

Docência e Avaliação da Aprendizagem

Teaching and Evaluating Learning

Leandro Ferreira Melo^{a*}; Tatiane Clair da Silva^a; Denise De Micheli^a

^aUniversidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. SP. Brasil.

*E-mail: melo.leo75@gmail.com

Resumo

A compreensão docente sobre os significados e prática da avaliação da aprendizagem é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo entender as percepções de 30 docentes do Ensino Fundamental II e Médio sobre a avaliação da aprendizagem. Os levantamentos de dados foram realizados com a aplicação de um questionário composto por três questões que os professores responderam descritivamente, manifestando assim suas percepções sobre o conceito de avaliação da aprendizagem. As análises dos dados foram feitas a partir da técnica de Análise de Conteúdo. As discussões tiveram como fundamentações teóricas autores que discutem avaliação da aprendizagem a partir de vertentes críticas. Os resultados demonstraram que os docentes entendem que a função da avaliação é de “diagnosticar e sinalizar caminhos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem”, todavia, apontaram que há dificultadores, que atrapalham a efetivação desta, por exemplo: excesso de aulas, turmas para lecionar e avaliar; tempo insuficiente para planejar e refletir sobre as avaliações aplicadas e seus resultados. O acúmulo de cargos foi destacado como um fator que atrapalha a efetivação da avaliação qualitativa. Em síntese, as falas dos professores manifestaram que para exceder os paradigmas avaliativos tradicionais, faz-se necessário colocar em prática ações políticas e estruturais no contexto escolar, como a Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), para que, desse modo, tenham mais tempo para reflexão-ação em prol da efetivação da avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Docentes-Discentes.

Abstract

Teaching comprehension about the meanings and practice of learning assessment is of paramount importance to the teaching-learning process. Therefore, the objective of this research was to understand the perceptions of 30 teachers from Middle and High School about learning assessment. The data were collected through the application of a questionnaire composed of three questions that the teachers answered descriptively, thus manifesting their perceptions about the concept of learning evaluation. Data analysis was performed using the Content Analysis technique. The discussions were based on theoretical authors who discuss evaluation of learning starting of critical aspects. The results showed that the teachers understand that the function of the evaluation is to “diagnose and signal ways to improve the teaching-learning process”, however, they pointed out that there are difficulties that disturbs the effectiveness of the same, for example: surplus of classes to be taught and evaluated; insufficient time to plan and reflect about the evaluations applied and their results. The accumulation of positions was highlighted as a factor that hinders the effectiveness of the qualitative evaluation. In summary, the teachers stated that to in order to exceed the traditional evaluative paradigms, it is necessary to put into practice political and structural actions in the school context, such as Lei do Piso (11.738 / 2008), so that they have more time for reflection-action in favor of the effectiveness of formative evaluation.

Keywords: Evaluation. Teaching-Learning. Teachers-Students.

1 Introdução

Pesquisas demonstram que há duas grandes concepções predominantes nas tendências pedagógicas avaliativas, quais sejam: a concepção de avaliação com base nos princípios das “Escolas Pedagógicas Liberais”, que se divide em Pedagogia Tradicional; Renovadora Progressista; Renovadora não-Diretiva (Escola Nova); e Tecnicista (LIBÂNEO, 1989; SAVIANI, 1997). Estas linhas e tendências pedagógicas concebem a avaliação como instrumento examinador, medidor do conteúdo trabalhado, tendo como objetivo classificar, hierarquizar e regular a aprendizagem como apontado por Caldeira (1997) e Chueiri (2008). Nesta concepção, como referido por Almeida (2014), o processo

de ensino-aprendizagem é dirigido, pautado e centralizado na figura do professor. Carvalho (2014, p.291), também a esse respeito, apontou que esta forma de pensar a educação – “ensino tradicional” – impera ainda no entendimento de que o professor é detentor do conhecimento e os discentes apenas receptores passivos.

Além das bibliografias citadas que tratam de tendências pedagógicas e suas influências sobre o processo avaliativo, há duas outras não menos importantes, que esclarecem muito bem sobre a história da educação e as tendências pedagógicas em âmbito mundial, sendo uma Mario Alighiero Manacorda (2010), e mais restritamente sobre a história da educação brasileira e suas tendências o texto de Paulo Ghiraldelli Jr.

As “Tendências Progressistas” (“Pedagogias Críticas”)

se dividem em Pedagogia Libertadora; Libertária; Crítica-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica. Estas concebem o processo avaliativo de forma qualitativa, entendendo-o como uma forma de inclusão, desenvolvimento e justiça social (CUNHA, 2001). Devendo o processo levar os alunos a superarem dificuldades de aprendizagens, de forma que progridam no desenvolvimento da “emancipação intelectual” (VILLAS-BOAS, 1998). Hoffmann (2009) corrobora dizendo que, a avaliação, desse modo, necessita ter caráter “problematizador”.

Para melhor compreensão sobre o conceito de avaliação da aprendizagem e seus objetivos intrínsecos, faz-se necessário retomar a etimologia da palavra avaliação. Assim, a palavra *avaliar* deriva do latim “*a-valare*”, que significa “dar valor a” ou “emitir julgamento de valor”. A esse respeito, Biberg-Salum (2015, p. 451), tendo como referência Luckesi (2003), apontou que: “o elemento valor possui uma significação sócio-filosófico-política abrangente, ultrapassando os limites instrumentais da avaliação que subsidia as decisões sobre o processo ensino-aprendizagem”, deixando claro assim que o processo avaliativo envolve uma complexidade de fatores e de significados.

Por isso, Luckesi (2002) apontou que a avaliação é uma apreciação qualitativa e complexa do processo de ensino e aprendizagem, que tem como objetivo auxiliar o professor a tomar decisões sobre o trabalho pedagógico. Desse modo, nesta perspectiva, avaliação deve ser compreendida como um instrumento do processo de ensino-aprendizagem que tem como principal objetivo diagnosticar, levantar informações, dados, a partir dos objetivos educacionais curriculares pré-estabelecidos, as informações levantadas devem orientar os docentes na tomada de decisões pedagógicas.

De acordo com Luckesi (2003), a tradição dos exames escolares teve origem nos séculos XVI e XVII, com as atividades pedagógicas produzidas pelos jesuítas e pelo Bispo John Amós Comênio, sendo então sedimentados como paradigmas pedagógicos consagrados na cultura avaliativa da educação básica brasileira até os dias atuais. Estas informações são confirmadas por (2015) Manacorda (2010) e Ghiraldelli (2015).

Luckesi (2003) apontou que ainda é forte a presença de padrões avaliativos jesuítas nas práticas avaliativas contemporâneas. Para o autor, estas práticas foram sendo passadas de geração para geração no magistério sem muitos questionamentos. Segundo Chueiri (2008), infelizmente, ainda impera a avaliação escolar relacionada à “Pedagogia do Exame”, na qual a classificação dos alunos opera com pares excludentes, como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros. Esteban (2003) completa que, embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor realiza sobre o aluno, ainda é predominante no âmago do processo educativo. De forma que, esse tipo de concepção avaliativa acaba por

fortalecer a “educação bancária”, conforme Freire (1996).

Luckesi (2002, 2003) contribui para a reflexão sobre a importância da prática avaliativa emancipatória dizendo que, na sala de aula deveria predominar o “diagnóstico” como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em detrimento da predominância das avaliações como recurso de classificação e seletividade, que acaba culminando na exclusão.

Por isso, Perrenoud (1999) afirmou que a: “*função nuclear da avaliação*” deveria ser de ajudar o aluno a aprender e do professor a ensinar. Entendendo, desse modo, que a avaliação é um processo (caminho) e não um fim em si mesmo. A esse respeito, Hadji (2001) argumenta que a principal função da avaliação deve ser em contribuir para regulação do processo de ensino-aprendizagem, de modo que favoreça a “emancipação intelectual” dos discentes.

Para Luckesi (2003), o processo avaliativo para ser democrático não deve usar de artifícios autoritários e ameaçadores, necessita ser um instrumento dialético de identificação de novos rumos e avanços, portanto, deve ter, sobretudo, a função “diagnóstica”.

No desenvolvimento do processo avaliativo é de fundamental importância ter fundamentos teóricos e metodológicos sólidos sobre o tipo de educação, ensino-aprendizagem, objetivos educacionais que estão sendo buscados. O processo de ensino-aprendizagem necessita estar fundamentado também em concepções sobre mundo e sujeito. Daí a necessidade da constante reflexão crítica. Nestes termos, o processo educativo desprovido de intencionalidade crítica não tem sentido para a prática da educação significativa, que tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento intelectual do aluno.

Para Villas-Boas (1998), sem os princípios e objetivos citados acima, a prática avaliativa acaba servindo apenas à manutenção do *status quo* social dominante. Por isso, a “Pedagogia do Exame” que faz uso da avaliação para hierarquizar não possibilita desenvolver uma prática avaliativa crítica. Pelo contrário, contribui para o fortalecimento e manutenção das exclusões socioeducativas, cerceando, desse modo, o direito do aluno de aprender.

De toda forma, vê-se que o processo avaliativo permeia todo caminhar educacional, em uma dialética de começo-meio-fim, (ação-reflexão-ação), não devendo acontecer de forma isolada, mas em um processo permanente, processual.

Com o objetivo de entender melhor o que pensam os docentes sobre o processo avaliativo, suas percepções e como o desenvolve, foi realizado levantamentos de dados junto aos mesmos, ouvidos e registrados seus discursos e discutida a questão à luz de autores que estudam avaliação no contexto escolar básico da educação pública.

2 Material e Método

A presente pesquisa de natureza qualitativa desenvolveu-

se a partir da necessidade observada pelos coordenadores pedagógicos de uma escola pública do Estado de São Paulo, de Ensino Fundamental II e Médio, de fazer levantamentos de dados junto aos professores com o objetivo de entender suas percepções conceituais e práticas sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Sendo a pesquisa uma interpretação das falas de 30 professores de uma Escola Pública Estadual paulista. Os dados foram levantados no ano de 2016.

Para realizar o levantamento de dados foi construído e aplicado um questionário com três perguntas sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem; o questionário foi aplicado em duas reuniões oficiais na sala da coordenação pedagógica em “Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC). As “Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo” são reuniões semanais e têm como principais objetivos a formação permanente dos professores e discussões sobre a realidade e necessidades da escola. Cada reunião dura uma hora/aula de 50 minutos (SÃO PAULO, 2014). Foram utilizadas 4 horas aulas, duas no período da manhã e duas no período da tarde.

Os docentes que responderam os questionários lecionavam para o Ensino Fundamental II e Médio. Tinham em média entre 30 e 45 anos de idade e entre 15 e 20 anos de tempo de magistério. 90% dos professores davam aulas em mais de uma escola, chegando a lecionar em média de 8 a 12 aulas por dia.

As respostas dos professores foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Nas análises dos dados focou-se em verificar a frequência do sentido das respostas dos professores em relação às suas percepções sobre avaliação (conceito) e como a desenvolviam (prática/ação).

Foram utilizados, como fundamentação teórica para discussão, os estudos de Esteban (2003); Freire (1996); Hadji (2001); Hoffmann (2009); e Luckesi (2002, 2003).

2.1 Composição dos questionários

A primeira questão: Registre de forma objetiva sua compreensão a respeito do desenvolvimento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A segunda questão: Quais são as principais dimensões do processo de aprendizagem que você avalia em sua disciplina? E a terceira questão: Descreva os principais critérios avaliativos que você utiliza durante o processo de avaliação da aprendizagem.

3 Resultados e Discussão

Para entender os resultados faz-se necessário ter em mente os seguintes princípios: quem discursou foram professores de uma escola pública, e eles falaram sobre como entendem e colocam em prática o processo avaliativo.

Optou-se por utilizar, com o consentimento dos professores, a primeira e a segunda letra de seus nomes e a disciplina que lecionam. As falas dos professores foram destacadas entre aspas e em *itálico*.

Foram destacadas as frases ditas com maiores frequências sobre o problema estudado, principalmente, em relação à concepção de avaliação e os objetivos da sua prática, buscou-se comparar se as percepções docentes estavam de acordo com as percepções e definições das bibliografias que fundamentaram a discussão.

A respeito da primeira pergunta do questionário (a compreensão docente a respeito da avaliação do processo de ensino-aprendizagem), o professor V.N. (Biologia) disse entender que: *“a avaliação é um processo importante para diagnosticar o conhecimento que o aluno assimilou, bem como para replanejar as estratégias de ensino necessárias”*. A fala do Professor O.V. (Matemática) e da Professora A.P. (Biologia) fortaleceram a fala do Professor V.N., quando afirmaram que: *“[...] É fundamental, após a identificação das principais dificuldades do aluno, que o professor direcione o seu percurso na construção de novas estratégias e proposições de estudos de recuperação”*, e assim desenvolver uma prática realmente *“formativa”*.

O Professor A.F. (História) disse entender a avaliação como um: *“ponto de partida”*, mas que: *“é necessário material e mais tempo para corrigir e dar os feedbacks aos alunos dos resultados”*. Outro problema citado pelo referido professor foi o: *“acúmulo de escolas para dar conta de todo esse trabalho”*.

A professora A.P. (Matemática) apontou que a avaliação deve *“mediar”* as demais ações, levando o professor a *“pensar e refletir”* e *“conhecer assim melhor o aluno”* antes de *“agir”*, como colocado pelas Professoras V.L. e R.S. (Matemática).

O Professor M.O.(Arte) e a Professora N.B. (Arte) falaram sobre a importância de se *“refletir”* antes das *“intervenções”*, após a aplicação de avaliações. Para a Professora J.D. (Língua Portuguesa), a avaliação é um importante *“identificador”* das *“competências e habilidades cognitivas (humanas)”* necessárias que os educandos devem adquirir, a partir do conteúdo específico trabalhado. Servindo também, como afirmou a Professora R.M. (Matemática) *“[...] como um termômetro para o professor rever seu percurso”*. E, para o aluno, de acordo ainda com a Professora, avaliação deve atuar de forma a *“levá-lo refletir e estimulá-lo sobre sua aprendizagem”*, levando-o a ser incluído no processo de aprendizagem. No entanto, afirma que para que isto seja efetivado: *“é necessário mexer nas estruturas tradicionais da escola”*. A professora afirmou que, *“se eu tivesse só um cargo seria diferente, mas tenho que dar conta de quase 700 alunos, como vou avaliar com qualidade desse jeito, queridos?”*. Percebe-se assim que o acúmulo de cargos é um problema para a prática avaliativa qualitativa. É compreensível, pois segundo os autores que fundamentam esta discussão, o tempo é imprescindível para a efetivação da avaliação formativa. Aquela, como referido por Marino (2018), que esteja essencialmente *“a serviço da aprendizagem”* dos alunos e condição *sine qua non* para reorientar o trabalho pedagógico docente.

Uma característica muito importante que se destacou nas falas dos professores foi a respeito da necessidade de se desenvolverem práticas avaliativas democráticas, de forma que inclua o aluno no processo, como frisou Hadji (2001) a esse respeito. Nesse sentido, o Professor A.N. (Filosofia) contribuiu dizendo que é necessário pensar em um modelo de avaliação inclusivo: “que não exclua o estudante”, apontou que é necessário colocar em prática também “[...] uma avaliação pensada como [...] meio de promoção de uma justiça social [...]”, como também defendido por Esteban (2003).

Importante citar também a fala da professora I.N. (Língua Inglesa), de que é necessário durante o processo avaliativo ter “diálogo” com os alunos para que possa colocar em prática melhores “direcionamentos”. Neste mesmo raciocínio, a professora E.M. (Ed. Física) afirmou que a “clareza” é um ponto essencial, tanto “para o professor quanto para o aluno”, criando assim, como colocou o professor G.M. (Filosofia), “vínculo de confiança”, haja vista que em uma prática avaliativa “clara”, de acordo com o professor R.J. (Química), deve estar imbricado o “sentido e senso crítico” do processo avaliativo, “não apenas para atribuir notas”, como apontado criticamente por Luckesi (2002), mas para “levar o aluno a aprender”, como expôs o Professor J.P. (Língua Portuguesa).

O Professor D.N. (Ed. Física) contribuiu apontando que a avaliação bem planejada, propicia aos professores “observar os alunos por ângulos diferentes”, por isso, segundo ele, há a urgente necessidade de “mudar a cultura avaliativa de apenas para dar notas” e classificar os alunos, como criticado por Luckesi (2003).

A Professora J.M. (Língua Portuguesa) apontou que para haver mudanças qualitativas no processo de avaliação da aprendizagem, é necessário que a estrutura escolar “arcaica” passe por reformulações, que acompanhem as evoluções e os desenvolvimentos sociais, como por exemplo, as “tecnológicas”, “práticas curriculares inovadoras”, “objetivos educacionais modernos” e “currículos coerentes” com as habilidades exigidas pelo contexto social contemporâneo. A professora continua e diz que: “se pelo menos o governo cumprisse como deve aquela lei do tempo em atividades fora da sala de aula para os professores...”. A lei que a professora se referiu é a do Piso, Lei nº 11.738/2008, que prevê a jornada do magistério com proporção máxima de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades com os educandos e um terço da jornada destinado para as atividades docentes fora da sala de aula, sendo estas voltadas para estudos, planejamentos, reflexões sobre a prática etc. Entretanto, os docentes argumentaram que o Estado de São Paulo, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul não colocaram em prática a lei de forma adequada, inclusive, estes a julgaram inconstitucional. Se o Estado de São Paulo colocasse em prática a lei, o professor que cumprisse uma jornada de 40 horas semanais, teria de ficar pelo menos 13 horas em atividades fora da sala de aula. Talvez, um tempo que favoreceria a efetivação de avaliações

qualitativas e outras esferas pedagógicas.

Os docentes manifestaram também que é necessário haver reflexões críticas que objetivem melhorias da prática avaliativa, caso contrário, seu sentido mediador não será colocado em prática, tornando assim apenas um instrumento técnico, classificatório, como utilizado por muito tempo pela “Pedagogia do Exame”, conhecida também como “Pedagogia da Exclusão”, atuando de forma paradoxal ao seu real sentido no contexto escolar básico.

Os apontamentos feitos pelos professores evidenciaram que entendem a avaliação formativa, enquanto prática “mediadora”, como propõe Jussara Hoffmann (2009), focando, desse modo, no desenvolvimento cognitivo crítico da autonomia dos alunos. Também como mecanismo que auxilie os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas.

No contexto da escola pesquisada, os professores usam o termo “avaliação do processo de ensino-aprendizagem” e não apenas avaliação da aprendizagem, entendendo que o foco é a aprendizagem dos alunos, demonstrando assim ciência da lógica do currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), que tem como objetivo primário a aprendizagem dos alunos, ou seja, o desenvolvimento das “competências e habilidades” essenciais, que os alunos devem aprender em determinado nível/modalidade, ano/série.

Quanto à questão do tempo para reflexão sobre a prática avaliativa, os professores apontaram que é essencial, como compreende também Esteban (2003), ter disponibilidade de “tempo” para “reflexão”, “planejamento”, “correções” e “devolutivas aos alunos” sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Entretanto, de acordo com os docentes, as estruturas atuais das salas de aulas, a organização da rotina escolar: como o “excesso de alunos e turmas para ensinar e avaliar”, contraditoriamente, esta situação não favorece a prática avaliativa qualitativa.

Para os autores que fundamentaram esta pesquisa é importante que os docentes façam uso de diferentes instrumentos avaliativos, para que possam avaliar as diferentes dimensões da aprendizagem. Contudo, em contrapartida, os docentes questionaram: “como desenvolver práticas avaliativas qualitativas com tantas barreiras e sem o tempo necessário para reflexão da própria prática avaliativa?” Por essa razão, disseram que o processo se torna muito difícil de ser efetivado, em decorrência disso, acabam caindo na armadilha das avaliações por “atacado”, “massificada”, em que não é possível levar em consideração as dificuldades e necessidades individuais dos alunos.

Diante das barreiras apontadas pelos professores, vê-se a necessidade urgente de que o sistema possibilite uma rotina escolar menos engessada/técnica, na qual tenham condições e tempo de refletirem sobre suas práticas e assim melhorar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Para melhor compreensão das respostas dos professores, foi construído o Quadro 1, que expressa as dimensões, os

critérios e os objetivos das avaliações desenvolvidas pelos professores.

Quadro 1- Síntese das respostas das questões 01, 02 e 03 respondidas pelos professores.

Sentidos, objetivos, dimensões e critérios avaliativos desenvolvidos pelos docentes. Destaque para os termos mais citados		
Dimensões Avaliativas	Crítérios Avaliativos	Objetivos
Cognitiva (aferição dos conteúdos e o desenvolvimento das competências e habilidades trabalhadas nos mesmos). Ética Afetivas Comportamentais. Socioafetivas Sociointerativas. Sociabilidade. Respeitabilidade. Competências Motoras (principalmente nas disciplinas de Ed. Física e Arte). Conscientização. Criticidade.	Assiduidade. Participação. Pontualidade. Oralidade. Responsabilidade. Organização. Questões Atitudinais e Autônomas: Argumentação. Questionamentos críticos. Inferência. Assimilação e compreensão das atividades, pesquisas, trabalhos desenvolvidos na e fora da sala de aula... Compreensões e interpretações textuais. Raciocínio Lógico (situações problemas)	1. Observar, refletir e agir diante das necessidades e fragilidades dos estudantes ao longo do processo. Bem como, avaliar a prática docente. 2. Desenvolver criticamente as competências e habilidades curriculares a partir de conteúdos mínimos necessários que estão nos cronogramas curriculares e que são trabalhados em sala de aula. 3. Levar os alunos ao desenvolvimento das dimensões elencadas na primeira coluna desta tabela, relacionando a aprendizagem em sala de aula com seu cotidiano.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 1 acima é uma síntese das principais dimensões, os critérios e os objetivos que os professores levam em consideração ao longo do processo avaliativo. Obviamente que há dimensões, critérios e objetivos muito mais amplos, que são considerados pelos professores durante as ações avaliativas, por isso esta tabela é apenas um recorte sintético do processo.

Uma característica muito importante que se destacou nas falas dos professores foi a respeito da necessidade de se desenvolverem práticas avaliativas críticas e significativas.

Um detalhe que pôde ser observado foi de que os professores não avaliam apenas os conteúdos ensinados, mas também valores éticos, responsabilidades, interatividades etc.

Evidenciou, a partir dos apontamentos dos professores, que embora compreendam o conceito, as reais funções e objetivos do processo avaliativo, o que impera ainda são práticas avaliativas para “dar notas”, principalmente, por circunstâncias estruturais na organização da rotina escolar-docente.

4 Conclusão

A avaliação na concepção dos docentes deveria ser praticada exatamente para ajudar os alunos mais vulneráveis, sendo um meio de inclusão e justiça social, contribuindo para o professor enxergar as necessidades pedagógicas e ajudar os alunos, que apresentam maiores dificuldades e potencializar a aprendizagem dos mais avançados.

Os apontamentos permitiram interpretar que as maiores dificuldades enfrentadas não dizem respeito à falta de entendimento teórico (competência) do que é (representa) e de como colocar em prática a avaliação formativa, mas os meios necessários para efetivá-la. Nesse sentido, ponto comum observado nos discursos foi sobre as frustrações diante da estrutura escolar que não propicia as possibilidades adequadas para ensinar e avaliar, com isso, são condicionados a desenvolverem processos avaliativos técnicos.

Os professores manifestaram que é necessário desenvolver avaliações qualitativas, todavia, isto não é uma tarefa tranquila, uma vez que é necessário dispor de tempo para planejá-las, construir, refletir, elaborar, corrigir e dar os *feedbacks* para os alunos. Esse tempo, entretanto, parece não ser suficiente atualmente no contexto escolar da escola pública paulista de Ensino Fundamental II e Médio. Por isso, os docentes insistem que o Estado de São Paulo efetive a lei do Piso.

Em síntese, a avaliação formativa ainda é timidamente praticada no contexto educacional público estudado. Os docentes argumentaram que há fatores que atrapalham a efetivação da avaliação formativa, como por exemplo: estrutura escolar “*arcaica*”; carga horária extensa que não favorece o processo; tempo escasso para planejar, construir e refletir sobre o processo avaliativo; excesso de alunos em salas de aulas; acúmulo de cargos etc. Vê-se, portanto, que o problema não diz respeito apenas a compreensão e a avaliação em *per se*, mas também ao processo que a possibilita ou não – o tempo nesse quesito foi destacado como fator imprescindível. Para que os professores consigam colocar em prática as concepções e percepções “progressistas” sobre avaliação, enquanto instrumento “*mediador*” dos objetivos educacionais, da promoção e da justiça social, de um processo de ensino-aprendizagem formativo, justo, inclusivo – que valorize e busque a emancipação intelectual e a equidade escolar-social.

A partir dos apontamentos e discussões feitas aqui, é possível realizar muitos outros debates, o que não será possível neste breve espaço, além do mais, esta pesquisa não objetivou exaurir as discussões, ou seja, de um tema *ad infinitum*, mas apenas de maneira introdutória contribuir como uma gota em meio ao oceano das pesquisas já realizadas e publicadas. Todavia, não objetivou ficar no *bis in idem*, isto é, na repetição e reprodução do que já foi feito, mas contribuir, mesmo que minimamente, para o avanço científico da temática.

Referências

- ALMEIDA, L.I.M.V. Concepções de professores em avaliação e educação matemática: “encontros e desencontros”. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, v.15, n.3, p.255-262, 2014.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal; 70, 2009.
- BIBERG-SALUM, T.G.; BENTO, L.M.A.; ANDRADE, L.P. Processo de avaliação no ensino: um simples ato de dar notas? *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, v.16, n.esp., p.450-452, 2015.
- CARVALHO, P.R. O processo de avaliação e a sua importância para a aprendizagem. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, v.15, n.3, p.289-296, 2014.
- CALDEIRA, A.M. Avaliação e processo de aprendizagem. *Presença Pedagógica*, v.3, n.17, p.53-61, 1997.
- CHUEIRI, S.F. Concepções sobre avaliação escolar. *Estud. Aval. Educ.*, v.19 n.39, p.49-64, 2008.
- CUNHA, M.I. Formatos avaliativos e construção da docência: implicações políticas e pedagógicas”. *Avaliação*, v.6, n.20, p.17-32, 2001.
- ESTEBAN, M.T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIRALDELLI, P.J. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2015.
- HADJI, C. *A avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MANACORDA, M.A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARINO, C.A.; ANTUNESA, T.P.; MENDESA, M.T. A avaliação formativa e sua função reguladora: um estudo. *Rev. Ens. Educ. Ciênc. Human.*, v.19, n.1, p.82-88, 2018.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2011.
- VILLAS-BOAS, B.M.F. Planejamento da avaliação escolar. *Proposições*, v.9, n.3, p.19-27, 1998.