri Simulado. O Júri durou aproximadamente duas horas. Foi observado que algumas estudantes se envolviam mais que outras na atividade, argumentavam mais, enquanto outras eram mais tímidas. Umas estavam preocupadas em defender sua abordagem, outras em criticar a outra, mas em via de regra, todas estavam envolvidas e defendiam as abordagens com entusiasmo.

Quando a professora avisou que o tempo estava acabando, todas fizeram expressão de que gostariam de continuar. Nesse dia não houve Avaliação da atividade, pois já estava previsto que a Avaliação

seria na próxima aula, junto com a Avaliação da disciplina e a autoavaliação.

A etapa da **Confirmação ou Desconfirmação** ocorreu quando, na aula seguinte, foi realizada a Avaliação da Atividade 4. As estudantes disseram gostar bastante, pois puderam ver que cada abordagem tem dois lados. Algumas estudantes não ficaram satisfeitas com a organização da atividade, pois, para elas, deveriam ter mais tempo para que planejem melhor os seus argumentos. Outras defenderam a organização, pois salientaram que desde o início das aulas todas já sabiam das 4 atividades e que isso tinha sido acordado com a professora.

A etapa da **Revisão Construtiva** ocorreu quando a professora colocou os acordos no foco da discussão e, a partir deles, fez o momento da autoavaliação, em que cada estudante pode repensar sobre sua autogestão da aprendizagem. Neste momento também foram realizadas a Avaliação de todo o componente curricular e também da professora. A autoavaliação foi um momento um pouco tenso, porque após a fala de cada estudante, eram feitos comentários, algumas vezes acusações. Diante disso, elas tentavam mais se defender do que se autoavaliar. Foi um momento em que observamos que, apesar das atividades terem ocorrido com bons resultados, os estudantes ainda estavam aprendendo sobre Avaliação.

Após o resultado, algumas estudantes fizeram “Prova Final”. Segundo a professora, as estudantes que foram para a Prova Final não tiveram boa argumentação nem na atividade escrita e nem no júri simulado. A Prova Final foi uma atividade oral sobre as abordagens do processo (que tinha sido os assuntos que elas obtiveram menores notas) e a organização dos cadernos de estudos. Após esse

momento, apenas uma estudante não foi aprovada, pois após a prova oral, acordada desde o primeiro encontro, permaneceu com nota baixa, pois não teve boa participação na atividade final e não tinha o caderno organizado. Apresentou respostas superficiais ou ficava em silêncio, quando tinha oportunidade de complementar as respostas das colegas.

TAEF na sala de aula de Química

Com relação à área de Química, apresentaremos a vivência da TAEF numa sala de aula de Formação Docente, no componente curricular de Química Inorgânica. Também foram realizadas 4 atividades, descritas abaixo.

- **Atividade 1:** Montagem de Modelo Molecular e Atividade escrita;
- **Atividade 2:** Modelo Molecular e Atividade Oral;
- **Atividade 3:** Atividade Prática sobre Tabela Periódica;
- **Atividade 4:** Produção de um “Livreto”.

Atividade 1 - Montagem de Modelo Molecular e Atividade Escrita:

A primeira atividade avaliativa foi a montagem de uma molécula, seguida de uma atividade escrita.

A etapa da **Antecipação** ocorreu quando a professora realizou uma Avaliação Diagnóstica sobre Modelos Moleculares e depois discutiu com as estudantes sobre os seus conhecimentos prévios, apresentou os resultados da Avaliação para as estudantes, fez os

acordos sobre as atividades avaliativas, seus critérios e momentos que ocorreria cada uma e realizou as aulas sobre o assunto.

A etapa do **Investimento** ocorreu quando as estudantes se dedicaram a estudar o assunto e se prepararam para o momento da realização da atividade avaliativa.

Na etapa do **Encontro**, a professora levou para a sala de aula um conjunto de peças para montagem de diversos tipos de moléculas. A professora entregou uma atividade escrita e também esse material ficou disponível para que as estudantes pudessem montar e fazer as identificações solicitadas na atividade. A ideia era montar uma molécula e identificar quais seriam os elementos de simetria.

A etapa de **Confirmação ou Desconfirmação** ocorreu a partir de uma correção coletiva da atividade. A professora lia a questão e pedia para que as pessoas fossem falando como montariam a molécula. Diante dessas montagens, ia discutindo os erros e acertos que ocorreram na atividade escrita.

A etapa da **Revisão Construtiva** aconteceu quando o professor realizou a Avaliação da atividade. E, segundo as estudantes, esse tipo de atividade contribuiu para a aprendizagem, pois o assunto de simetria molecular é de difícil imaginação e é necessário que as estudantes possam utilizar recursos concretos para aprender a identificar todos os elementos de simetria. E com relação à parte escrita, relataram que o fato de precisar montar as moléculas e analisá-las, a parte escrita veio de uma compreensão mais ampla, realizada de forma diferente.

Atividade 2 - Modelo Molecular e Atividade Oral:

A etapa da **Antecipação** para essa atividade também ocorreu quando a professora fez os acordos sobre a atividade com as estudantes. Segundo a professora, a atividade proposta avaliaria se elas tinham conseguido construir o conhecimento com relação à geometria molecular, para isso, seus conhecimentos prévios eram essenciais.

Na etapa do **Investimento**, a professora trabalhou com modelagem molecular para facilitar a aprendizagem. Realizou várias aulas sobre o assunto e as estudantes tiveram acesso ao material para manipular, pois a ideia era que elas aprendessem mais sobre a geometria molecular e a formação das ligações.

Na etapa do **Encontro**, as estudantes foram solicitadas a construir, na frente da professora, uma determinada molécula e a responder algum tópico relacionado àquela montagem molecular. Assim como ocorreu na atividade escrita, essa atividade oral também tinha tópicos relacionados à montagem molecular. Quando algumas estudantes não conseguiam montar a molécula, a professora fazia isso por elas e continuava a atividade, fazendo questões sobre a molécula já montada. Essa forma de agir da professora tinha o objetivo de evitar que uma estudante que não conseguisse montar a molécula perdesse todas as questões.

A etapa da **Confirmação ou Desconfirmação** ocorreu quando foi realizada quando a professora realizou a correção da atividade e pediu para que cada estudante falasse sobre sua dificuldade em montar a molécula e depois falar sobre quais eram as suas expectativas ao realizarem essa atividade.

A etapa da **Revisão Construtiva** ocorreu quando a professora avaliou a atividade junto com os estudantes. De acordo com as estudantes, a atividade oral não dá tempo de pensar sobre o assunto, pois elas precisaram, mesmo apesar de todo nervosismo, comum em momentos avaliativos, responder as questões que a professora fazia com um tempo muito curto.

Atividade 3 - Atividade Prática sobre Tabela Periódica:

A etapa da **Antecipação** ocorreu quando a professora explicou a proposta da atividade às estudantes, em seguida, fez os acordos e ajustou o planejamento, junto com elas.

A etapa do **Investimento** teve início quando a professora realizou aulas sobre Tabela Periódica, tirou as dúvidas das estudantes e elas realizaram os estudos sobre o assunto abordado.

O **Encontro** ocorreu quando a professora deu início à atividade. Foi possível observar que ela primou pela participação das estudantes, pois eram solicitadas a escrever os nomes e símbolos de cada elemento e depois colocá-los na parede de forma organizada. Para isso cada estudante precisaria saber fazer a distribuição eletrônica dos elementos, depois ver a ordem em que os elementos se encontravam na tabela, para, então, colar no local certo. A tabela foi montada a partir de uma construção coletiva da turma.

Na etapa da **Confirmação ou Desconfirmação**, as estudantes testaram suas hipóteses iniciais sobre como seria a atividade e, segundo elas foi uma atividade diferente e estimulante. Não imaginavam que ocorreria daquela maneira, mas os seus estudos (na etapa do Investimento) deram conta da atividade.

Com relação a essa atividade, a professora considerou que ela foi contada como parte do processo avaliativo porque, através dela, foi possível observar a atitude das estudantes, pois algumas tomam a frente e vão fazer e naquele momento estão aprendendo, e outras ficam mais observando, ficam de forma secundária, agindo como expectadora, mesmo estando cientes de que seriam avaliadas para além dos conceitos.

A etapa da **Revisão Construtiva** ocorreu quando a professora realizou a Avaliação da atividade com as estudantes. Elas relataram que mesmo a atividade parecendo simples, era preciso saber o assunto, os elementos, a ordem na tabela e isso auxiliou na aprendizagem, pois foi uma forma diferente de estudar Tabela Periódica, fugindo da memorização pura e simples.

Atividade 4 - Produção de um “Livreto”:

A etapa da **Antecipação** dessa atividade ocorreu quando a professor explicou a atividade às estudantes e entrou em acordo sobre a produção do “livreto”, dividindo os grupos. Cada estudante pôde escolher em qual equipe ficaria. Havia um grupo da “Teoria”, outro da “Diagramação”, outro dos “Experimentos” e outro da elaboração das “Questões”. O foco dessa atividade era conseguir traduzir para a linguagem do Ensino Médio aquilo que eles aprenderam na Graduação.

Na etapa do **Investimento**, as estudantes tinham autonomia para escolher e decidir todos os aspectos do *livreto*, a professora passou a ser uma medidora entre os grupos, orientando de perto cada um e auxiliando no que fosse preciso.

Na etapa do **Encontro**, cada grupo, de acordo com os estudos e pesquisas realizadas na etapa anterior, começou a elaborar a sua

“parte” no livreto. Faziam reuniões, debates e elaboração de materiais. No entanto, as estudantes precisariam ficar atentas, pois apesar de estarem livres para organizar sua “parte” no “livreto”, precisariam dialogar e entrar em acordo com as outras equipes, pois o livreto seria o conjunto das partes, pois não daria para elaborar um experimento sem saber a teoria, por exemplo.

Na etapa da **Confirmação ou Desconfirmação**, ocorreu quando as hipóteses sobre cada parte do “livreto” foram colocadas em cheque numa reunião realizada com toda turma. A professora voltou, então, seu olhar para observar a interação, as crises, as soluções e a autonomia, além de avaliar os aspectos conceituais de cada grupo.

Era realizado, a cada aula, 30 minutos de reunião geral, em que todas as estudantes falavam sobre as atividades realizadas nos seus grupos específicos. O objetivo era entrar em acordo sobre a organização do “livreto”. Há de se ressaltar que cada grupo pensava a estrutura do “livreto” de uma forma diferente e buscaram entrar em consenso por diversas vezes sem sucesso, até que pediram para que a professora decidisse o que fazer. Nesse momento foi observado o quanto é preciso que a negociação seja orientada pela professora, enquanto as estudantes não estiverem preparadas para realizá-la sozinhas.

A etapa da **Revisão Construtiva** ocorreu quando a professora fez a Avaliação dessa atividade com as estudantes e também a Avaliação final do componente curricular. As estudantes relataram que não só nessa atividade, mas nas demais, ficaram motivadas a realizarem estudos, debates e responderam as questões propostas. Além

disso ressaltaram o quanto o processo avaliativo, apesar de intenso, não despertou sentimentos tão ruins como de costume.

Um aspecto importante a se destacar é que poucas estudantes precisaram realizar a Prova Final. Apenas aquelas identificadas pela professora que tinham tido menos participação nas atividades, não demonstraram compreender bem os conceitos trabalhados, apesar de todas as atividades propostas e momentos de interação. Na Prova Final a professora solicitou que fossem desenhadas as moléculas. Ou seja, as estudantes teriam informações sobre elas, teriam disponíveis os materiais concretos para a montagem e visualização, porém ainda assim, duas estudantes não conseguiram ser aprovadas, pois não conseguiram montar as moléculas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante de tudo o que discutimos ao longo do livro, foi possível observar que ainda há muito trabalho a ser feito para que o processo avaliativo seja renovado nas salas de aula. Isso ocorre porque o Paradigma Conservador está profundamente enraizado na Formação Docente e repercute diretamente no Chão da Escola. Portanto, é imperativo focar em iniciativas que ajudem a transformar e dar novos sentidos às práticas presentes no cotidiano escolar.

Ademais, embora a TAEP seja uma teoria que defenda uma avaliação consensual e autotranscendente e ofereça inúmeras vantagens, também enfrenta desafios e obstáculos que precisam ser considerados. Um dos desafios mais significativos é a resistência por parte das professoras, das estudantes e dos sistemas educacionais estabelecidos. Por isso, a implementação da TAEP requer tempo e esforço significativos. Afinal, é necessário criar um ambiente de aprendizagem que promova a colaboração, a inclusão e a autonomia das estudantes.

E isso envolve a formação docente, a revisão e adaptação de currículos, e a criação de espaços e oportunidades para discussões e colaborações. Mas, por outro lado, salientamos que é possível criar ambientes de aprendizagem que promovam a inclusão, a colaboração, a emancipação e a responsabilidade social. Já encontramos professoras e instituições de ensino adotando perspectivas de

avaliação mais dialógicas e inclusivas. Cada passo nessa direção é importante para que seja possível contribuir para o desenvolvimento de cidadãs mais conscientes e engajadas na transformação social.

A Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica segue nessa direção, visto que busca transformar a concepção de Avaliação, para além da simples reprodução de informações apresentadas pela professora ou checagem do cumprimento de objetivos preestabelecidos e da realização de procedimentos, afinal, a sala de aula não é um lugar morto: ela é constituída de vidas, de ideias e de trocas.

Por isso, defendemos uma Avaliação em que a aprendizagem é entendida como o resultado de uma experiência, que envolve conhecimentos novos e, portanto, condições de resolver desafios novos. Para isso, é essencial que a Formação Docente encare o processo avaliativo como voltado para a reflexão e construção de novos conhecimentos.

Com esse propósito em mente, apresentamos esta teoria, após anos de estudos, na expectativa de que outras pesquisadoras a vivenciem em novos contextos, tragam novos olhares e aprofundem nossos estudos. Da mesma forma, que outras professoras reflitam sobre suas práticas, vivenciem a TAEP, analisem suas dificuldades, mas que também descubram que avaliar para o sentido é possível e necessário.

E entendemos assim porque a TAEP lança o olhar para ambiente escolar como um espaço que pode auxiliar as estudantes a encontrarem o sentido da vida, a partir das experiências proporcionadas diante do olhar atento e cuidadoso da professora. Um espaço vivo e acolhedor em que sejam despertadas as vocações das estudantes, para além de si mesmas.

REFERÊNCIAS

- ABELARDO, Pedro. **A História das Minhas Calamidades**. Tradução de: Ângelo Ricci, Ruy Afonso da Costa Nunes.(Os Pensadores). 3. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1984.
- ABÉLARD, Pierri. **Historia Calamitatum**. Paris, 1132. Tradução de: Caetano Lope de Moura. Cartas D'Heloisa e Abailard. Paris: Livraria Portuguesa, 1838.
- ALBUQUERQUE, Rosângela Nieto de. Professor que falta faz falta... Falta do professor ou falta da escola? **Construindo Notícias** (online), Edição 82, 2015.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, Aprender, Apreender e Processo de Ensino. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, p. 11-36, 2003.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva/Editora da USP, 1978.
- ANDRADE, Rosivânia da Silva. **Construindo uma Avaliação Formativa no ensino de Química por meio da Teoria da Formação das Ações Mentais por etapas de Galperin**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2017.
- ARRUDA, Cíntia de Abreu. **Perspectivas de Avaliação nas atividades experimentais em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química no Estado de Pernambuco**. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2020.
- AZEVEDO, Azevedo, Manuel Duarte Moreira de. Instrução pública nos tempos coloniais. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. T. 55, v. 86, parte 2, p. 141-158, 1892.
- BASTOS, Fernando; NARDI, Roberto; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **Objecções em relação a propostas construtivistas para a educação em ciências: possíveis implicações para a constituição de referenciais teóricos**

norteadores da pesquisa e do ensino. In: **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Atas... Atibaia: ABRAPEC, 2001.

BLOOM, Benjamin Samuel. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals**. London: Longman, 1956.

BLOOM, Benjamin Samuel *et al.* **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. Tradução de: Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOURDIEU. Pierri Felix. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Fayard, 1982.

BOURDIEU. Pierri Felix. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. **Decreto de 15 de março de 1836**. Mandando observar como Regulamento das Escolas de primeiras letras da Corte e Município, as providências e determinações anexas a este decreto. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1836 - Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1864.

BRASIL. **Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854 - Tomo XVII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1854.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo; SILVA, Luísa Xavier de Brito. Psicologia Humanista de Abraham Maslow: recepção e circulação no Brasil. **Phenomenological Studies** - Revista da Abordagem Gestáltica – XXIII(2), p. 189-199, 2017.

BOHRER, Ricardo Schlatter. Motivação: abordagem crítica da teoria de Maslow pela propaganda. **Rev. Adm. Emp.** 21 (4); p. 43-47, 1981.

CANDAU, V. M. **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. **Revista de Educação – Educare et Educare**. v. 4, nº 8, p.245-259, 2009.

CAVALCANTI, Thiago Medeiros *et. al.* Hierarquia das Necessidades de Maslow: Validação de um Instrumento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, e183408, p. 1-13, 2019.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CLASTRES, Pierre. Da Tortura nas Sociedades Primitivas. *In*: CLASTRES, Pierre. **A Sociedade Contra o Estado**: investigações em antropologia política. Porto: Edições Afrontamento, 1979.

COMITÉ MISTO. **Sobre diretrizes para a Avaliação Educacional**. Standards for the evaluation for educational programs, projects, and materials. Newbury Park, Nova York, , McGraw-Hill, 1981.

COON, Denis. **Psicologia**: exploración y aplicación. 8. ed. Madrid: Thomson editores, 1999.

CORREIA, Larissa Costa; SIBILA, Mirian; SOUZA, Nadia Aparecida. **Erro e Avaliação da Aprendizagem**: aproximando sentimentos e concepções. *In*: **I Jornada de Didática – O ensino como foco e I Fórum de Professores de Didática do Estado de Paraná**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CRONBACH, Lee Joseph. **Coefficient alpha and the internal structure of test**. Boston: Psychometrika. 1951.

DALBOSCO, Cláudio A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educ. Pesquisa**, v. 44, e182622. São Paulo, 2018.

DALE, Edgar. **Audio-visual methods in teaching**. New York: Dryden Press, 1946. Disponível em http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale_audio-visual_20methods_20in_20teaching_1_.pdf. Acesso em 23/05/2023.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano livre da criança livre no Brasil. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos.; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Revista THEMA, Lageado. vol.14, n.1, p. 268 a 288, 2017.

DURKHEIM, David Émile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EBEL, R.L. **Encyclopedia of educational research**. Londres: MacMillan, p. 759-766, 1969.

FERREIRA, Sergina Maria Xavier Falcão. **Delineando relações conceituais entre formação dos professores dos anos iniciais e Avaliação em matemática**. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática_ - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2019.

FOUCAULT. Paul-Michel. **Surveiller et punir**. Editions Gallimard, 1975.

FOUCAULT, Paul-Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**. Trad. Walter O Schlupp e Carlos Cardoso Aveline. Petrópolis: Vozes, 1985.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 18. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANKL, Viktor Emil. **Logoterapia y análisis existencial**. Trad. José A. de Prado Diez. Barcelona: Herder, 1994.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Herbart e o Neohumanismo: contribuições e perspectivas para a Educação contemporânea. **Educativa**, v. 16, n. 1, p. 65-78. Goiânia, 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência: Um Conceito Reformulado**. Editora Objetiva. São Paulo, 1999.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes Nunes, PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019.

GRAVINA, Maria Helena; BUCHWEITZ, Bernardo. Mudanças nas concepções alternativas dos alunos relacionadas a eletricidade. **Revista brasileira de ensino de física**, v.16, n. 1-4, p.110-119, 1994.

GUBA, Ergon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

GUBA, Ergon Gotthold.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Avaliação de Quarta Geração**. Tradução de: Beth Honorato. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, Natália de Pontes Leite Monte. **A Identidade Avaliadora na Formação Inicial: Análise das perspectivas avaliativas nos Cursos de**

Licenciatura em Química do Estado de Pernambuco. 2023. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática_ - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2023.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 704-723. São Paulo, 2013.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart**. Tradução de José Eustáquio Romão. Coleção Educadores. MEC, Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araújo e; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, n.102, p. 179-203, 2019.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KELLY, George A. **A theory of personality**: the psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton, 1955.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa** – FCC, n. 107, p. 187-206, São Paulo, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de Avaliação da Aprendizagem escolar. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, 2009.

LEMO, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Entre a Palmatória e a Moral**. In: Nossa História, Ano 2, n.º 15, janeiro de 2005.

LIMA, Kilma da Silva. **Compreendendo as concepções de professores de Física através Teoria dos Construtos Pessoais**. 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife, 2008.

LIMA, Raymundo de. Palmada educa? São Paulo: **Revista espaço acadêmico**, n 42, ISSN 1519.6186, ano IV, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACDONALD, Barry. La Evaluación Como Profesión de Servicio Público: Perspectivas de Futuro. In: SÁEZ, M. (coord.). **Conceptualizando la Evaluación en España**. Alcalá de Henares: Universidad Alcalá de Henares, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MASLOW, Abraham Harold. A theory of human motivation. **Psychological Review**, 50(4), p. 370-396, 1943.

MESTRES, Mariana Miras. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: SALVADOR, César Coll *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça N, **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **Linguagem e Formação de Conceitos no Ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NOVAK, Joseph Donald. **Theory of education**. Ithaca: Cornell University Press, 1977.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3ª edição Revisada, Fortaleza: EdUECE, 2015.

PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. **Evaluation as illumination**: a new approach to the study of innovatory programmes. Occasional Paper 9. Escócia: Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PETITJEAN, Brigitte. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. **Pratiques de l'Évaluation**, n. 44, 6-15, 1984.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artes médicas, p. 17-71, 1998.

PROVA. In: **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras (online). Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/prova/>. Acesso em: 23/06/2023.

PROVÍNCIA de São Paulo. **Regulamento de 25 de setembro de 1846**. Para a comissão inspetora das escolas de primeiras letras. São Paulo: Tipografia Imparcial de Azevedo Marques, 1868.

REGO, Maria Luiza da Cunha *et. al.* Avaliação: instrumentos de violência ou de aprendizagem? **IJET-PDVL**, Recife, v.2, n.2 p. 70 – 83, 2019.

REGO, Ana Maria da Cunha. **Formação de Professores em Química e Física de Pernambuco e suas relações com as novas perspectivas de Avaliação da Aprendizagem**: uma análise documental à luz da Teoria dos Construtos

Pessoais e das Gerações da Avaliação. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2019.

REGO, Ana Maria da Cunha; VIANA, Kilma da Silva Lima. **Formação de Professores em Química e Física de Pernambuco e suas relações com as novas perspectivas de Avaliação da Aprendizagem:** uma análise documental à luz da Teoria dos Construtos Pessoais e das Gerações da Avaliação (Texto Revisado). Recife, Editora IIDV, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação.** Tradução de: Sérgio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou De L'Éducation.** Paris: Libraire-Éditeur, 1856.

SALES, Eliemerson de Souza. **Formação Inicial de Professores de Química:** um estudos acerca das condicionantes da prática avaliativa. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2017.

SANTOS, Maria Tatiana dos. **O processo avaliativo nas atividades experimentais em Química:** o que temos vivenciado? 2023. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2023.

SANTOS, Vilma de Albuquerque. **Avaliação da Aprendizagem na perspectiva dos professores que lecionam a disciplina de Química no Ensino Médio Integrado do IFPE.** 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2019.

SAUL, Ana Maria, **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de Avaliação e reformulação de currículo, 5ª edição, Editora Cortez, São Paulo, 2000.

SCRIVEN, Michael John. Goal-Free evaluation. *In:* HOUSE, E. R. **School evaluation** – the politics and process. Berkeley, California, 1973.

SCRIVEN, Michael John. **Methodology of evaluation.** Chicago: Rand McNally, 1967.

SIEMENS, George. **Conectivismo:** Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital, 2004. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf> Acesso: 15/05/2023.

SIEMENS, George. **Connectivism:** A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2005.

SILVA, Beatriz Dias. Relações de Ensino-Aprendizagem na perspectiva da Logoterapia: a contribuição de Viktor Frankl para a Educação. **Revista Logos&Existência**. 6 (1), p. 79-94, 2017.

SILVA, Fábio Luís da; MUZARDO, Fabiane Taís. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. **Diálogo**, n. 29, p. 169-179. São paulo, 2018.

SILVA, Maria Aparecida do Nascimento *et al.* **Sentimentos dos Estudantes referentes à Avaliação no ensino de Química**. In: **Congresso Internacional das Licenciaturas**. VI COINTER PDVL, 2019, Recife. Anais. Recife: Editora IIDV, 2019.

SILVA, Fernando Cleyton Henrique de Mendonça. **Formação continuada de professores de química à luz da teoria dos construtos pessoais**. 87f, 2020. Dissertação (Ensino de Ciências e Matemática). Departamento de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

SOBRAL, Pâmela Maciel. **Role Playing Game (RPG) como método avaliativo no processo de ensino e aprendizagem de saberes matemáticos de forma lúdica**. 2018. 372f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2018.

SOUZA, Kymberli Francisca de. **Concepções de Avaliação da Aprendizagem de professores de Química e suas relações com a perspectiva da Avaliação da Experiência**. 2022. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2022.

SQUARE, Larry Ryan.; KANDEL, Eric Richard. **Memória: da mente às moléculas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STAKE, Robert Edward. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

STAKE, Robert Edward. Objectives, priorities, and other judgment data. **Review of Educational Research**, 40 (2), p. 181-212, 1970.

STAKE, Robert Edward. **Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation**. (paper) Suécia, Institute of Education at Göyeborg University, 1973.

STUFFLEBEAM, Daniel Leroy. The relevance of the CIPP Evaluation Model of Educational Accountability. **Journal of Research and Development in Education**, 5(1), p. 19-25, 1971.

TYLER, Ralph Winfred. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1941.

US BUREAU OF NAVAL PERSONNEL. **Aviation fire control technician 3**. Washigton: United States Government Printing Office, 1957. Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b3123748;view=1up;seq=35>> acesso em: 20/06/2023.

VIANA, Kilma da Silva Lima. **Avaliação da Experiência**: uma perspectiva de Avaliação para o ensino das ciências da natureza. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco - UFRPE, Recife, 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da Educação Básica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, e244193, 2022.

VIEIRA, Manuelle Patrícia Ramos. **Concepções de professores dos Anos Iniciais sobre Avaliação em Ensino de Ciências**. 2020. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2020.

WEBER, Maximilian Karl Emil. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar? Tradução de: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONSELHO EDITORIAL

Presidência

Dr. Erick Viana da Silva
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Conselheiros

Dr. Ailton José Vinholi Júnior
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Dr. Alexander Patrick Chaves de Sena
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.^a Ana Patrícia Siqueira Tavares Falcão
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Arquimedes José de Araújo Paschoal
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Dewson Rocha Pereira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. Edísio Raimundo Silva
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.^a Francisca da Rocha Barros Batista
Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Dr.^a Iraneide Pereira da Silva
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Jaime Patrício Leiva Nuñez
Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Dr. Jeymesson Raphael Cardoso Vieira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. José Ângelo Peixoto da Costa
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. José Ayrton Lira dos Anjos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dr. Jose Cuauhtemoc Ibarra Gamez
Instituto Tecnológico de Sonora, Ciudad Obregón (ITSON)

Dr.^a Lastenia Ugalde Meza
Universidad de Playa Ancha (UPLA)

Dr.^a Renata Cristine de Sá Pedrosa Dantas
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr. Roberto Gómez Fernández
Ministério da Educação de Luxemburgo

Dr.^a Suzana Pedroza da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Dr.^a Maria Trinidad Pacherez Velasco
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Dr. Thales Ramon de Queiroz Bezerra
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Dr.^a Viviane da Silva Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Coordenação Executiva

Dr.^a Kilma da Silva Lima Viana
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Mariana Almeida Ferreira Lima
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Carolayne Silva de Souza
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Coordenação Administrativa

MSc. Ayrton Matheus da Silva Nascimento
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

Alexandre Antônio de Lima Júnior
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e
Instituto Internacional Despertando Vocações (IIDV)

A Teoria da Avaliação da Experiência Pedagógica é uma proposta conceitual que nos convida à reflexão, pois coloca o espaço educativo como palco de diálogo entre professoras e estudantes.

É convidativa também para um olhar mais profundo acerca das práticas docentes e das escolhas feitas no cotidiano da sala de aula. Como uma boa teoria, tem o potencial de ser transladada para outros campos do conhecimento, afinal, traz uma nova compreensão acerca da vocação como sentido da vida autotranscendente e socialmente responsável. Assim, no caminho de sua proposta, apesar de teórica, se constitui em uma leitura prazerosa, instigante e reflexiva.

Além disso, essa Teoria da Avaliação da Aprendizagem é crítica, sociocultural e política; e por ser constituinte do processo de ensino-aprendizagem, toma como foco a emancipação das estudantes a partir da autogestão da aprendizagem.

Erick Viana da Silva
Presidente do Instituto IDV