



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGE-MP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WESCLEY DA SILVA ALVES

**AVALIAÇÃO POR PARES: UM PROTOCOLO PARA QUALIFICAR AS
APRENDIZAGENS NO ENSINO MÉDIO – LEM/ ESPANHOL**

Brasília – DF,

2021

WESCLEY DA SILVA ALVES

**AVALIAÇÃO POR PARES: UM PROTOCOLO PARA QUALIFICAR AS
APRENDIZAGENS NO ENSINO MÉDIO – LEM/ ESPANHOL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional e
Educação

Eixo de Interesse: Processos Formativos e
Profissionalidades

Orientadora: Prof^ª. Dra. Liliane Campos Machado

Brasília – DF,

2021

**AVALIAÇÃO POR PARES: UM PROTOCOLO PARA QUALIFICAR AS
APRENDIZAGENS NO ENSINO MÉDIO – LEM/ ESPANHOL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, 26 de fevereiro de 2021.

Prof^ª. Dra. Liliane Campos Machado Orientadora/ UnB – Orientadora

Ormezinda Ribeiro - PPGEMP/UnB – Examinador (a) interno (a)

Mara Regina Lemes de Sordi – Unicamp/ Examinador (a) externo (a)

Rita Silvana Santana dos Santos – PPGEMP/UnB -Suplente

A Deus que me deu a oportunidade de realizar mais um sonho que se materializou.

À minha família, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de concretizar um sonho que parecia distante, embora latente.

Agradeço aos meus pais. Sem eles não seria possível ter voado tão alto. Muito obrigado pelo incentivo aos estudos. Aos familiares e amigos que entenderam meus momentos de ausência, também agradeço o apoio.

Agradeço em especial a minha mãe, que muito me auxilia a continuar nessa estrada e que não me deixar desanimar nas adversidades.

Agradeço ao meu irmão Rickesley, que muito me ajudou acreditando em mim e no meu potencial. Você é uma das fontes de minha alegria.

Agradeço a minha irmã Karelley pela ajuda, paciência e apoio durante esse momento da escrita e de suas revisões. Com sua ajuda foi possível observar algumas coisas durante o processo.

Ao Carlos Alberto de Andrade Araújo, meu companheiro, pela caminhada nesse percurso turbulento e desafiador que é o aprender, e pela parceria nos momentos em que pensei não dar conta. Sua compreensão foi importante para chegar nesse momento.

Ao meu amigo Lima, pela parceria de toda as horas e pela amizade tão bela que vivemos. Tenho em ti um espelho que reflete a mais bela forma de ser e pensar.

À Kelly Cristina dos Reis, que me ouviu incondicionalmente nas minhas aflições pessoais, profissionais e acadêmicas, e que esteve comigo durante todo esse processo. Que nossa parceria e amizade perdure por tempo indeterminado nesta vida.

À Janaína da Silva Santos Reis, pela amizade e irmandade sempre. Você é uma pessoa incrivelmente especial. Você me inspira a seguir nesse caminho sempre.

Ao meu amigo Daniel de Souza Ferreira pela colaboração e apoio sempre. Um Ser Humano espetacular.

À Dalva de Andrade Araújo Cavalcante por me ajudar nesses momentos tão difíceis e pelo apoio incondicional. Admiração por você sempre.

Não poderia deixar de mencionar a minha querida Orientadora, Liliane Campos Machado, que acreditou no meu potencial e me permitiu adentrar nessa aventura que é a pesquisa acadêmica. Obrigado por tudo. Gratidão eterna!

Ao grupo de pesquisa e colegas de percurso, pelo companheirismo e pelas risadas em um momento tão desafiador para todos.

Agradeço aos professores que integraram minha banca. Muito obrigado por doarem tempo para a leitura e apreciação dessa pesquisa. Foram valiosas todas as contribuições!

Aos meus interlocutores de pesquisa, professores da SEEDF, que gentil e calorosamente aceitaram colaborar com esta pesquisa, enriquecendo-a e ensinando-me com suas práticas inovadoras.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por tudo, especialmente por ser minha fonte de pesquisa e por ser meu campo de observação todos os dias e todas as horas. A minha inquietação vem da observar várias práticas ainda produzidas e é observando as velhas práticas que tento galgar um caminho de inovação.

“Afinal de contas, avaliando se aprende a ser avaliador. ”

(LIMA, 2017, p. 180)

RESUMO

O presente trabalho discute o processo avaliativo (avaliação da aprendizagem) centrado na estratégia denominada avaliação por pares; a compreensão desse processo se deu em uma instituição de ensino médio, da rede pública do Distrito Federal, que atua com o componente curricular de língua espanhola em sua proposta pedagógica. Para isso, discutiu como a avaliação formativa pode fortalecer a avaliação por pares ou colegas e, embora Freitas et al (2009), apresentem os três níveis (aprendizagem, institucional e de larga escala), nesta pesquisa optou-se pelo primeiro nível (aprendizagem). A escolha pela escola de Ensino Médio como lócus da pesquisa ofereceu subsídios e outros elementos facilitadores para a estratégia avaliação por pares ou colegas que segundo Lima (2013) se trata de algo adequado para alunos nessa faixa etária. Seguindo a lógica da investigação científica em uma instituição de educação escolar, a partir de um problema de pesquisa, o presente texto procurou responder: a avaliação por pares é uma realidade na prática docente de professores de língua espanhola no ensino médio? Considerando o fato de se tratar de um Curso de Mestrado Profissional o mesmo originou, como produto, um protocolo de avaliação por pares para estudantes do Ensino Médio no componente curricular de Língua Espanhola; a ideia é que tal protocolo seja fruto de formações e sirva como modelo para inspiração nas práticas de docentes e coordenadores pedagógicos. O lócus da pesquisa retrata uma escola da rede pública situada em Ceilândia Norte, o caminho metodológico percorrido encontrou amparo na pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso. Utilizou-se da entrevista e da observação para coleta dos dados, assim como a própria prática docente do pesquisador que atuou e atua nessa mesma etapa da Educação Básica. Os dados revelaram que a avaliação por pares, embora recomendada pelas Diretrizes de Avaliação da rede pública de ensino do Distrito Federal, não se faz presente na prática dos docentes onde foi realizada a presente investigação. Neste sentido, concluiu-se que a concepção e a prática avaliativa presentes na escola reforçaram a avaliação somativa e classificatória. Todavia, o estudo não fica no nível do denunciamento e aponta elementos que contribuem para compreensão e práticas avaliativas que valorizem a avaliação por pares ou colegas desde que ocorra sua inserção no Projeto político-pedagógico da escola.

Palavras –chaves: avaliação por pares, educação escolar, ensino médio de língua espanhola.

ABSTRACT

This paper discusses the evaluation process (assessment for learning) centered on the strategy called peer assessment; the understanding of this process took place in a public high school institution in the Federal District, which works with the Spanish language curriculum component in its pedagogical proposal. For this, it is discussed how formative assessment can strengthen peer or group assessment and, differently from Freitas et al (2009), present the three levels (learning, institutional and large scale), in this research we opted for the first level (assessment for learning). The choice of the high school as the locus of the research offered subsidies and other facilitating elements for the peer or group assessment strategy which, according to Lima (2013), is something suitable for students in this age group. Based on the logics of scientific research in a school education institution, considering a research problem, this project sought to answer: is peer assessment a reality in the teaching practice of Spanish-speaking teachers in high school? Considering the fact that it is a Professional Master's Course, it originated, as a product, a peer review protocol for high school students in the Spanish Language curriculum component; the idea is that this protocol be the result of training and serve as a model for inspiration in the practices of teachers and pedagogical coordinators. The locus of the research portrays a public school located in Ceilândia Norte, the followed methodological path found support in qualitative research through a case study. The interview and observation were used to collect the data, as well as the teaching practice of the researcher who worked and works in this same stage of Basic Education. The data revealed that peer assessment, although recommended by the Assessment Guidelines of the public school system in the Federal District, is not present in the practice of teachers where the present investigation was carried out. In this sense, it was concluded that the assessment concept and practice present in the school reinforced the summative and classificatory assessment. However, the study does not stay at the level of denunciation and points out elements that contribute to the understanding and assessment practices that value peer or group assessment as long as it is included in the school's political-pedagogical project.

Keywords: peer assessment, school education, Spanish language high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Percepção docente sobre o ser avaliado em sua atuação docente	28
Quadro 02: Como acontecem essas avaliações em língua espanhola	29
Quadro 03: A percepção das docentes sobre realizar avaliação	47
Quadro 04: O sentimento de avaliar pela percepção docente	48
Quadro 05: A avaliação formativa na concepção das docentes	50
Quadro 06: A concepção sobre a avaliação por pares	55
Quadro 07: Sobre ser avaliado por colegas na SEDF	56
Quadro 08: Instrumentos/procedimentos utilizados para avaliar os alunos durante o período letivo	58
Quadro 09: O protocolo como instrumento para fortalecer a avaliação por pares	60

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1 - Pesquisas organizadas por natureza do trabalho, ano, título, autor e instituição de origem	17
Tabela 2 – Distribuição temporal dos 13 trabalhos catalogados por ano de defesa (1998- 2018)	18
Tabela 3 – Relação das 13 pesquisas sobre ordenadas por Universidade	19

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

EM – Ensino Médio

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPGE - MP– Programa de Pós- Graduação em Educação – Modalidade Profissional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O que dizem as dissertações e teses analisadas	16
1.2 O percurso metodológico adotado.....	233
1.3 Os interlocutores da pesquisa.....	26
1.4 A escolha da escola	26
1.5 A escola pesquisada.....	26
1.6 As professoras participantes	277
1.6.1 - A percepção das docentes partícipes da pesquisa.....	27
2. A AVALIAÇÃO: SEUS NÍVEIS E FUNÇÕES	32
2.1 Os níveis e funções da avaliação.....	34
2.2 Avaliação formativa: sua função e concepção	40
2.3 Avaliação por pares ou por colegas.....	41
3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A INTERFACE COM A AVALIAÇÃO	44
3.1 A relação entre a teoria e a prática dos professores e suas concepções sobre avaliação formativa	47
4. PROTOCOLO PARA REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO POR PARES	52
4.1 O protocolo como instrumento para fortalecer a avaliação por pares	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

A escrita linear foi dada aos homens para que eles possam ler entre linhas.

Massimo Bontempelli

Uma pesquisa cujo tema seja a avaliação remete-nos, sempre, às experiências positivas e negativas vivenciadas com o contexto avaliativo no decurso da vida escolar, tanto dos pesquisadores quanto daqueles que participam do sistema educacional. A avaliação permanece sendo um grande desafio para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas cujos conceitos e concepções representam práticas mais ou menos silenciadas no cotidiano de escolas e de redes inteiras de ensino.

A avaliação, por ser algo constantemente presente em tudo que fazemos, se tornou um hábito cultural. Isso ocorre seja através da avaliação consciente e formal, seja através da informalidade da avaliação (julgamentos). Porém quando pensamos a avaliação no campo da educação, em especial na prática aplicada às escolas, temos constantes indagações, como ‘Por que avaliamos?’ ou ‘Como avaliamos?’.

Sabemos que resumir o processo avaliativo a testes e provas não reflete o verdadeiro sentido de avaliar, embora sejam estas as práticas mais recorrentes no cotidiano escolar.

Para alguns autores como Mezzaroba e Alvarenga (1999), a avaliação com o ensino de massa, tradicional e com finalidades de controle social e ideológico refletem a educação. Conforme elas, pesquisas de autores como Libâneo (1994), Luckesi (2011) e Demo (2002) atestam as práticas avaliativas pautadas pela pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista, o que denota o uso da avaliação como forma de seleção e poder.

Todavia, nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), há uma proposta teórica de avaliação que visa um processo avaliativo mais qualitativo do que quantitativo.

De acordo com estes documentos, podemos compreender que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais” (LDB, 1996, Art. 24). E ainda, pelos PCN (1998, p.79), observamos que a avaliação deve ser: “contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído”. Isto é, tem-se o intuito de avaliar não para classificar, mas sim, a avaliação é encarada como um processo contínuo ao longo do ensino-aprendizagem, não sendo compreendida de maneira isolada, mas inserida neste processo, como parte integrante dele.

Deste modo, por meio da reestruturação que acontece no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, percebe-se um desejo de mudança no sistema avaliativo, contrapondo-se ao sistema de avaliação tradicional, já que ele foi considerado por alguns teóricos (cf. DEMO, 2002; LUCKESI, 2011; MEZZAROBBA E ALVARENGA, 1999; A. MÉNDEZ, 2002; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2001; PERRENOUD, 1999) como punitivo e excludente.

Dessa forma, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, de modo geral, também sofre mudanças em seu currículo, no sistema avaliativo. Essas propostas de mudança constam no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade de Ensino (UE), elaborado de acordo com as necessidades da comunidade local e com os documentos oficiais, que apontam que a avaliação deve ser um processo contínuo, processual e diagnóstico, com funções reflexivas, humanas, cognitivas, políticas, éticas, culturais, sociais e profissionais.

O professor tem autonomia para escolher os instrumentos avaliativos que considerar mais pertinentes, recomenda-se uma variedade de instrumentos avaliativos, além de provas e testes, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Recomenda-se, também, uma construção do plano de avaliação em negociação com os alunos, pois, desta forma, o aluno compartilha a responsabilidade com o professor, auxiliando a autonomia, promovendo mais interesse e uma familiarização, desde o início, com os instrumentos avaliativos, métodos e critérios de avaliação. Que podemos chamar de avaliação formativa. Por meio dessa transição curricular, desenvolveu-se minha relação com a avaliação.

Impulsionado por isso, e como estudante graduado pelo curso de Letras, posteriormente pelo de Pedagogia, percebi essa carência na formação dos professores referente ao processo avaliativo desde as graduações, pois notei que quase não havia atividades críticas e reflexivas. Geralmente as avaliações dos alunos nos cursos aconteciam em momentos estanques por meio de provas e, às vezes, por meio de trabalhos.

Dessa forma, muitas vezes, as atividades avaliativas ainda continuavam excludentes e pouco contribuíam para o processo de ensino-aprendizagem, já que muitos professores ainda mantinham um processo avaliativo tradicional, utilizando provas e testes como instrumentos quase exclusivos para a avaliação.

Na busca por compreender essa temática, as mudanças de currículo, a dificuldade dos professores em formação em avaliar e no intuito de ampliar e discutir mais o tema avaliação no ensino-aprendizagem, esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: a avaliação por pares é uma realidade na prática docente de professores de Língua Espanhola no ensino médio?

Para essa compreensão temos como objetivo geral investigar se a avaliação por pares é realizada por professores de Língua Espanhola do ensino médio em escola da rede pública do

DF.

O objetivo geral desmembrou-se nos seguintes objetivos específicos: discutir o processo avaliativo (avaliação da aprendizagem) na perspectiva da avaliação formativa; analisar como a avaliação formativa pode fortalecer a avaliação por pares ou colegas; compreender como os documentos oficiais da SEEDF prescrevem ou orientam os processos avaliativos para aprendizagem de idiomas; e, por fim, elaborar um protocolo de avaliação por pares, com estudantes do ensino médio, no componente curricular de Língua Espanhola.

Para facilitar as lógicas adotadas para apresentação deste trabalho organizamos a presente pesquisa da seguinte forma: introdução, contendo o tema, seu problema, objetivos, delimitações, abordagem metodológica utilizada e um breve estado da arte; o capítulo 1, no qual discorreremos sobre os conceitos de avaliação, seus tipos e suas respectivas características; o capítulo 2, no qual está presente o conceito de avaliação por pares, principalmente dentro do ensino de Língua Espanhola no ensino médio; o capítulo 3, no qual abordaremos sobre o produto, que é um protocolo para possibilitar a avaliação por pares; e, por fim, nossas considerações finais.

Assim sendo, neste trabalho, o estado da arte (cf. Ferreira, 2002), traz reflexões relativas às dissertações de mestrado e teses de doutorado em Faculdades/Universidades, defendidas entre 1998 e 2018. Período que é possível verificar se houveram escritos sobre o assunto relacionado com essa dissertação por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

1.1 O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

Neste item apresentamos a pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, considerando as produções entre 2001 e 2018. Dada a escassez da pesquisa, fomos ampliando a busca sem determinar um período sequencial. Os termos que foram utilizados para fazer a busca para delimitar esse momento foram: ‘avaliação formativa’, seguida de ‘ensino de espanhol’ e, por fim, ‘avaliação por pares’. Esses termos foram utilizados para dar a amostragem da pesquisa.

As pesquisas catalogadas da BDTD somaram 13 (treze), sendo 8 (oito) dissertações de mestrado acadêmico e 5 (cinco) teses de doutorado, tendo como base estudos realizados por instituições de pesquisa no âmbito do ensino privado, e as outras, em Programas de Pós-Graduação em Educação e Linguística de universidades públicas federais ou estaduais.

Verifica-se a seguir os trabalhos investigados, devidamente organizados por natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição de origem:

Tabela 1 - Pesquisas organizadas por natureza do trabalho, ano, título, autor e instituição de origem (continua).

N.	Natureza da pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
1	Dissertação	2001	Língua estrangeira moderna no vestibular: que conhecimento linguístico é exigido nas provas de Língua Espanhola?	Fraga, Sandra Madalena da Rocha	UFRS
2	Dissertação	2007	Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular	Chiquito, Ricardo Santos	PUCPR
3	Dissertação	2008	Políticas de avaliação institucional: regulação e/ou emancipação na auto-avaliação institucional	Matoski Junior, Arivonil dos Santos	PUCPR
4	Dissertação	2010	Avaliação formativa como input para aprendizagem do processo de produção escrita em Espanhol de professores em formação	Lima, Sara de Paula	UFC
5	Dissertação	2010	A aprendizagem e a prática pedagógica do 1º ano do ensino fundamental	Silva, Thalita Folmann da	PUCPR
6	Dissertação	2010	Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais	Gewehr, Glaer Gianne	PUCPR
7	Tese	2012	As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de Língua Espanhola no ENEM	Kanashiro, Daniela Sayuri Kawamoto	USP
8	Dissertação	2014	Avaliação formativa na Licenciatura de Espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco	NEYRA, Patricia	UFPA
9	Tese	2014	La integración de la Alfabetización Informacional (ALFIN) en la formación del estudiante universitario: análisis de iniciativas en Brasil y España	Almeida, Maria da Graça Gomes	UFBA
10	Dissertação	2016	A fala do professor como fonte de (in)formação: uma proposta de escala de proficiência para a formação inicial de professores de língua estrangeira (Espanhol)	Machado, Keni Carla da Silva	UnB

11	Tese	2016	Estratégias de prevenção e contenção do <i>bullying</i> nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha	Frick, Loriane Trombini	UNESP
12	Tese	2017	A qualidade e a qualificação no ensino de Espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem-PR): um estudo de caso	Santos, Jefferson Januário dos	USP
13	Tese	2018	A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um Instituto Federal: desafios e possibilidades	Zocaratto, Bruna Lourenção	UnB

Fonte: elaboração do próprio autor 2018.

No caso desta pesquisa, destacam-se com mais ocorrências os anos de 2010 com 3 (três) e os anos 2014 e 2016 ambos anos com 2 (duas) pesquisas defendidas respectivamente.

Tabela 2 – Distribuição temporal dos 13 trabalhos catalogados por ano de defesa (1998-2018).

Ano	Nº de teses e dissertações
1998	0
1999	0
2000	0
2001	1
2002	0
2003	0
2004	0
2005	0
2006	1
2007	1
2008	1
2009	0
2010	3
2011	0
2012	1
2013	0
2014	2
2015	0
2016	2
2017	1
2018	1

Fonte: elaboração do próprio autor 2018.

A universidade que defendeu o maior número de pesquisas concluídas foi a PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com 4 (quatro) pesquisas, seguida da USP – Universidade de São Paulo, com 2 (duas), e seguida da UnB – Universidade de Brasília, com 2 (duas) também, as demais universidades tiveram apenas 1 (uma) pesquisa tese ou dissertação defendida.

Tabela 3 – Relação das 13 pesquisas sobre ordenadas por Universidade.

Universidades	Nº de pesquisas
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	4
Universidade de São Paulo	2
Universidade de Brasília	2
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade Federal do Pará	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Estadual de São Paulo	1
Total	13

Fonte: elaboração do próprio autor (1998-2018).

Para um melhor entendimento das pesquisas captadas, organizou-se a análise a partir de dois eixos centrais, que são, na verdade, os eixos desta pesquisa.

a) Avaliação Formativa

Verificou-se que, segundo o estado da arte, que apenas Lima (2008) e Neyra (2014) tratam sobre o tema da avaliação formativa em seu corpo teórico.

b) Ensino de Espanhol

Verificou-se também, segundo o estado da arte, que Santos (2017) trata sobre o tema do ensino de espanhol em seu corpo teórico. Embora não seja na perspectiva do presente trabalho.

c) Avaliação por pares

Neste terceiro eixo, dentro do estado da arte, não foi apresentado nenhum trabalho com o tema avaliação por pares. O que nos leva a compreender que o assunto é pouco explorado, ou ainda, desconhecido dentro das pesquisas acadêmicas.

Por ordem alfabética:

A tese de Almeida (2014) teve como objetivo analisar, descrever e avaliar como a Alfabetização Informacional (ALFIN), que poderia ser integrada à formação do estudante a partir de seu acesso à universidade de forma progressiva, extensa e estável, a fim de contribuir para o processo educativo de universidades e suas bibliotecas. Para isso, o autor propõe um conjunto de diretrizes e recomendações que apoiem a implementação de competências informacionais no processo de ensino-aprendizagem.

A dissertação de Chiquito (2007) apresenta um estudo sobre o planejamento de ensino em relação aos diferentes discursos, no que diz respeito aos conceitos de saber-poder, que tem

produzido os enunciados que orientam a prática docente de planejar o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa do autor busca os elementos que servem de subsídio para a problematização e investigação sobre planejamento de ensino. O autor destaca e diz a respeito às narrativas de planejamento de ensino de professores da educação básica, que são negociadas com outras práticas discursivas, como as dos manuais didáticos e da revista Nova Escola.

A dissertação de Fraga (2001) teve como objetivo principal a construção de uma escala de proficiência da fala do professor de língua estrangeira. O autor elaborou um instrumento para alcançar duas finalidades básicas: permitir que formadores e professores em formação reflitam sobre os conhecimentos necessários à formação inicial docente; e que observem a progressão desses conhecimentos em atividades propostas pelo formador ou usando a autoavaliação realizada pelo professor no pré-serviço. No âmbito da pesquisa, a noção de fala do professor é compreendida como uma parte da competência comunicativa do professor de língua estrangeira e é discutida à luz de autores como Almeida Filho (1992), Elder (1993; 1994; 2001) e Borges-Almeida (2009).

A tese de Frick (2016) foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores” e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo - FAPESP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES com bolsa de ‘Doutorado Sanduíche no Exterior – PSDE’. Ela teve como objetos de análise as ações de prevenção e contenção do *bullying* propostas por pesquisadores e pelas instâncias governamentais no Brasil e na Espanha. Os objetivos do trabalho foram, além de investigar as propostas de prevenção e contenção para o *bullying* encontradas nesses países, analisá-las e investigar as proximidades e distanciamentos entre elas. Procurou-se refletir, também, sobre as possibilidades de adequação das proposições anti *bullying* da Espanha ao Brasil.

Na dissertação de Gewehr (2010), a autora tem como tema as políticas de avaliação da educação básica. Esse objeto de estudo e discussão pela autora nos traz reflexões sobre políticas nos sistemas nacional, estadual e municipal e do Distrito Federal e como refletem nas práticas, no cotidiano de escolas públicas, sob o olhar de gestores e professores de escolas municipais em Pato Branco, no Sudoeste do estado do Paraná. A autora coloca que o estudo se baseou numa abordagem qualitativa de pesquisa, integrando a pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo.

Na tese de Kanashiro (2012), a autora considerou a valorização da língua espanhola no contexto educacional brasileiro nos últimos anos, seja por meio da publicação da Lei 11.161/2005 e dos documentos oficiais, seja pela inserção de questões desse idioma no Exame Nacional para

o Ensino Médio (Enem), a partir de 2010; considerando também a importância desse exame que tem objetivos bastante amplos, como a avaliação do desempenho do aluno concluinte da educação básica, a seleção de candidatos para o ensino superior e, inclusive, a possibilidade de servir de base para a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Conforme parecer de aprovação da matriz do novo Enem, emitido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, em 2009, a autora julgou importante e procedente pesquisar o tema avaliação, focalizando os estudos sobre os instrumentos utilizados para medir as habilidades de língua espanhola no referido exame de abrangência nacional. Para levar a cabo tal propósito, inicialmente ela traçou um breve panorama a respeito do ensino de Espanhol no Brasil, a fim de percorrer a trajetória dessa língua e compreender as possíveis razões que motivaram sua inclusão no novo formato do Enem.

Na sequência, apresentou os pressupostos teóricos, discutindo aspectos relacionados à avaliação, à leitura e aos procedimentos de avaliação da compreensão leitora. Em seguida, comentou a Matriz de Referência (2009), divulgada pelo Ministério de Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), e que apresenta as habilidades consideradas em cada área do conhecimento do ensino médio. Também discorreu citando sobre a Matriz de Questões, elaborada por Nery (2002) em sua tese doutoral e que, levando-se em conta alguns ajustes, permite analisar o nível de complexidade das perguntas propostas em provas de língua estrangeira como o Enem.

A dissertação de Lima (2010), a autora empreendeu a análise da relação entre o ensino e a aprendizagem da produção escrita em espanhol como Língua Estrangeira e o processo avaliativo dessa habilidade, mais especificamente, o tipo de correção e *feedback* dados aos textos de professores de espanhol em formação do curso de letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Ceará.

A dissertação de Machado (2016), a autora teve como objetivo principal da presente dissertação a construção de uma escala de proficiência da fala do professor de língua estrangeira. O instrumento foi elaborado para alcançar duas finalidades básicas: permitir que formadores e professores em formação reflitam sobre os conhecimentos necessários à formação inicial docente; e que observem a progressão desses conhecimentos em atividades propostas pelo formador ou na autoavaliação realizada pelo professor em pré-serviço. A autora aborda que, no âmbito da pesquisa, a noção de fala do professor é compreendida como uma parte da competência comunicativa do professor de língua estrangeira. A autora utilizou o instrumento construído a partir de uma metodologia específica para a elaboração de escalas, apresentada por North (1996) e Luoma (2004), que associa métodos intuitivos e qualitativos.

Na dissertação de Matoski Junior(2008), que faz parte da dissertação de mestrado na área de Educação sobre Políticas de Avaliação Institucional, o autor tem o intuito de verificar o cenário da educação superior no Brasil e no mundo contemporâneo, no qual, se encontra em um processo acelerado de mudanças, influenciado principalmente por uma política neoliberal, pela globalização da economia e, por consequência, pela expansão das instituições de Ensino Superior por meio da iniciativa de provedores privados. Em seguida, o autor visa estabelecer um breve relato da temática avaliação. A proposta do trabalho é expor a importância da avaliação institucional como um poderoso instrumento de gestão institucional. Finalmente, ele contempla a pesquisa de campo que foi realizada junto a cinco IES.

A dissertação da Neyra (2014) discutiu uma experiência com a avaliação formativa voltada para autoavaliação e autorregulação das competências languageiras e das estratégias de aprendizagem. A pesquisa da autora aqui relatada teve por objetivo identificar o que estudantes de licenciatura de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) autoavaliam e autorregulam em sua aprendizagem.

A tese de Santos (2017) expõe no contexto pós-criação do Mercosul (em 1991), quando houve um aumento substancial da demanda e oferta de cursos públicos e privados de Espanhol Língua Estrangeira (IRALA, 2004), tornou-se premente a realização de estudos que contribuíssem para a difusão desse idioma de maneira qualificada (HOPKINS, 1987). O autor comenta que em algumas pesquisas (SANTOS, 2007, 2011) indicam que se leve em consideração o trabalho desenvolvido em instituições públicas de ensino de idiomas existentes em diversos estados brasileiros para que se possa realizar um debate teórico fundamentado sobre o tema. Uma dessas organizações é o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem), local em que desenvolvemos nossa investigação a qual analisa, fundamentalmente, questões relacionadas à qualidade e à qualificação (MURILLO, 2007; SANTOS, 2011) no ensino de espanhol.

A dissertação de Silva (2010) a autora coloca que a partir de 2010, em todas as escolas brasileiras o ensino fundamental de nove anos foi efetivado. Com a ampliação do ensino percebeu a necessidade de entender, criticamente, a aprendizagem do aluno, da professora e a prática pedagógica no 1º ano. A autora seguiu informando que os participantes deste estudo foram quatro professoras, duas da rede pública e duas da rede privada de ensino e quarenta e cinco alunos. Ela coletou os dados por meio de entrevistas semi-estruturadas com as professoras, diários dos alunos e diário da pesquisadora e protocolo de observação.

A tese da Zocaratto (2018) teve como finalidade estudar expansão da formação de professores para a Educação Básica na década de 90 e, com base no relatório do Ministério da Educação, “Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, de

2007, os IFs integraram o movimento expansionista, dedicando 20% das vagas a cursos de licenciatura, bem como criando programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional, sem, entretanto, haver um engessamento dessa oferta.

A autora ainda relata que assim, houve a ampliação de cursos de outras áreas, inclusive línguas estrangeiras, sendo o de Letras/Espanhol com maior crescimento. Nesse cenário que se desenhou, de acordo com Verdum et. al. (2017), o IF mostrou-se como um novo lócus de formação docente, com pouca ou nenhuma experiência nesse âmbito, o que demanda o desenvolvimento de pesquisas para o desvelamento da sua realidade concreta.

Ela ainda segue com o pensamento que essa situação, atrelada à centralidade da avaliação no contexto das políticas neoliberais, contribuíram para a construção do objetivo desta pesquisa de analisar as aprendizagens e práticas de avaliação em seus três níveis presentes em uma turma do curso de Letras/Espanhol de um Instituto Federal e as implicações para o processo formativo desses futuros professores, tomando como base estudos de Scaramucci (2006), Mendes (2006), Sordi & Ludke (2009), Freitas et. al. (2013) e Soares (2014).

Observamos, até o presente momento, que não se localizou algum texto que discorresse sobre a avaliação formativa no ensino médio, especialmente, no componente curricular de língua espanhola. Observou-se, conforme estado da arte apresentado, que o tema da avaliação por pares não foi alvo de investigação nos trabalhos levantados. Tal afirmativa nos leva a crer que o tema possui forte potencial para outros estudos e investigações dada sua originalidade.

1.2 O PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO

A proposta do presente trabalho é analisar se há ou não a avaliação por pares como prática pedagógica na escola pública do Distrito Federal. Para tanto, fizemos entrevista com duas professoras do ensino médio regular da SEEDF na Ceilândia (RA IX). Para isso, foi realizada análise, optando-se pela metodologia de pesquisa qualitativa para a coleta de dados (CRESWELL, 2014). Portanto, partindo deste ponto, buscaremos verificar como funcionam as práticas de avaliação no interior dos muros da escola pública.

Os sujeitos participantes e principais interlocutores neste momento de pesquisa foram as professoras de uma escola pública de ensino médio da SEEDF. A escolha desses profissionais se deu em razão de que suas atribuições (professora e coordenadora) apresentaram características indispensáveis no que diz respeito ao contato direto e indireto com o tema da avaliação tanto na regência de classe quanto na coordenação pedagógica da escola. Também foram realizadas atividades de avaliação por pares com os alunos para colocar em prática o que se pesquisava.

A instituição escolhida é vinculada a SEEDF e localiza-se na Região Administrativa de Ceilândia, atende estudantes do ensino médio e oferece o componente curricular de Língua Espanhola. Importa esclarecer que foi por meio da Lei Federal n. 11.161 decretada pelo Congresso Nacional e sancionada em agosto de 2005 que o ensino de Espanhol passou a fazer parte do currículo do ensino médio e com a extensão para os anos finais do ensino fundamental, o que ainda não ocorreu.

O desenho metodológico adotado considera o pouco tempo destinado a um curso de mestrado sem a possibilidade de um trabalho etnográfico, todavia, adotamos um realidade que se apresentasse com os quesitos mínimos necessários, quais sejam: ofertar o ensino de Espanhol e já haver sinalizado, minimamente, trabalhar com a avaliação por pares. Em razão disso utilizamos a entrevista com abordagem qualitativa, especialmente porque privilegia a fala dos entrevistados, deixa mais claro o nível de compreensão da realidade vivida e auxilia tanto o pesquisador quanto os participantes a evitar incompreensões que são passíveis de ocorrer quando utilizamos apenas questionários físicos ou eletrônicos.

Entendemos que tratar os dados sob a análise qualitativa vem ao encontro do sentido de metodologia da pesquisa em ciências sociais, afinal a abordagem permite, segundo Minayo (2013):

o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2013, p. 14).

Para a autora, metodologia é mais que técnicas. Ela nos diz que a metodologia inclui as concepções teóricas que abordamos e que esta articula-se com a teoria, com a realidade vivenciada e com os pensamentos sobre esta vivência.

No campo da pesquisa a autora nos diz que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.” (MINAYO, 2013, p. 16).

Observamos que a autora nos mostra a importância da reflexão na pesquisa. Uma vez que a pesquisa tem um melhor resultado quando se é um problema observado e experimentado no dia a dia e não apenas algo no campo das ideias. Aliás, ela afirma que nada se torna algo intelectual se não tiver sido vivenciado. A pesquisa requer a experiência para tornar algo pensado.

Quando ela nos diz sobre o campo da teoria, ela nos fala das várias teorias existentes como exemplos e nos mostra que a diferença está na questão dos problemas novos para os quais não existem teorias desenvolvidas. Em seguida, ela cita que essas pesquisas são exploratórias. Além disso, que “teorias são explicações da realidade” (MINAYO, 2013, p. 17).

Uma vez que nosso foco é na abordagem qualitativa, balizamos-nos pela perspectiva de que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados”. (MINAYO, 2013, p. 22).

Entendemos que a abordagem qualitativa é diferenciada da quantitativa pelo fato que a qualitativa vai para a percepção social por sua natureza e a quantitativa vai para a percepção hierárquica das coisas. A exemplo disso, uma tem um foco de interpretação subjetiva e a outra de interpretação numérica.

Fizemos uso de entrevista com as duas professoras e, ao escutarmos as falas, podemos verificar como se dá o pensamento em torno da avaliação praticada dentro da escola e das salas de aula. Para Flick (2002), a entrevista é uma forma de interação social que busca valorizar o uso da palavra, símbolo e signo vistos nas relações humanas, pelo qual atores os interlocutores sociais constroem e procuram das sentido à realidade de que cerca. É como pensar uma relação médico e paciente para um diagnóstico da causa existente de um ou uns problemas em ensino-aprendizagem e em avaliação.

Pensamos ainda que o uso da entrevista como técnica de pesquisa na questão qualitativa poderia agregar mais informações, trazendo uma relação intersubjetiva entre os interlocutores, por meio da comunicação verbal e não verbal. Isso permite maior compreensão dos significados, dos valores e das opiniões de cada participante e interlocutores a respeito das convivências sociais de cada um.

Ainda pensando algum outro ponto positivo, podemos constatar uma flexibilização ao conduzir o processo de pesquisa e na avaliação dos resultados, o que torna o sujeito da pesquisa mais ativo na construção de interpretação do pesquisador. Esta é uma forma de trazer confiabilidade, pois, ao invés de o pesquisador sustentar apenas suas conclusões, ele oportuniza ao entrevistado a chance de legitimar todo o pensamento. Isso faz com que o resultado da entrevista com pesquisa qualitativa apareça como um texto negociado.

Em outras palavras a forma de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece esse momento de validar e reavaliar as próprias falas do entrevistado. Porque dá a ele a chance de ter voz para expressar o que está acessível a sua mente e seus posicionamentos no momento sobre determinado assunto, que no caso, tem cunho dentro da avaliação. Isso traz um processo de influência mútua produzindo um discurso compartilhado pelos dois atores: entrevistado e pesquisador.

Todo esse processo foi realizado entre 10 de fevereiro de 2018 e 22 de dezembro de 2018. Cenário percorrido da escola pública vinculada a SEEDF da qual fiz a coleta de dados.

1.3 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Os sujeitos partícipes e principais interlocutores neste estudo foram as professoras de uma escola de ensino médio da SEEDF, sendo a totalidade na pesquisa, o que não quer dizer que tenham sido as únicas a contribuírem com a coleta dos dados. Foram escolhidas porque sua função apresenta características que se vinculam à instituição, tornando-as sujeitos ímpares em face das avaliações das aprendizagens. Contudo, procurei valer-me de outros profissionais da escola como coordenadores pedagógicos, supervisor, docentes e os estudantes da instituição para compor o cenário da pesquisa.

Isto posto, para entendermos as representações presentes nos discursos dos professores, fizemos entrevistas estruturadas com duas professoras de Língua Espanhola da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal de uma escola regular de ensino médio, situada na região administrativa (RA IX) de Ceilândia Norte. Esta escola é composta por 36 turmas de Ensino Médio, sendo 18 turmas por turno diurno. Vale lembrar que uma das docentes atua em regência de classe (espanhol) e a outra como coordenadora pedagógica eleita por seus pares na mesma escola. Ambas possuem formação e prática no ensino de língua espanhola na rede pública local.

1.4 A ESCOLHA DA ESCOLA

A instituição foi escolhida em face de já haver atuado nela, como docente no componente curricular alvo dessa investigação. Trata-se de uma escola de ensino médio vinculada à SEEDF, conforme os objetivos desta pesquisa. Sendo uma escola pública e de ensino médio, tornou-se um campo fértil e adequado para investigações na área, afinal cumpriu com todos os critérios que constam nos objetivos elencados para este estudo.

1.5 A ESCOLA PESQUISADA

A escola pesquisada localiza-se a cerca de 34,4 km da capital, Brasília. A região onde está situada foi formada por loteamento urbano entregue à população de baixa renda. A população ultrapassa 300 mil habitantes e tem comércio local bem desenvolvido, com bancos de diferentes bandeiras e mercado imobiliário em franco desenvolvimento. É uma área atendida por transporte público coletivo (ônibus, metrô), sistema de esgoto, água tratada, asfalto.

A escola tem internet, serviço telefônico e computadores para uso administrativo e

pedagógico. São dezoito salas de aula, todas com quadro branco de acrílico, uma sala de vídeo com ar condicionado, projetor de imagens e sistema de som de boa qualidade. Tem uma sala de professores ampla, com armários individuais, sala de coordenação pedagógica, sala para atendimento do serviço de orientação educacional, sala de leitura e conta ainda com cantina e quadra de esportes. São 114 servidores, três coordenadores pedagógicos, dois funcionários para sala de leitura, dois agentes de portaria, um vigilantes, quatro merendeiras e cinco funcionários de limpeza. A escola criou também uma praça ou espaço de descanso para os estudantes.

O espaço físico da direção é composto por duas salas, sendo uma antessala que serve de apoio e recepção e outra utilizada pela diretora com mesa ampla, computador interligado à internet, ramal telefônico e vista para a área interna da escola. A secretaria escolar da instituição é equipada com computadores, acesso a internet, máquina para produzir cópias de documentos e atende à comunidade em três turnos: manhã, tarde e noite.

1.6 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

A professora 1 está há 6 anos na SEEDF, é servidora de carreira e no momento da pesquisa atuou em parte em sala de aula (até que chegasse um professor substituto) e depois seguiu como coordenadora nesta mesma escola.

É licenciada em Letras Espanhol e Português e seu concurso é para Espanhol. Sempre esteve atuante dentro da escola seja como professora ou como coordenadora. Aparentou muito aberta ao diálogo e às reflexões que poderiam melhorar as práticas pedagógicas.

A professora 2 está há 8 anos na SEEDF e é servidora de carreira também. Atuante no ensino de Espanhol no turno matutino. É licenciada em Letras Espanhol e Português e seu concurso também é para Espanhol. Está concluindo sua segunda graduação em Direito em uma instituição particular em Ceilândia Norte. Muito atuante como professora, se diz preocupada com as práticas pedagógicas e, por isso, afirma que sempre se esmera para trazer o melhor para dentro do ensino de idiomas.

Entre as demandas do trabalho pedagógico pude observar que são dedicadas ao ensino. Estão sempre organizando atividades para os alunos e verificando possibilidades de realizarem passeios pedagógicos para embaixadas, por exemplo, como forma de vivenciar o uso da Língua Espanhola. Sempre estão pontualmente na escola e dão atenção aos alunos que as procuram.

1.6.1 - A Percepção das Docentes Partícipes da Pesquisa

No quadro a seguir, observemos os relatos das participantes da pesquisa quando

indagadas sobre a compreensão das mesmas sobre o que é avaliação:

Quadro 1– Percepção docente sobre o ser avaliado em sua atuação docente

Professora 1	<i>Ser avaliado a qualquer momento, inclusive como docente é colocar a prova tudo aquilo que você aprendeu. Não necessariamente significa que isso corresponda a realidade, então você vai ser avaliado de acordo com parâmetro de outra pessoa, de acordo com os parâmetros de alguém.</i>
Professora 2	<i>Eu tenho uma visão muito reflexiva. Porque eu entendo avaliação como algo positivo. Às vezes como a gente vê aqui na escola, por exemplo, no pré-conselho, os alunos não sabem se expressar, mas no fundo o que eles queriam dizer você entende. Se foi uma crítica negativa ou positiva, você consegue entender, ou alguma atividade que você passou e eles não gostaram, então eu acho que na realidade a gente é avaliado o tempo todo, não só na sala de aula, mas é um lugar que você entra e a pessoa te olha e você já está sendo avaliado de cima a baixo, então na sala de aula não é diferente. Eles comentam desde a nossa roupa até se a gente fala bem ou não o Espanhol. Se a gente tem conhecimento. Mas eu vejo como algo que é para a gente refletir. E que a gente tente melhorar de acordo com as opiniões que a gente ouve.</i>

Fonte: elaboração do próprio autor 2018.

A professora 1 entende que a avaliação tem sua função classificatória quando se trata de avaliar. Entende-se ainda que a avaliação informal sobressai a avaliação formal e formativa, visto que no tecer da fala dela temos uma ideia de alguém sobre algo ou sobre outra pessoa. Isso mostra ainda que, no sentido da pergunta, quando se pensa em avaliação, ainda não temos um conceito mais completo do que possivelmente seria essa avaliação. Hoffmann (2003, p. 15) assim se expressa: “o ato de avaliar se faz presente em todos os momentos da vida humana [...] ele também está presente em todos momentos vividos em sala de aula.” Nesta percepção somos constantemente avaliados, e muitas vezes de forma informal, como a professora comentou, gerando com isso um olhar pessoal sobre o outro e não uma avaliação formativa.

A professora 2 embora tenha uma visão mais reflexiva entende que a avaliação é algo positivo. Ainda se entende que ao comentar sobre a avaliação ela demonstra um entendimento contrário à sua fala inicial. Conseguimos perceber que no meio da fala a avaliação já se torna informal e passivo de negatividade no olhar de quem avalia. Colocando então o avaliado sob condições que fogem ao seu controle e percepção. Para Villas Boas (2008), a avaliação

informal é importante e pode ser grande aliada do aluno e do professor se empregada adequadamente. O grande problema desde sempre é como eu faço uso dessa avaliação. Seja formal ou informal, o que podemos perceber é que a avaliação carrega consigo um peso que não é agradável. É uma incógnita na cabeça de professores e alunos.

Em síntese, pode-se inferir que segundo Romão (2009), entre os educadores brasileiros temos encontrado essas duas concepções de avaliação: avaliação baseada em julgamentos de erros e acertos e a segunda, uma avaliação de desempenhos de agentes ou intuições. Por esse motivo resolvemos aqui abrir um espaço para já pensarmos as concepções das professoras supracitadas.

Em seguida foram questionadas sobre a forma de como acontecem as avaliações em Língua Espanhola, vejamos os relatos:

Quadro 2 Como acontecem essas avaliações em língua espanhola.

Professora 1	<i>Procuro sempre variar o processo avaliativo, tendo como base o processo de avaliação formativa, já que é essa avaliação que nos norteia. De acordo com o feedback, a mudar nosso processo pedagógico e tentar ajustar as necessidades do aluno. Então, as minhas, eu tento fazer neste formato.</i>
Professora 2	<i>É muito difícil. Na realidade o ensino da Língua Espanhola é muito difícil na rede pública regular porque a gente tem pouquíssimas aulas e a gente não vai conseguir desenvolver todas as destrezas que a gente deveria desenvolver no ensino de idiomas. Então, o que a gente menos desenvolve é a oralidade. A gente tenta, mas a gente não consegue. E o sistema ainda é muito quantitativo, não é qualitativo, então a gente ainda precisa de números para conseguir aprovação de todo mundo. Então a gente tem que se adequar a isso apesar da gente não concordar. Então, eu faço seminários, faço teste online, eu uso a plataforma do google drive e aí eu faço sobre tudo que a gente vê em sala, eu faço um teste que eles fazem em casa mesmo. Porque a primeira vez que apliquei fazia no laboratório da escola, só que a gente não tem muitos computadores disponíveis, então era muito tempo para fazer. Aí agora eles fazem em casa. O que eu acho que, como a avaliação não deve ser punitiva, é uma oportunidade deles pesquisarem e responderem de uma forma mais consciente. E aí a gente tem a própria avaliação da escola que é a redação multidisciplinar e a prova multidisciplinar, e aí às vezes eu passo ditado em Língua Espanhola e passo, quando tenho tempo, interpretação de texto. Mas com relação ao livro paradidático em Espanhol... aí a gente tenta desenvolver pelo menos a</i>

	<i>interpretação de texto em Língua Espanhola.</i>
--	--

Fonte: elaboração do próprio autor 2018.

Entende-se que a professora 1 quer dizer que o processo avaliativo com ênfase no processo formativo referenciado nos documentos da SEEDF é que norteiam sua prática em sala de aula. O que se entende é que os documentos que ela comenta são os documentos citados pela SEEDF e para ela funcionam como um *feedback* para a prática pedagógica e desse e nesse sentido ela também utiliza o *feedback* como forma de avaliar os alunos.

Do ponto de vista de Hoffmann (2011), a ação avaliativa deve ser uma prática educativa constante no sentido questionador e investigativo da aprendizagem dos alunos. A avaliação mediadora, assim como a avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa, tem como enfoque mediar e intervir de modo a ajudar o aluno a progredir e superar suas dificuldades. Os documentos da SEEDF trazem essa ideia de cumprir com essa mediação, sugerindo instrumentos e formas de avaliação para a progressão dos alunos.

A professora 2 apresenta dificuldade de ensinar uma língua estrangeira moderna, como o Espanhol, na rede regular de ensino, tendo uma carga horária fragmentada e curta em relação a grade horária de outras disciplinas. Comenta ainda que das destrezas que se deveria ensinar, a que menos conseguimos é a produção oral em sala e isso se dá por diversas questões, como a do sistema que é quantitativo e pouco qualitativo, e podemos perceber isso na parte em que a mesma comenta da nota, que é muito cobrada, inclusive pelo sistema de ensino. Adequar seria o melhor condicionamento no que tange a avaliação.

Ela ainda comenta alguns instrumentos/procedimentos que utiliza para verificar as aprendizagens dos alunos em sala.

Em suma, considerando a fala das partícipes convém lembrar o que Hoffmann (2009) recomenda sobre a avaliação mediadora que assume, diante da dinâmica da própria sala de aula, três tempos da avaliação. Tempo de admirar-se, tempo de reflexão e o tempo de tempo da reconstrução das práticas avaliativas. Brevemente irei explica-los: Tempo de admirar-se, é quando o professor olha para o saber como é, e não para saber se é como queria que fosse. Segundo tempo aponta a maneiras de aprender a questionar nossas hipóteses o tempo todo. É o momento de termos humildade, no sentido de pensar no que somos e sabemos para interpretar o que está havendo acerca da realidade observada. E o terceiro é o tempo da reconstrução das práticas avaliativas, é o tempo da ação reflexiva, da mediação. É a tomada de consciência.

Tempo de professores comprometidos, tempo de estudo, do preparo, da qualificação profissional. Sendo assim, importa esclarecer que, neste caso, Hofmman e Villas Boas (2014) coincidem quanto ao que a primeira denomina mediadora e a outra formativa quando o assunto é a concepção e a prática da avaliação fora do contexto tradicional e autoritário.

2. A AVALIAÇÃO: SEUS NÍVEIS E FUNÇÕES

Neste capítulo discute-se os níveis e as funções da avaliação com ênfase na avaliação formativa e na avaliação por pares. Trazemos para esta parte do trabalho alguns episódios e falas oriundos da observação realizada na escola participante da pesquisa.

A avaliação é um elemento importante que a escola deve colocar a serviço da aprendizagem. Ela, em um contexto escolar, tem por objetivo legitimar e contribuir para o sucesso no ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos.

O que entendemos ser legítimo no ato de avaliar, confere muito com o que significa também o ato de ensinar. Colocar a avaliação a serviço da aprendizagem é entender que não se trata apenas de um mero capricho, antes, de uma certeza que a avaliação, sendo formativa, é um caminho para uma boa prática docente dentro do contexto escolar.

Para Hadji (2001), existem as seguintes avaliações: a implícita, a espontânea e a instituída. Assim, para tentar dar uma concepção epistemológica sobre a avaliação formativa, ele busca explicar sobre cada uma delas. A primeira se trata de uma avaliação carregada de julgamentos, o qual se torna uma avaliação implícita sobre determinado assunto, pessoa ou contexto. Em seguida, o autor fala que essa avaliação implícita só se revela por meio de seus efeitos.

A exemplo disso, o autor cita a autoeliminação. Nesse caso, ela ocorre quando estudantes simplesmente não comparecem ao exame escolar. Assim, podemos entender que esse ato de se autoexcluir de um exame só demonstra que o estudante faz uma formulação indireta sobre seu próprio valor escolar e sobre suas chances de sucesso para esse fim.

Em segundo lugar, o referido autor explica sobre a avaliação espontânea, que por sua vez é formulada. Segundo ele, tal formulação é algo contrário, porém tão subjetiva quanto a da anteriormente citada. Hadji (2001) ainda chama a avaliação informal de algo selvagem, pois nessa fase dão rótulos. A exemplo dos alunos quando dizem algo do professor x é bom e do professor y que é ruim. Assim segue a lógica inversa. Os professores podem algumas vezes fazer julgamentos muito severos sobre os alunos e isso pode acontecer desde o primeiro momento em sala de aula até o processo letivo.

Na escola da pesquisa em questão, durante a reunião de coordenação pedagógica coletiva, uma professora, da área de biologia, relatou que, durante uma conversa com o pai do aluno Y, ela disse que até o considerava inteligente, porém reiterou que o mesmo não fazia nada porque não queria. Com base na ideia de avaliação formativa, tal afirmação passa a soar demasiado preocupante, pois se o aluno Y 'até' que era inteligente, fica o questionamento a

respeito de qual era a compreensão da professora sobre os níveis ou não de inteligência, a fim de que a mesma se sentisse à vontade para responder ao pai do estudante desta forma.

Seguido disso, outro colega da disciplina de matemática expôs que a escola deveria classificar os alunos em: pedra (aquele que não serve para nada), cristal (aquele que tinha seu valor), diamante (aquele supostamente atende ao imaginário de aluno ideal do professor declarante) e, por fim, o aluno ouro (que seria o de concepção excelente).

Neste contexto, fica claro que os conceitos dados pelo professor são extremamente segregadores. Ao final da coordenação coletiva em questão, outra colega de biologia e um de matemática usaram de palavras chulas e informais para dizer que daquela escola e daquela localidade provavelmente quase nenhum estudante teria bom aproveitamento escolar e de vida.

Nesse cenário, ficou perceptível que os docentes em relato usaram a avaliação espontânea para dizer o que não sabiam da construção social dos estudantes e para fazer julgamentos informais que poderiam tê-los guardado para si mesmos.

Hadji (2001) finaliza as concepções trazendo a última dessas ideias que é da avaliação instituída. Esta, por sua vez, se trata de uma avaliação que acontece sobre determinada operacionalização de um instrumento específico. Aqui já podemos nos referir às provas escolares.

Entendemos que, neste caso, quando as escolas trazem semana de provas e trabalhos (instrumentos), elas estão realizando uma avaliação instituída para fins de produção de informações sobre as quais farão um julgamento.

No conselho de classe final do ano de 2018 da escola pesquisada, observamos determinado colega de trabalho dizer que o aluno X não deveria ser aprovado, pois o mesmo não era merecedor. Esse contexto de julgamento sobre as próprias notas do aluno X mostrou-se como forma de discriminação intelectual e também um julgamento sem base. Isso demonstra que possivelmente a base desse professor, na época, era meramente pessoal. Logo, ficou perceptível uma avaliação espontânea e informal sobre a capacidade e sobre o próprio ser humano que ali estava sendo julgado. Neste caso, a avaliação foi usada de forma negativa com a intenção de destruir a pessoa do aluno.

Então Hadji (2001) nos mostra que os professores podem usar essas avaliações para uma estratégia de avaliação formativa e nos mostra que a avaliação instituída, e por ser instituída, nem sempre é formativa ou não-formativa. Tudo vai depender das intenções por detrás dessas avaliações, e como as conduzimos durante o processo de aprendizagem.

2.1 OS NÍVEIS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Hadji (2001) nos fala sobre alguns critérios que permitem organizar, a partir do exterior de uma avaliação formativa, os níveis de avaliação. Ele fala que por muito tempo acreditávamos que esses critérios realmente definiam algo. E o mesmo aponta que não é bem assim. O autor comenta ainda do “lugar da avaliação em relação à ação de formação.” (HADJI, 2001, p. 19).

A ação de formação pode ser tanto uma breve sequência de uma apresentação, uma hora de aula, até mesmo de um semestre. Tudo depende da quantidade de tempo da ação.

Para Hadji (2001) quando a avaliação precede a ação de formação denominamos avaliação prognóstica ou, como é mais conhecida, avaliação diagnóstica. Ela compreende a ação de identificar certas características do estudante e realizar uma verificação, que pode ser aprofundada ou não, de seus pontos fortes e fracos na aprendizagem.

A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste correspondido entre o estudante e o que deverá ser o conteúdo ministrado. Isto pode ocorrer seja pela adequação do próprio conteúdo a ser ministrado para o estudante, seja para adaptar o estudante ao conteúdo que deverá ser acompanhado em sala de aula.

O autor ainda fala sobre a avaliação que ocorre depois da ação que denominamos avaliação cumulativa. Tal avaliação é bem mais usada na educação, seja em escolas privadas ou públicas. Uma vez que ela tem a função de verificar se as aquisições estudadas pelos alunos foram realizadas com sucesso.

Geralmente este tipo de avaliação acontece ao final de um processo. É nessa hora, por exemplo, que o professor diz mensurar pelo campo estatístico o que o aluno conseguiu aprender ou não durante o ano letivo. Assim, com isso a escola consegue expedir um diploma ou certificado de conclusão de curso. Faz-se importante entender que essa avaliação tem tal função independentemente de se realizar o ato de diplomar ou não alguém, porque ela sempre acontece ao final do processo.

Outra avaliação trazida por Hadji (2001) é a avaliação que se encontra no centro da ação de formação que denominamos formativa. Sua principal função é contribuir para um bom ajuste da atividade de ensino, ou de formação, sem seu sentido mais amplo. Neste momento é que o professor poderá levantar informações importantes ao ajuste do processo ensino/aprendizagem.

É necessário salientar que a observação que se dá sobre o que é o conteúdo ministrado que permitirá julgar a formalidade da ação avaliativa em determinado assunto. Entendendo que a avaliação tem uma dimensão ampla, e mesmo buscando formatizar essa ação, ela poderá vir acompanhada de uma avaliação cumulativa e instituída.

Toda avaliação deveria enquadrar em seu contexto pedagógico uma dimensão prognóstica, trazendo uma adaptação melhor para os conteúdos a serem ministrados. Deste modo o conteúdo seria voltado para a realidade dos alunos..

Freitas et al. (2012), abre o diálogo sobre os níveis de avaliação existentes na escola. Assim, fica-se claro que a avaliação é uma “categoria pedagógica polêmica, porque diz respeito ao futuro de alguém, mexe com vida da pessoa avaliada, pode abrir ou fechar portas e ainda submeter ou desenvolver uma pessoa. Essa categoria é cheia de contradições.” (FREITAS et al. 2012, p. 7)

Ainda na referida obra, são mostrados os três níveis de avaliação pertencentes à escola. São eles: avaliação da aprendizagem em sala de aula, a avaliação institucional da escola e a avaliação em larga escala em redes de ensino. Pensando nessas avaliações, o presente trabalho se espelhou mais na avaliação da aprendizagem, por se tratar da relação professor-aluno em sala de aula. Entretanto mostraremos em que consiste a noção de cada uma das avaliações. Para isso vamos inverter um pouco a ordem até aqui apresentada em sentido decrescente de informação.

A avaliação em larga escala, nas redes de ensino, consiste em uma avaliação que é de responsabilidade da esfera pública, porque são avaliações que acontecem para mensurar a qualidade da educação pública. Sendo assim, essas avaliações seriam melhor aplicadas se fossem planejadas, o que aconteceria se fosse feito um conselho que ajudasse na elaboração do processo juntamente com municípios organizados, e que fossem observadas as características de cada região. Nesse caso, uma outra etapa seria o desenvolvimento de testes para os alunos responderem. Os autores completam que a avaliação é um instrumento importante para ajudar a analisar as políticas públicas e seus possíveis resultados, efetivando assim uma possível melhora na esfera educacional.

Freitas et al. (2012) coloca a avaliação institucional equanto sendo a organização do trabalho pedagógico em dois momentos: em sala de aula e, depois, na escola, que faz uma dialética com a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, pois ambas têm por finalidade a relação professor-aluno e o projeto político pedagógico da escola. Freitas et al. (2012) ressalta ainda que a escola é formativa por produzir instrumentos avaliativos que devem corresponder também com a avaliação aplicada no projeto pedagógico da escola. Logo, a questão é apresentar que a escola não está envolvida apenas em uma avaliação de questão técnica, mas envolve uma análise de juízo de valor por parte tanto do professor quanto do aluno.

Agora falaremos sobre a avaliação da aprendizagem. Esta torna o processo pedagógico e a relação professor-aluno um processo avaliativo que demanda a avaliação formal tanto quanto passa pela avaliação informal.

Segue a proposta dos autores:

[...] a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula tem como seu contraponto dialético a avaliação global da escola, a avaliação institucional. As relações entre estes dois níveis de avaliação são muito ricas e permitem criar um novo entendimento sobre a publicização da atividade de ensino do professor – a avaliação do professor – sob a liderança do coletivo da escola, fugindo ao entendimento corrente da mera responsabilização do professor e da escola por avaliação externa. (FREITAS et al., 2012, p. 7).

Quando o autor nos mostra que a avaliação existente na escola, no âmbito da sala de aula, também reflete a avaliação descrita no projeto pedagógico da escola, podemos observar que elas se cruzam como sendo um sobreposto em dois níveis de mensuração escolar.

Sendo assim, a atuação do professor não será escondida, muito pelo contrário, talvez aí esteja a forma de trabalho de um docente que embora não se senti à vontade para mensurar a avaliação institucional, menciona-a no projeto pedagógico da escola, porque sente-se impelido a tal.

Pensar que as esferas individuais e coletivas dentro de uma escola devem ser preservadas, sem com isso nos prendermos numa forma extrema de avaliação é complexo demais, como em Freitas et al. (2012) logo de início é argumentado. Se pendermos para a avaliação coletiva, que sufoca o trabalho do professor, iremos cair no erro de nivelar pessoas não homogêneas. Também se optarmos pela avaliação individual, essa organizada pelo professor apenas, cairemos no erro unilateral de imposição de avaliação que pode não mensurar o aprendizado ou a nota corretamente, pois aí poderemos ter a avaliação informal predominante.

Em Freitas et al. (2012) fica esclarecido que há um equívoco nos manuais de didática, pois os mesmos apresentam a avaliação como uma atividade formal que deve ocorrer ao final do processo de ensino-aprendizagem. E segue-se assim:

Nessa visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta. (FREITAS et al., 2012, p. 14).

Se pensarmos que durante todo o tempo estudamos e vemos o ensino que explicava que a avaliação era algo sempre que vinha depois de todo um processo, logo caíamos no erro de avaliar uma possível aprendizagem, que poderia ocorrer ou não.

O aluno, nesse caso, torna-se alguém refém da avaliação ao invés de protagonista do conhecimento. Sendo assim, fica claro, a partir do texto de Freitas et al.(2012), que, quando passamos a entender a avaliação como algo necessário desde o início de um processo, passamos a colocar o aluno como protagonista do aprendizado. Deste modo, todo conteúdo ensinado já tinha como foco a própria aprendizagem.

O autor nos mostra que

para uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejado e finalmente pela avaliação do estudante. (FREITAS et al., 2012, p. 14).

Neste caso a avaliação alimenta um processo elaborado pelo professor como um norte de como tudo acontece e, ao aluno, o caminho como tudo foi ensinado e aprendido. Assim, fica mais fácil ocorrer a questão de ensino-aprendizagem citada algumas vezes anteriormente.

A forma como esse ensino-aprendizagem acontece pode ser linear, substituído por algo dinâmico e inverso da categoria. Isso permite organizar o processo de aprendizagem de duas formas, ou dois núcleos: “objetivos/avaliação e conteúdo/método.” (FREITAS et al. 2012, p. 14)

Conforme vemos na imagem a seguir:

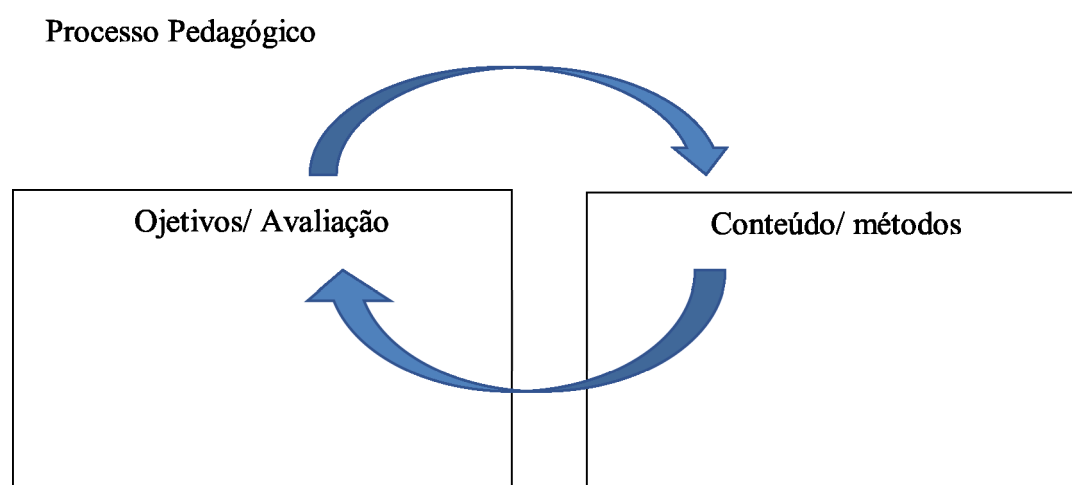


FIGURA 1: Categoria do ambiente pedagógico da sala de aula (FREITAS et al., 2012, p. 15)

Ao observarmos esse quadro feito pelo autor sobre o processo pedagógico, podemos notar que a avaliação não se apresenta ao final, mas está lado a lado com os próprios objetivos de aprendizagem. Com isso, temos um par que dialoga entre si. Segundo o autor, são os objetivos da aula que norteiam a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio, quando juntados por tais objetivos, permitem situações nas quais os alunos poderão mostrar seus conhecimentos adquiridos em uma situação de avaliação.

Assim, aplicando esse modelo, poderemos abrir espaço para os alunos demonstrarem o quanto aprenderam por meio de atividades que avaliam seus conhecimentos, incluindo os tradicionais instrumentos avaliativos, que são normatizados pela unidade escolar de ensino.

Pensando as funções da avaliação, podemos perceber que, ela, como categoria didática, tem importantes funções no processo de ensino-aprendizagem.

A definição destas funções acontece a partir da concepção de educação do professor e

se mostra na maneira como ele conduz a ação. Por ser o verbo avaliar uma prática própria do trabalho pedagógico, vale dizer que ela não ocorre de forma segura, sem sobressaltos e incertezas. Vamos ver algumas funções da avaliação.

Função diagnóstica

De acordo com Hadji (1993, p.61), “podemos entender por função, o papel característico de um elemento ou de um objeto no conjunto que está integrado”, sendo assim, ao considerarmos a avaliação como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, também reconhecemos que a mesma tem determinada função neste processo.

Para Haydt (2008), a avaliação apresenta três funções: diagnosticar, controlar e classificar. Ainda segundo a referida autora, existem três modalidades de avaliação que estão vinculadas a essas funções: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

Luckesi (2011, p. 17) define a avaliação como “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Luckesi (2011, p. 21) afirma ainda que, a “avaliação diagnóstica pode ser uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação”. Diante disso, consideramos o diagnóstico como condição sem a qual não pode ser realizada a avaliação diagnóstica, visto que só ele permite a intervenção futura baseada em dados da realidade.

Função formativa

Para Hadji (2001) avaliação formativa é aquela que se encontra no centro da ação de formação. O autor mostra que essa é a avaliação que propicia o levantamento de informações necessárias para a padronização do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação do ensino.

Com este pensamento, fica claro que tem uma diferença entre a avaliação tradicional ou classificatória como vemos nas práticas escolares e a avaliação formativa. Tal diferença é perceptível principalmente se pensarmos que seu foco desta é para a aprendizagem e que tem que ser um processo contínuo de reflexão sobre a aprendizagem.

Ainda para o autor, a avaliação deve apontar informações, ou seja, ela é uma avaliação que deve ser informativa, na medida que traz informações para os atores do processo educativo. Serve para nortear o professor de suas intenções e também serve para o aluno se perceber no processo de ensino-aprendizagem.

Observamos que a avaliação formativa não é e nem pode ser algo paralisado, ela tem a

característica cíclica e contínua de análise e ação. Perrenoud (1999) compara a avaliação formativa a uma função remediadora. Ele faz uma associação comparativa a função do médico quando este faz diagnóstico do paciente de maneira individualizada para poder tomar decisões igualmente individualizadas, já que cada determinado problema é sempre diferente do outro. Assim devemos entender os alunos mesmo estando numa mesma sala de aula.

Porém entendemos que não é fácil esse tipo de trabalho pedagógico. Entender cada aluno de forma individual mesmo estando numa mesma sala de aula requer muitos cuidados por parte do professor, a fim de não diagnosticar ninguém de forma errônea. Além disso temos como contraponto as condições de trabalho do professor, o ambiente escolar que nem sempre ajuda, tem a formação precária docente, o interesse dos alunos pela escola e, não menos importante, as intenções envolvidas.

A fim de fazer o docente evitar um processo diagnóstico errôneo, Hadji (2001) nos diz que tal avaliação é:

[...] uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja a sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo. (HADJI, 2001, p. 22).

O autor ainda diz que há três obstáculos na emergência de uma avaliação formativa. Temos a existência de representações inibidoras, a pobreza dos saberes necessários e a falta de interesse dos professores em elaborar remediações nesse sentido:

Se o diagnóstico orienta a busca de uma remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar e pôr em execução remediações. Assim, não há relação de causalidade linear e mecânica entre o diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais na possibilidade de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios. (HADJI, 2001, p. 24).

Conforme o autor aponta, o professor necessita entender que se a função diagnóstica da avaliação faz com que ele se norteie na busca para uma intervenção em sala de aula para a boa aprendizagem do aluno, logo, o docente é um ator importante para que esse aluno saia daquele nível ou contexto sabendo bem o que ele aprendeu. O professor, como atuante nesse momento, precisa repensar suas práticas pedagógicas e sua concepção de avaliação para que o aluno seja emancipado.

Função somativa

A avaliação somativa objetiva avaliar de forma geral qual grau de objetivos traçados conseguiu ser atingido, quantificando-os e gerando um dado numérico que será fruto de alguma operação matemática, que implicará em alguma média. Ela faz a função de somar todas as notas alcançadas para poder então dar um veredito ao aluno ao final de um processo de ensino-aprendizagem. A exemplo disso temos o ano letivo dividido em bimestres e ao final de cada um bimestre temos a semana de avaliação que mensura, por meio de uma nota, os objetivos dados durante o período e o quanto o aluno consegue demonstrar seu conhecimento.

Algumas notas representadas por meio de letras, números ou mesmo conceitos nem sempre representam resultados reais obtidos, uma vez que, alguns alunos, quando mal vistos pelo docente, a partir da avaliação informal, lhes têm conferida uma nota negativa, uma nota que gera no aluno um status negativo, ou até pejorativo enquanto ser humano, pois a classificação destinada a esse aluno quase sempre não representa quem ele é realmente.

A função de uma avaliação somativa é apenas comunicar um resultado. Não é errado pensar a avaliação somativa como forma de retorno para a comunidade e como ela se faz necessária para o sistema educacional. Porém mais importante que pensar a avaliação somativa, é entender e se preocupar com o processo, para que esses resultados realmente façam alguma diferença.

2.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: SUA FUNÇÃO E CONCEPÇÃO

Para Villas Boas (2011) a avaliação formativa tem por função promover as aprendizagens. A autora discorre sobre o processo avaliativo formativo como sendo algo que não se prende apenas aos instrumentos avaliativos, antes tem se mostrado para além disso. Neste caso, há a intenção de perceber como tudo isso acontece e quais suas finalidades práticas.

Para que a intencionalidade aconteça de forma a ser uma avaliação formativa, o professor tem que ajustar seu trabalho pedagógico. Por conta disso, é importante o professor entender suas reais intenções quando utiliza um instrumento avaliativo.

Entendemos que a avaliação formativa tem que ser conduzida pelo professor, com o intuito de promover a aprendizagem, e sempre levar em consideração o esforço e o progresso individual de cada aluno.

A avaliação formativa leva em consideração vários momentos e situações em que os alunos utilizam suas capacidades e ideias, e que podem ser consideradas negativas na avaliação

somativa, porém, se pensarmos a avaliação formativa, esses elementos negativos podem ser um diagnóstico para que possamos rever o ensino-aprendizagem do aluno.

Seguindo esse raciocínio, o aluno é quem deve ser o centro do processo. Eles devem entender e atuar de forma a compreender o processo de aprendizagem ativamente. Neste processo, se atuarem desta forma dentro de sala de aula, eles compreenderão as próprias fragilidades e potencialidades alcançadas. O aluno motivado dentro do processo de ensino-aprendizagem consegue desenvolver suas capacidades de forma a superar os obstáculos da educação.

2.3 AVALIAÇÃO POR PARES OU POR COLEGAS

A avaliação por pares é algo novo dentro do contexto escolar. É uma prática pouco conhecida e pouco realizada por professores em sala de aula e na escola como um todo. Isso porque nos cursos de licenciatura provavelmente não se mostra a existência dessa prática e pode ser que em muito nem se pratica tal avaliação, muitas vezes por desconhecimento por parte dos professores já em exercício.

Lima (2017) nos diz que:

Quando a proposta é a de realizar avaliação por colegas ou pelos pares, a cultura da predominância da prova, do teste e da mensuração invade, de imediato, nosso imaginário, refém das duras práticas tradicionais da escola autoritária. (LIMA, 2017, p. 179).

Seguindo a afirmativa do autor, o que podemos constatar é que realmente, no ambiente escolar, quando se fala de avaliação por colegas ou pelos pares a cultura é sempre pensar os instrumentos mais tradicionais já utilizados pela escola.

Isso provavelmente acontece devido a falta de oportunidade, no ambiente de trabalho e nas coordenações pedagógicas, de um espaço de formação sobre assuntos como estes para melhorar o entendimento e a prática docentes.

O fato de a avaliação ser um campo de poder (cf. LIMA, 2017) traduz em muito o que o outro poderá pensar quando for avaliado por colegas. Logo, se a avaliação não for produtiva ou levar a nota máxima (isso pensando as práticas avaliativas somatórias dentro da escola) o colega poderá não gostar e tal questão poderá até criar um ambiente hostil.

Se compreendermos que a avaliação por pares é também uma forma de avaliação formativa e que tem por finalidade ajudar no crescimento do aluno e até mesmo dos pares numa situação profissional, logo teremos um aprendizado produtivo e positivo dentro da escola e da sala de aula. Mas é importante a orientação constante.

Lima (2017) ainda nos diz que

para a avaliação por colegas alcançar seus objetivos, ela precisa ser planejada: para que será desenvolvida? Quando? Como? O que será feito com as informações por ela oferecidas? Como seus resultados se articularão aos provenientes de outros procedimentos de avaliação? Como trabalhar com os pais para que eles a compreendam, a aceitem e participem de sua realização? Lembremo-nos de que o sucesso de qualquer estratégia pedagógica depende da clareza de propósitos que a embasam e do acompanhamento e da avaliação de todo o percurso. (LIMA, 2017, p. 180)

Entendemos que o autor nos traz reflexões importantes no ato de elaboração de uma avaliação por pares. E que para que tenhamos sucesso em alcançar os objetivos traçados nessa avaliação precisamos planejá-la. Para isso questionamentos precisam ser pensados e discutidos para que possamos ter êxito nesse formato de avaliação.

Outro ponto importante é quando o autor nos mostra que devemos trazer os pais para a participação nessa avaliação. Faz-se necessário levar os responsáveis a compreender que, uma conversa sobre avaliação, formato muitas vezes novo na escola, só tem a intencionalidade de ajudar os próprios alunos a repensarem como podem ser melhores avaliadores do que apenas críticos uns dos outros.

Quando todos na escola entendem como se faz uma avaliação por pares, isso ajuda no desenvolvimento da escola e da comunidade escolar. Sendo assim, a avaliação vai para além dos muros da escola.

O autor em questão não deixa de mostrar que as resistências existirão e as inseguranças também acompanharão essa caminhada com os alunos, principalmente se for colocado em prática a questão de notas ou pontos nas atividades. O desconforto será inevitável.

Lima (2017, p. 181) ainda nos fala que “a dificuldade de desenvolver uma atividade avaliativa como essa, revela, também, as fragilidades de qualquer avaliador, seja ele professor ou estudante”.

Entendemos que essa dificuldade e essa fragilidade aparecem principalmente quando o outro avaliado não aceita seu avaliador como alguém que está para somar, antes o vê como alguém presente apenas para apontar acertos e erros. Há também aquele momento em que a pessoa avaliada não acredita no nível de conhecimento do avaliador, ou há aquele momento em que é dito que o docente não está exercendo seu papel como avaliador oficial ou responsável ‘pelas notas’, deixando-as na mão de outros.

De acordo com Lima (2017), avaliar é algo que está no ser humano. Desde quando acordamos até nos deitarmos, se observarmos bem, passamos grande parte do tempo avaliando mais do que ajudando na avaliação. E dentro disso temos a avaliação formal e a informal.

Devemos entender a avaliação “como processo e não como fim em si mesma”, Hadji (2001, p. 5). Se entendermos que avaliar é um ato de educar olhares e posturas, teremos um grupo

de pessoas que não mais irão fazer avaliação informal, antes irão entender o processo para que se repense um resultado.

Durante a pesquisa, realizamos a avaliação por pares com as turmas do ensino médio. O que ficou perceptível é que mesmo orientando e esclarecendo o porquê de estarmos utilizando a avaliação por pares, diversos alunos se recusaram a participar, com medo de sofrerem represálias.

Em uma determinada sala de aula de primeiro ano, foram realizadas orientações e esclarecimentos a respeito da avaliação formativa e da avaliação por pares ou por colegas. Vejamos o que disseram os estudantes:

ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
<i>Professor nem sei o que é isso, aqui nunca falaram dessa avaliação.</i>	<i>Os professores nao sabem avaliar a gente, so fazem provas e metem medo de reprovação</i>	<i>Entendi professor, legal isso, mas aqui nunca fizeram esse tipo de avaliação que voce esta dizendo.</i>

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

Observemos que, até aqui, o discurso avaliativo dos docentes parece não atingir a percepção dos alunos sobre o tema. Mesmo no caso do aluno (C) em que admite entender o sentido e o conceito apresentado ele não se recorda de haver experimentado tal forma de avaliação proveniente de seus professores.

Com essa observação, lembramos que “cabe ao professor preparar os estudantes para que seus argumentos avaliativos apontem os aspectos positivos das produções dos colegas e ofereçam sugestões para sua melhoria. Não cabem desencorajamentos.” (LIMA, 2017, p. 183).

Se conseguirmos colocar os alunos de forma participativa e ativa no processo de ensino-aprendizagem, com certeza conseguiremos também colocá-los no processo avaliativo dentro da escola. Isso possivelmente ocasionará a transformação de modo que eles mesmos consigam se ver nas referidas avaliações.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A INTERFACE COM A AVALIAÇÃO

Neste capítulo refletiremos conceitos e práticas que potencializam a avaliação formativa. Entender e vivenciar essa avaliação pode trazer aos docentes uma reflexão de sua prática em sala de aula.

A avaliação sempre esteve presente na escola em diversos espaços, como na coordenação pedagógica, no conselho de classe e nas reuniões que ocorrem na escola de modo geral. Não é algo novo, dentro do espaço escolar, encontrarmos, nesses momentos, a avaliação formal e a informal, sempre presentes nas falas dos colegas.

Villas Boas (2014) nos traz a ideia que a avaliação formativa é a avaliação para as aprendizagens e que ela tem a intenção de garantir que todos aprendam. Para isso é imprescindível planejar todos os instrumentos e procedimentos para que não haja exclusão e humilhação do sujeito participante.

Ainda de acordo com Villas Boas (2014), entendemos que a avaliação ocorre antes, durante e depois dos processos pedagógicos. Logo, esse planejamento tem que acontecer de forma a se pensar o antes, o durante e o depois também. Visto que o aluno é alguém em fase de construção intelectual e social.

Lima (2020) nos diz que:

negociar, discutir ou dialogar com quais princípios, indicadores e critérios de avaliação serão utilizados, como antecedência, pode viabilizar tais intencionalidades. Nosso entendimento é que todas as estratégias didáticas, técnicas e intervenções podem ser consideradas momentos para avaliar, autoavaliar-se e incentivar a autoavaliação de todos na escola. (LIMA, 2020, p. 46,).

A partir do trecho acima, entendemos que todo o planejamento começa inclusive com uma negociação, uma discussão ou diálogo sobre a avaliação pretendida. Tudo realizado com antecedência e comprometimento das partes envolvidas, isso viabiliza a intenção sobre a avaliação. Há uma concordância de entendimento e uma parceria na busca pela formatação da avaliação.

Esse momento de planejar e organizar previamente toda uma discussão sobre a avaliação ajuda inclusive a se autoavaliar e a incentivar a autoavaliação de todos e também a avaliação por pares ou colegas como citamos anteriormente. A avaliação por pares e a autoavaliação andam juntas no caminho escolar.

Cabe à escola conduzir essa avaliação formativa buscando interpretar das demais avaliações, como a somativa ou a diagnóstica, um esquema que intervenha no ensino-aprendizagem do aluno, promovendo uma estratégia para que os próprios alunos avaliem outros

e se sintam participantes reflexivos do que ocasionou os próprios erros ou acertos, para assim alcançarem, antes do final do processo, bons resultados formativos.

Para Lima (2020), os professores

sabem que sozinhos não conseguem verificar todas as dificuldades dos estudantes. Em decorrência disso, estimulamos o diálogo aberto e franco, sem punições, para que os alunos ajudem, por meio da autoavaliação, identificando as fragilidades que estão localizadas ao longo das aulas, dos trabalhos e das demais atividades pedagógicas. (LIMA, 2020, p. 47)

Seguindo o pensamento do autor, podemos observar que os professores não precisam se sentir acuados em utilizar essa autoavaliação e até a avaliação por pares, pois são elas que podem dialogar de forma clara e objetiva com o professor para que ele reveja suas práticas pedagógicas. E os alunos não precisam se sentir apenas um depósito de conhecimento, despejado pelo professor, algo que ocorre muitas vezes devido à falta de contextualização necessária para que o aluno entenda o motivo do assunto da aula.

Lima (2020) ainda colabora com a seguinte ideia:

a avaliação formativa é fortalecida quando adotamos tais estratégias, e são fruto de discussão e planejamento no espaço da coordenação pedagógica. Deste modo também devem agir os gestores quando pensam e praticam a avaliação institucional na escola, tratando com ética e encorajando todos os funcionários na instituição de ensino (LIMA, 2020, p. 47).

Devemos entender que o fortalecimento da avaliação formativa na escola só se dá quando todos conseguem desenvolvê-la de forma a planejar e discutir esta questão. Seja na relação professor-aluno, seja na esfera maior, que é a dos gestores com os funcionários dentro da escola, sob a perspectiva da avaliação institucional.

Ainda se faz importante ressaltar que a avaliação formativa não pode ser compreendida de forma alguma como sendo a atribuição de notas para comportamento, para cadernos, ou para realização de atividades internas e externas à sala de aula.

Em determinado momento da pesquisa, foi perceptível a atitude avaliativa questionável do gestor escolar. Eram dois pesos e duas medidas. Alguns professores, mesmo quando não contribuíam para o bom andamento do trabalho pedagógico, recebiam notas máximas, ao passo que outros, através da avaliação informal e sem critério plausível, recebiam baixas avaliações.

No caso apresentado, vemos que a avaliação, cujo cunho deveria ser formativo e reflexivo para o corpo docente avaliado, se tornou uma avaliação somativa e informal do que o gestor em questão emitia de juízo de valor. Isso não é ético e não corrobora a “avaliação para além de uma práxis e de uma postura epistemológica” (LIMA, 2020, p. 47).

Então entendemos que a organização do trabalho pedagógico - OTP, como costumamos

ouvir, supõe lugar “para discussão, execução e avaliação de tudo que é estratégia utilizada no interior da escola” (LIMA, 2020, p 47).

Se a OTP constitui-se em espaço para discussão, por que então não se discute de forma correta nesses espaços? Vou aqui registrar um fato vivenciado na escola pesquisada.

Em outro momento, no qual estavam todos em uma coordenação coletiva, o assunto da reunião era a avaliação das redações aplicadas, por todos os professores, na escola. O assunto muito chamava à atenção, pois, durante a pesquisa no campo docente, essa seria a primeira escola que falava sobre avaliação.

Chegaram todos para a reunião em questão e foi presenciado ali a coordenadora iniciar tal momento com uma pesquisa sobre o conceito de avaliação, de provas e de seus contextos históricos. Posteriormente, quando abriu-se espaço para os docentes darem seus *feedbacks* sobre a aplicação dessas redações, tudo tornou-se em grande tumulto, várias informações começaram a ser apresentadas ao mesmo tempo.

Neste momento, ficou perceptível que ao passo em que a coordenadora pedia para as atenções se voltarem ao tema da reunião, ela mesma se furtava a retornar ao assunto. Durante a grande celeuma que se instalou, um professor pediu a palavra e, de pronto, começou a argumentar que a reunião em questão era para tratar sobre avaliação, sobre o repasse do *feedback* esperado e também sobre a questão da redação como forma de repensar a avaliação formativa na escola.

Uma vez que tal observação foi feita, houve um silêncio estarrecedor na sala e todos se entreolhavam como se o professor tivesse feito algo inapropriado. De repente pareceu um pecado o pedido de que todos se voltassem para a pauta da avaliação. Uma vez que foi observado que a avaliação estava sendo usada de forma negativa, uma das professoras, da matéria de biologia, comentou que, se fosse por ela, não teria nem redação, pois, para ela, realizar tal atividade era dar pontos gratuitos aos alunos.

Ao refletir sobre o que a organização do trabalho pedagógico diz, ficamos a repensar o que aconteceu naquele local e naquela hora, onde todos pensavam em tudo, menos no espaço para discussão e nem no assunto que era a pauta da reunião. Corroborando esse pensamento reflexivo, Lima (2020, p. 48) nos diz que “pouco se ouve falar sobre a importância de o coletivo da escola avaliar a avaliação que pratica”. A este item denominamos meta-avaliação, e deve ser inserida da Avaliação Institucional realizada pela própria escola.

Nesse sentido, entendemos que as escolas podem planejar e acordar com os docentes formas de avaliar os instrumentos e procedimentos da avaliação que realizam. Assim, esta se tornaria uma forma de qualificar o trabalho docente, colocando-o a serviço da avaliação formativa.

O referido autor complementa seu pensamento dizendo que:

acreditamos que o zelo com todo o processo e, em especial, com os instrumentos como testes, provas, exercícios, roteiros para pesquisa devam ser examinados, discutidos e legitimados com a equipe pedagógica da instituição. (LIMA, 2020, p. 48).

Este trecho nos mostra exatamente o que não foi visto ocorrer naquela coordenação coletiva da escola pesquisada. No momento em que era para os docentes atuarem como coparticipes do processo de avaliação, percebemos que eles nem sequer deram ao trabalho de refletir o instrumento que era a redação aplicada aos alunos.

Lima (2020) segue o pensamento dizendo que não é uma questão de se tirar a autonomia do professor, pelo contrário. O autor diz que é necessário fazer com cuidado a apreciação dos instrumentos utilizados na escola, a fim de que este chegue ao aluno com qualidade, e que a imagem da escola possa passar a estar, de fato, refletida no projeto pedagógico de forma positiva e representativa. Só assim será alcançada uma “avaliação formativa e para as aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2014, p. 23).

Lima (2020) nos diz que:

No projeto político-pedagógico da escola, o capítulo da avaliação pode prever estas e outras formas de avaliação à avaliação que a instituição pratica. Deixar claro para a comunidade escolar os princípios, as formas, os critérios e indicadores da avaliação é democrático, ético e justo. Asseveramos que, quanto maior for a publicização, negociação e os esclarecimentos sobre tais indicadores e critérios de avaliação, melhores serão os processos, procedimentos e resultados. (LIMA, 2020, p. 48).

Com isso entendemos que “a coordenação pedagógica da escola e as reuniões dos conselhos de classe são espaços para a realização da avaliação institucional, com intenção a uma boa organização do trabalho pedagógico que a escola desejar.” (LIMA, 2020, p. 49).

3.1 A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Neste item vamos observar como se dá a teorização e a prática docente, bem como a concepção que eles têm sobre avaliação formativa. Uma vez que a avaliação formativa pode ser a avaliação que avalia a organização do trabalho pedagógico, é importante observarmos a construção dessa concepção, advinda dos docentes.

Por conta disso, foi perguntado às professoras como elas se sentiam ao fazer a avaliação com os alunos em sala de aula, visto que a avaliação sempre ocorre de tempos em tempos no contexto escolar. No quadro 3 veremos o que as interlocutoras pensam sobre esse sentimento.

Quadro 3 A percepção das docentes sobre realizar avaliação.

Professora 1	<i>Isso depende muito da turma e do momento. Nunca é igual. Por exemplo, existem algumas turmas em que a avaliação é feita de uma forma mais tranquila, já que eles respondem melhor as instruções e entendem melhor os comandos. Normalmente, para mim, é um processo tranquilo. Em algumas turmas nem sempre, já que algumas turmas apresentam um pouco de resistência, dependendo do formato desta avaliação.</i>
Professora 2	<i>Ultimamente muito decepcionada. Porque apesar da gente se dedicar muito preparando a aula, preparando material para que eles entendam o conteúdo, mais parece que eles entendem naquele momento, mas eles esquecem muito rápido. Então mesmo eles fazendo, como mencionei, o teste em casa, eles não obtêm uma nota que eu esperaria: uma nota boa. Então é sempre mediana. Se vale dois, eles tiram um... um vírgula alguma coisa. Ninguém consegue chegar perto da nota máxima. Então, às vezes é muito decepcionante, na perspectiva do professor, que sempre quer o máximo. Ele não quer que o aluno tire nota baixa. E com relação às avaliações coletivas, que é a redação e a multi, é mais decepcionante ainda. Porque na redação eles também não vão bem, na multi muito menos, porque eles mesmos assumem que não estudam para a multi e aí você fica naquele momento: e agora o que que eu faço? Tenho que mudar mais o que? Para avaliar e ele ter êxito na avaliação? É muito difícil.</i>

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

A professora 1 faz a análise de que tudo é relativo quando se trata de seu sentimento. Ela considera que depende de fatores externos para saber como se sentirá repassando a avaliação para suas turmas. Percebemos também que essa percepção está muito ligada a questão dos instrumentos/procedimentos em avaliação. Neste contexto, o que poderíamos esperar era uma concepção de avaliação para além dos instrumentos. Para Villas Boas, (2006). A avaliação acontece no espaço escolar de forma intencional e sistemática e os julgamentos feitos trazem consequência, algumas positivas, outras negativas. Por esse motivo os fatores externos podem alegrar ou frustrar o próprio professor da rede em relação aos alunos e aos pares.

Enquanto isso, existe a percepção de que a professora 2 está muito decepcionada. Pois,

na visão dela, as notas dos alunos não correspondem ao seu esforço de preparar aulas e instrumentos. Por conta disso, ela alega que tem dificuldades em avaliá-los de forma mais justa. A professora comenta ainda que os alunos tiram notas medianas e que poucos se aproximam da nota máxima. Inclusive a mesma faz a delação de que os discentes não estudam para avaliações coletivas que pertencem a escola.

Desse modo, podemos inferir que existe a concepção de que tirar notas máximas é sinônimo de aprendizagem efetiva, quando não o é. Entendemos que provas não necessariamente medem conhecimentos adquiridos. Quanto a indagação da professora sobre o que mais fazer para avaliar, transparece que ela ainda está agindo como se o papel docente fosse o de possuidora de todo conhecimento.

Para Hoffmann (2009), a essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca de seus comprometimentos com o progresso da aprendizagem dos estudantes. Essa concepção formativa parte do pressuposto de que sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal e sem desafios cognitivos adequados é impossível que o aluno adquira, da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. Ter uma postura mediadora é muito importante na avaliação formativa.

Na interlocução com as docentes, foi perguntado como elas se sentiam ao passar o *feedback* para os alunos como devolutiva da nota. No quadro 4 podemos observar a percepção das docentes se tratando do sentimento de avaliar.

Quadro 4 O sentimento de avaliar pela percepção docente.

Professora 1	<i>Quando eu retorno com o resultado das avaliações eu sempre espero que o aluno esteja receptivo. Eu me sinto bem quando as notas são boas e me sinto preocupada quando o resultado não atingiu aquilo que eu esperava. Quando dou o feedback, digo que estou preocupada e tento mostrar para o aluno a importância daquela avaliação para a vida dele de maneira geral, não só para aquele momento.</i>
---------------------	---

Professora 2	<i>Para o professor não é. Mas para eles é. Porque para eles, se conseguirem os 4,75, para eles tá bom. Eles continuam com esse pensamento de obter a nota mínima para a aprovação. Mas para gente, assim, é ruim, que a gente sabe o que é melhor. A gente quer que ele chegue lá na nota dez, de modo geral, né? Porque, claro que tem uns alunos que se aproximam muito da nota máxima, mas de modo geral eles estão satisfeitos, ele conseguiu ali o 5,0, eles estão satisfeitos, mas o professor não.</i>
---------------------	--

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

A professora 1 espera que os alunos estejam otimistas quanto ao *feedback* das avaliações. Diz que se sente bem quando as notas são boas, se preocupa quando as notas não atingem seu resultado final positivo e tenta mostrar que a avaliação tem importância para a vida do aluno de forma geral. O que chama atenção nessa primeira análise é que o aprendizado em nenhum momento passa a ser a pauta principal comentada por ela, pois todo esforço e reconhecimento está no instrumento e sua nota: a avaliação classificatória.

Para Perrenoud (1999), é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, tudo aquilo que efetivamente colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Pensando assim, apenas mostrar a importância da avaliação para o aluno em sua vida não cumpre com o que o autor traz sobre a avaliação formativa, que sugere a orientação do aluno em seu desenvolvimento, a fim de que ele mesmo sinta e perceba a importância da aprendizagem e da avaliação para sua vida.

Em outro momento, a professora 2 narra que este momento avaliativo é ruim para o docente, mas não o é para os alunos. Esta fala é acompanhada da ideia de que o aluno em questão tem apenas o desejo de conseguir apenas o mínimo de nota para ter sua aprovação. Sendo assim, fica-se o questionamento a respeito do motivo pelo qual em nenhum momento é feita a tentativa de trazer o aluno para o processo da avaliação.

Nesse sentido, a avaliação por pares talvez começasse a colocar a mentalidade da importância de se levar mais a sério a temática da avaliação. Urge a necessidade de ver o próprio aluno sendo um ator principal na prática pedagógica, não apenas um mero coadjuvante. Hadji citando Barlow (2010) nos diz que “uma forma garantida de tornar a avaliação mais formativa é saber captar as reações dos alunos, suas questões sobre o sentido e o alcance do que foi dito pelo avaliador, seus pedidos de explicação sobre as apreciações e as notas” (Hadji de acordo com Barlow, 2001, p. 110).

|Em seguida, foi perguntado na entrevista, para as docentes, sobre o conceito de avaliação formativa que elas já sabem e que possivelmente utilizam para a prática pedagógica.

No quadro 5 podemos observar os conceitos dados pelas docentes.

Quadro 5 A avaliação formativa na concepção das docentes.

Professora 1	<i>Eu vejo a avaliação formativa como instrumento de retorno, é um instrumento norteador para nossa prática pedagógica. Se a avaliação não é formativa, ela é feita de maneira estanque, ela é tida com exatidão, ela não dá oportunidade para o aluno mudar e eventualmente melhorar. Eu vejo a avaliação formativa como um instrumento para melhorar o andamento da aula e o aprendizado do aluno.</i>
Professora 2	<i>A avaliação formativa tem a ideia de se preocupar com a qualidade e não com a quantidade, que é o número, os valores que a gente ainda tem no ensino público brasileiro. Então, é se preocupar mesmo com a formação do aluno, com a compreensão, com o entendimento e deixar de lado, mais assim, essa questão numérica.</i>

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

A professora 1, a partir da análise de sua fala, compreende que avaliação formativa é um instrumento de retorno para as práticas pedagógicas da SEEDF. A mesma ainda reflete que se a avaliação formativa não tiver um sentido de ciclo, ela é apenas estanque, o que não traz oportunidade para o aluno de aprendizagem. Para Hadji (2001) a avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. Segundo a autora, esta é a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino.

A professora 2 tem a noção que a avaliação formativa se preocupa com a qualidade e nem tanto com a quantidade (notas). A intenção é saber se o aluno compreendeu a matéria. Para Hoffmann (1994), a avaliação mediadora constitui uma ação reflexiva e desafiadora do professor para contribuir com a troca de ideias entre (e com) seus estudantes. Nesse sentido, ela favorece a produção de um saber enriquecido, elaborado a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

4. PROTOCOLO PARA REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO POR PARES

Começaremos este capítulo colocando a definição da palavra ‘protocolo’ de acordo com alguns dicionários existentes de Língua Portuguesa. O objetivo é nos nortearmos, a fim de entendermos melhor como elaborar um protocolo abrangedor de um formato possível, para que o trabalho docente consiga alcançar seus objetivos dentro do ensino de língua espanhola nas séries do ensino médio, praticando a avaliação por pares.

Segundo o Dicio, dicionário online de Português, a palavra ‘protocolo’ significa:

Ata, nota ou registro dos documentos governamentais, dos atos oficiais, da correspondência de um governo ou tribunal, de uma empresa, universidade etc.
 Subdivisão de uma repartição pública (ou empresa privada) em que se registram e/ou se recebem os requerimentos, documentos ou processos.
 Recibo que registra o número e a data em que um processo ou requerimento foi catalogado e registrado.
 Acordo regulamentado entre países ou empresas; protocolo internacional.
 [Figurado] Normas e procedimentos que se deve respeitar em cerimônias públicas; formalidade.
 [Figurado] Reunião das regras que regulam os atos públicos; cerimonial.
 [Antigo] Selo utilizado pelos romanos para registrar atos públicos.
 (<https://www.dicio.com.br/protocolo/>, 2020. acesso em 31 de ago. 2020).

Por outro lado, o dicionário online Priberam nos traz o seguinte significado:

pro·to·co·lo |ó|

substantivo masculino

1. Formulário.
2. .Ata de conferências celebradas entre ministros plenipotenciários de diferentes nações, ou entre os membros de um congresso internacional.
3. .Registro em que o escrivão do juízo relata o que se passou na audiência.
4. Regulamento que se observa em alguns .atos públicos.

("Protocolo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/Protocolo> [consultado em 31-08-2020]).

Podemos perceber que independente do dicionário pesquisado temos alguns conceitos iguais. Tais como: ata, registro entre outros termos. O que nos faz entender que para criar um protocolo, na verdade precisamos criar um registro possível para o trabalho docente dos professores de Língua Espanhola.

Como o termo não é muito usual dentro da literatura em educação, vamos partir de princípios metodológicos para uma breve construção desse conceito.

Para isso iremos utilizar alguns autores de metodologia científica.

Gil (2010) nos diz o seguinte sobre o que é pesquisa:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema,

ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2010, p. 1).

A intenção em utilizar esse trecho da obra de Gil (2010) é trazer a proposta desta pesquisa. Sendo assim, a partir dessa ideia, elaboraremos um procedimento racional e sistemático, como resposta, para que os docentes de língua espanhola utilizem um protocolo avaliativo na intenção de formalizar as avaliações escolares. Atualmente, no contexto escolar, os professores não se interessam tanto em saber como será a avaliação, visto que eles sempre utilizaram aquelas “avaliações ditas instituídas”, como nos traz Hadji (2001, p. 10).

Na tentativa de melhorar essas avaliações no ensino de Língua Espanhola da rede regular de ensino é que começamos a buscar respostas para algo que talvez ainda não sido proposto antes.

O problema em questão é que observa-se uma prática tradicionalista sendo utilizada pelos profissionais que ensinam a língua espanhola nas escolas regulares de ensino. Eles geralmente vão seguir apenas a linha gramatical. É perceptível que tais docentes não buscam trabalhar a oralidade, a compreensão e, algumas vezes, só trabalham a tradução pela tradução, sem um sentido para o uso do idioma.

Essa configuração de ensino-aprendizagem pode ser bem desmotivadora e isso fica refletido nas avaliações, quando o aluno não consegue boas notas ou ainda quando faz as avaliações obtendo respostas de modo ilícito para o contexto da prova, simplesmente por que o mesmo muitas vezes não entendeu o que se pedia nos enunciados, ou nos textos.

Gil (2010) segue dizendo sobre o motivo da pesquisa e nos fala:

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz. (GIL, 2010, p. 1).

Pensando na informação acima, tivemos os dois momentos intrinsecamente repensados. O primeiro é de ordem intelectual. Vimos muitas situações nas quais os alunos reclamavam do ensino-aprendizagem, ou melhor, da não aprendizagem em sala de aula com essas matérias. Seja porque o professor não sabia como trabalhar melhor a metodologia, seja porque o professor desconhecia uma melhor forma de avaliar. Logo, entende-se que o problema era o saber fazer. Conhecimento que poderia ser obtido pelo professor.

O segundo momento é de ordem prática. Observa-se, em vários momentos da profissão docente, professores que não querem ensinar. Estes não trazem consigo um encantamento pelo que fazem. Talvez ali se mostre apenas como uma oportunidade de trabalho e de salário ao final de cada mês.

Ao juntar-se ambos momentos da prática pedagógica é que surge a oportunidade de estruturar um trabalho de pesquisa que contemplasse a ideia da avaliação dentro do contexto do ensino de espanhol.

Assim, como um projeto de pesquisa precisa de protocolos para ser elaborado de forma consistente, nesse momento pensamos, pelas observações e pelas práticas observadas em sala de aula, que é importante criar um possível protocolo com o intuito de que os professores saibam o quê avaliar e como avaliar os alunos em sala.

A partir de agora buscaremos refletir como podemos definir indicadores e critérios para avaliação ser formativa. Sobre isso Lima (2020) nos diz que:

debate sobre a avaliação com profissionais da educação e de outras áreas parece recair, quase sempre, na angústia do “como avaliar” sobrepondo-se ao “por quê” e ao “para quê” avaliar. Não é possível fugirmos desse entrave ou insistirmos, sem êxito, nessa questão (LIMA, 2020, p. 50).

Baseado no que afirma o autor em questão, permite-se fazer a seguinte reflexão: não é de hoje que escuta-se no meio dos conselhos de classe, das reuniões pedagógicas que a avaliação não se faz tão importante assim. Em consequência disso isso escuta-se frequentemente indagações questionadoras sobre se há realmente algo a avaliar no ensino de Espanhol, por exemplo. Outro dito que pode ser ouvido quase cotidianamente é sobre o para quê avaliar na matéria de espanhol, se o próprio Currículo a desmerece, tornando facultativo o seu ensino.

Essas frases e reflexões por detrás de cada professor é algo assustador. Visto que ensinar requer saber pensar a avaliação. É entender que o aluno pode sair daquela matéria amando ou odiando o saber, o conhecimento. Cabe-nos pontuar que não é papel de um professor tornar inválido tudo que pode ser validado pelo saber e pela prática, seguida de uma avaliação formativa e encorajadora. Pois são esses momentos formativos e avaliativos que emancipam o aluno, ao invés de estagná-lo.

Então, entendermos ‘para quê’, ‘por quê’ e ‘como fazer’ é muito importante para que não caiamos na lógica capitalista, na qual o ensino é uma moeda de troca cujo objetivo docente passa a ser apenas o salário. Ainda podemos observar que “Não bastam apenas técnicas e tentativas de padronização para, de fato, realizar procedimentos éticos e formativos de avaliação. O tema é polêmico e controverso, mas precisa ser enfrentado.” (LIMA, 2010, p. 51).

Quando observamos o que o referido autor propõe, entendemos que ainda hoje o que Hadji (2001) diz sobre a avaliação instituída ser um procedimento fracassado nas escolas ainda é válido. Isso ocorre porque sua forma de instituir não se pauta na observação da prática, não se pauta no debate sobre a melhor forma, não se pauta na discussão sobre o assunto nos espaços de formação, como as coordenações pedagógicas, as reuniões e demais espaços, pois tais espaços

deveriam oportunizar uma formação, no entanto, em algumas vezes, os momentos de formação servem apenas como momento de desabafo de frustrações de professores sobre seus pares.

Instituir técnicas, padronizar instrumentos (como ocorre na semana de provas) ou fazer simulados, nada disso traz resultados atrativos. Pelo contrário, logo o aluno fica desmotivado de tanta avaliação sem sentido para a vida dele. Por isso Hadji (2001) nos fala dessa questão polêmica que envolve a avaliação. Afinal, percebe-se que, a centralidade da avaliação nos instrumentos não torna a “avaliação formativa e nem para as aprendizagens.” (VILLAS BOAS, 2014, p. 17).

Lima (2020) nos fala sobre os indicadores e critérios de avaliação e sempre pontua que a importância de se elaborar algo em conjunto com os alunos é que torna essa avaliação formativa. O mesmo autor ainda nos fala que a intencionalidade do professor conta muito para que esses indicadores e critérios façam surtir o efeito positivo.

Uma vez que o aluno entende o que lhe é proposto nas atividades, nos enunciados das provas, no fazer de um trabalho de pesquisa sobre determinado assunto, logo ele entenderá a importância da qualidade para a nota positiva. Não que avaliação somativa seja a principal referência, mas quando ele entende o processo, logo ele consegue desenvolver a avaliação formativa, porque ele estará sempre buscando uma melhor situação dentro do contexto pedagógico ao final do processo.

É sempre instituído pela escola por meio do projeto pedagógico e demais atividades, como pequenos projetos, o que devemos avaliar e como será essa avaliação.

Entendendo que a avaliação é território de poder e de grande complexidade (cf. LIMA, 2020), sempre buscávamos conversar sobre avaliação com os alunos em sala. Lembramos que uma certa vez foi pedido aos alunos que pesquisassem sobre alguns países e suas culturas hispanohablantes.

Um determinado aluno, refutando a ideia, perguntou para quê e o que todos ganhavam com aquilo. Prontamente respondemos sobre a importância do idioma na vida pessoal e profissional dos alunos. E trocamos ideias sobre como seria a forma de avaliação desta atividade em si. Depois de começar a entender como avaliávamos e como era interessante novas culturas, o referido aluno, ao final de um semestre, nos procurou para avisar que resolveu passar a estudar o idioma que antes havia refutado. Saímos da escola naquele dia muito felizes porque uma semente foi germinada. A semente do conhecimento nos mostra como o processo faz toda diferença quando passamos a entender que devemos estar em sala para somar sabedoria e não pra brigar por ela.

Desde então nunca mais deixamos de conversar sobre avaliação em sala e nem de

combinar com alunos os feitos dos indicadores e dos critérios de avaliação sobre cada atividade. Realizar tal tarefa continuamente requer esforço e dedicação por parte de todos, por isso não podemos deixar isso se perder. De um lado o professor, sempre com foco na clareza e objetividade, por outro, os alunos, focados em entender o processo. Mas é muito gratificante ao final porque não se finda apenas em notas e classificação, antes no entendimento que avaliar formativamente é trazer o aluno para o processo e dialogar com ele os resultados conscientes de cada um. Um verdadeiro feedback para todos.

Seguimos agora com algumas informações repassadas pelos professores pesquisados para que possamos refletir o que pensam sobre o assunto.

Na interlocução com as docentes também foi perguntado se sabiam o que era avaliação por pares e se utilizavam esse método. No quadro 6 podemos verificar o que dizem as docentes sobre esse assunto.

Quadro 6 A concepção sobre a avaliação por pares.

Professora 1	<i>Eu acredito que a avaliação por pares seria relacionar como a própria palavra fala de dois em dois. Buscando o melhor objetivo.</i>
Professora 2	<i>Já. Mas na época da faculdade. Por pares... que é o entendimento de pares mesmo. O que eu fazia antes era quando eu usava o laboratório de informática que eles faziam em dupla. Mas não tenho muitas atividades assim. Mas aqui no ensino de línguas é bom, mas com o número de alunos que a gente tem em sala super difícil a gente trabalhar.</i>

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

A professora 1 demonstra que avaliação por pares é apenas uma busca por alcançar um melhor objetivo. Asghar e Cartney (2010, p. 43) falam sobre “o benefício da avaliação por pares no que tange à autonomia, ao sentimento de eficácia, à interação entre colegas e ao desenvolvimento de uma cultura de ajuda recíproca”. Ainda segundo Asghar e Cartney (2010), os processos de avaliação pelos pares promovem o engajamento dos estudantes na busca de aspectos que possam contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho, diminuindo a ansiedade que geralmente é gerada pelo processo avaliativo.

A professora 2 comenta que apenas na época de sua formação inicial ouviu dizer sobre avaliação por pares e que utilizou esse formato de avaliação apenas quando levava os alunos para o laboratório para realizarem atividades em dupla. A docente questiona ainda que o número de alunos não ajuda nessa avaliação. A pesquisa de Nicol, Thomson e Breslin (2014) relata o

caráter comparativo dos processos de avaliação feitos pelos pares. Assim, nesta tarefa, quando os estudantes avaliam o desempenho dos colegas em relação ao padrão desejado (e informado pelo professor), automaticamente fazem uma reflexão sobre o próprio desempenho em relação a esse mesmo padrão. A conclusão é que as avaliações feitas pelos pares contribuem para a autorregulação da aprendizagem, ou seja, auxiliam o pensamento, o sentimento ou a execução elaborada e orientada pelos próprios estudantes para a realização dos seus objetivos (Boruchovitch e Gomes, 2019). O que corrobora a pesquisa feita por Lima (2017) citando Black et al. (2003) quando este diz que a avaliação por pares é um importante complemento da autoavaliação, podendo ser pré-requisito para que aquela por pares se efetive.

Ainda pensando a avaliação por pares, foi perguntado se as professoras tiveram algum momento em que avaliaram ou foram avaliadas por algum colega de trabalho na SEEDF e como foi esse momento. No quadro 7 podemos perceber nas respostas alguns desses momentos.

Quadro 7 Sobre ser avaliado por colegas na SEEDF.

Professora 1	<i>Eu sou avaliada sempre. Eu acredito que os professores são avaliados sempre, mesmo que não percebam. Porque avaliação muitas vezes ocorre de maneira velada. Oficialmente não. Como professora, não oficialmente. Mas extraoficialmente sim, já que nós sempre temos superiores. Eu tinha coordenadores, agora nessa função de coordenadora eu sou sempre avaliada tanto pelos meus superiores, pelos pais e como pelos professores. Sempre sou avaliada. Não é muito bom não. Nunca é bom. Nunca é bom saber que está sendo observado, mas a gente vai aceitando e procurando melhorar.</i>
Professora 2	<i>Não. Um superior... por exemplo, um supervisor. Na secretaria de educação não tem nada nesse sentido. O que a gente tem é quando a gente está no estágio probatório, os três anos, a gente tem uma avaliação... esqueci o nome. Todos os anos nós somos avaliados, aí é assiduidade, compromisso... essas coisas, mas que é muito subjetivo por parte da equipe gestora. Ou ele te dá 10,0 ou às vezes ele te dá uma nota que você não concorda, e se você for discutir ele fala é isso mesmo. Na realidade, uma vez eu tive uma nota com relação a assiduidade, mas eu nunca tinha faltado aí a pessoa vai e me dá um 7,0... é muito incoerente. Nesse episódio eu me senti injustiçada. Mas no geral esse é o único momento que a gente tem na secretaria de educação. Não tem outro.</i>

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

A professora 1 comenta que todo tempo somos avaliados e que muitas vezes isso ocorre de forma velada. Isso mostra como a avaliação informal sobressai à avaliação formativa no chão da escola. Seja com pares na profissão, seja na relação professor aluno. O que entristece mais é entender que não existe uma forma de avaliação que se aproxime de justiça. Apenas colocações pessoais de uma pessoa sobre a outra.

Ela comenta ainda que nunca é bom ser avaliado. Neste momento fica claro que nossa cultura social e escolar mostra o peso de ser avaliado. Avaliação é um fardo. Para Perrenoud (1999, p. 11), a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de “hierarquias de excelência”. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Se nesta concepção avaliamos os alunos, da mesma forma acontece com os colegas/pares no efetivo trabalho. Sempre se busca classificar o trabalho ou o próprio colega por meio de lógicas hierárquicas de excelência, trazendo com isso momentos estanques de avaliação informal.

A professora 2 comenta que só viu alguma avaliação na SEEDF no estágio probatório e, inclusive, comenta algo acontecido a ela quando nesse período teve uma nota rebaixada, sendo que não fez por onde obter aquele resultado. Mais uma vez fica claro que o olhar de quem avalia deve ser reflexivo em relação à questão ou pessoa avaliada. A informalidade na avaliação traz injustiças e provoca um mal-estar em quem é avaliado. Isso só acontece, pois quem está avaliando não sabe conceitos sobre avaliação e não entende como proceder para com o processo avaliativo. Observamos isso quando percebemos que:

A avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade. Um dos exemplos disso é o costumeiro “arredondamento de notas”, que consiste em o professor aumentá-las ou diminuí-las segundo critérios por ele definidos e nem sempre explicitados. Esse arredondamento é feito com base nessa modalidade de avaliação. (VILLAS BOAS, 2006, p. 23).

Nesse sentido observamos que a professora, ao ter sua nota diminuída, sofreu a avaliação informal de quem a presidiu, definindo critérios que o próprio autor não justificou quando a avaliou. Isso é exemplo corriqueiro quando falamos de avaliação por pares dentro da escola.

Finalizando a interlocução com as professoras, foi perguntado quais instrumentos/procedimentos elas utilizavam para avaliar seus alunos durante o período letivo. No quadro 8 podemos observar esses instrumentos/ procedimentos utilizados.

Quadro 8 Instrumentos/procedimentos utilizados para avaliar os alunos durante o período letivo.

Professora 1	<i>Diversos. Eu faço avaliação contínua como eu já falei. Então, continuamente eu observo e os avalio. Por exemplo, em uma conversa. Nem sempre é por escrito. Inclusive eu prefiro optar por uma conversa ou uma avaliação oral. Até porque a quantidade de alunos é bem grande eu acho que dinamiza o processo. Como é um processo contínuo de avaliação eu procuro diversificar, mas sair um pouco daquele formato tradicional e evito um pouco essa avaliação escrita. Eu procuro que seja oral, mais descontraída. Às vezes eles nem percebem que estão sendo avaliados.</i>
Professora 2	<i>A gente trabalha com compreensão audiovisual, passo muito vídeo rápido, que é mais auditivo, como música ou então compreensão auditiva de entrevistas. Na realidade a gente não tem muito tempo para ficar inventando, para ficar passando atividade diferenciada porque a turma é muito grande porque a gente só tem dois horários de 45 minutos, que não são 90 minutos, porque até eles voltarem do intervalo, fazer chamada, a gente tem uns 70 minutos. Então a gente não trabalha como trabalharia num Centro de Línguas, escola de idiomas, mas eu tento trazer assim e eles se interessam. Muita atividade de vocabulário, uma dinâmica para aprender vocabulário... a gente se arrisca e faz com 40 alunos em sala. As vezes dá uma confusão mas dá certo.</i>

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

A professora 1 inicia a conversa dizendo que está sempre avaliando e que a avaliação é contínua. Que inclusive prefere identificar numa conversa a forma de aprendizado do aluno do que apenas preparar instrumentos avaliativos escritos. A mesma segue o pensamento comentando que, devido ao grande número de alunos, ela prefere trabalhar a avaliação de produção oral, pois os alunos muitas vezes não sabem que estão sendo avaliados. Vasconcellos (1995) defende que uma proposta para a adoção de uma prática avaliativa coerente com uma visão transformadora de educação, se traduz na alteração da metodologia de trabalho em sala de aula no sentido de uma atuação mais participativa e um contexto mais significativo.

Por esse caminho, perpassa também a diminuição na ênfase da avaliação, compreendendo-a como processo e superando o ato tradicional de rituais desvinculados das ações metodológicas e centrados em provas.

A professora 2 traz em sua fala a seguinte informação: cita alguns exemplos de

instrumentos/procedimentos para ensinar seu conteúdo e depois comenta que na realidade escolar não tem muito tempo para ficar inventando atividades diferenciadas. Temos uma contradição de pensamento em sequência. Ainda comenta sobre a carga horária que desfavorece esse profissional em relação ao conteúdo que precisa ministrar e ainda tem os arranjos da prática escolar como atrasos dos alunos ao retornar para a sala de aula. Ainda reflete que na rede regular não dá para se trabalhar como se trabalharia num centro de línguas da rede, mas que mesmo assim buscar trazer coisas e que os alunos se interessam.

Para Perrenoud (2001), a efetivação de uma prática avaliativa transformadora no sentido de torná-la formativa, pressupõe a mudanças nas regras do jogo. Nesse caminho estão envolvidos os instrumentos de avaliação, que tornam a aprendizagem significativa tanto para os alunos como para os professores. Trazer o aluno para o processo da avaliação requer muito tempo e esforço. Fato que mudar as regras e incluir mudanças na forma de avaliar os alunos, requer que a escola mude sua avaliação institucional por meio do PP e que o professor não tenha receio de provar do novo no campo da avaliação.

Podemos perceber então que a forma como a professora 1 comenta a observação é usada para avaliar. Só não encontramos que nessa fala observada temos algum indicador ou critério de avaliação. É apenas uma fala observada que terá uma avaliação estranha ou até mesmo informal a depender do que for dito.

Lima (2020) nos mostra que embora a avaliação exista desde muito antes, as práticas e as formas instituídas serão sempre centralizadas na avaliação somativa para uma classificação ao final. Que pensamos não ser um melhor caminho, mas ainda é o que existe dentro das escolas públicas.

4.1 O PROTOCOLO COMO INSTRUMENTO PARA FORTALECER A AVALIAÇÃO POR PARES

No quadro abaixo destacamos os passos para criar o clima propício para realização da avaliação por pares ou por colegas:

ELEMENTOS CONCEITUAIS	ELEMENTOS ATITUDINAIS	ELEMENTOS PRÁTICOS
Ler, estudar e refletir com a turma sobre o que é a avaliação formativa e onde se insere a avaliação por pares	Estimular a turma por meio de ensaios, dramatizações e/ ou simulações de como pode ser e de como não pode ser a	Iniciar com duplas, trios e ir progredindo com a turma até que toda ela esteja envolvida

	avaliação por pares ou por colegas	
Elaborar roteiros e objetivos claros, constando os indicadores e os critérios de avaliação com a participação da turma	Definir papéis e estimular a aprendizagem colaborativa	Utilizar estratégias, como seminários, diálogos e dramatizações, e colocar a turma com os indicadores e critérios anteriormente acordados para que acompanhem a apresentação dos seus pares e a posteriori emitam seus pareceres de forma ética e colaborativa.

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

Conforme podemos observar o quadro, temos algumas possíveis características para debater e avaliar com os alunos. Importante dizer que o foco é “avaliar para promover uma educação digna e de direito de todos os seres humanos.” (HOFFMANN, 2001, p. 9).

Baseado no que a autora nos diz, logo entendemos que esse protocolo de avaliação é para promover uma educação digna, com uma aprendizagem real, que é direito de cada aluno que está ali na escola buscando seu conhecimento.

A autora nos fala que “é preciso mudar a escola e a sociedade para mudar a avaliação.” (HOFFMANN, 2001, p. 10) e, por isso, logo num primeiro momento apresentamos a proposta de um protocolo que interaja com os pais, comunidade escolar e principalmente os alunos. Para que todos entendam o processo e participem dele de forma a contribuir com as responsabilidades consciente e ação promotora da aprendizagem.

Hoffmann (2001) nos diz o seguinte:

Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e ou singularidades. (HOFFMANN, 2001, p. 18.).

Por esse pensamento que buscamos propor esse protocolo, a fim de tornar mais prático o diálogo entre professor e aluno. Ao tornar mais curto o caminho que os ligam por meio da avaliação é que o docente promove as aprendizagens. Respeitando esses ritmos, interesses e singularidades de cada um. Que a todos entendam que a escola bem preparada e adaptada para avaliar é a escola que tem uma avaliação formativa e dialogada com todos.

Lima (2013) nos traz ainda um questionamento sobre porque a prática da avaliação é importante:

Mas por que utilizar a avaliação por pares (colegas) e a autoavaliação a serviço de certo encorajamento emancipador? A resposta embora óbvia, não a faz, na prática, simples de ser realizada. Contudo, é possível iniciar lembrando que precisamos tornar os estudantes futuros profissionais, pensadores e pesquisadores-aprendentes, capazes de realizar projetos de que se ocuparão, após os tempos de escolarização. (LIMA, 2013, p. 142).

Reforçamos o pensamento anterior quando observamos em Lima (2013) a indagação e o questionamento pelo motivo de se utilizar a avaliação por pares (colegas). Como o autor descreve, é necessário que, alinhada a essa prática, o papel do docente tenha também a autoavaliação como uma forma de conscientizar o alunos dos seus feitos ou não, dentro das questões cognitivas pedagógicas.

Trazer essa reflexão sobre a avaliação a serviço de certo encorajamento emancipador, nos faz lembrar de autores que utilizaram este termo para nos mostrar que quando temos uma avaliação utilizada a serviço do conhecimento dentro do ensino-aprendizagem, logo, temos alunos conscientes de como se avaliar e também de como se autoavaliar dentro de determinada ação ou contexto.

O autor ainda compartilha sua experiência quando no início do semestre letivo, apresentou o plano de ensino da disciplina ser ministrada e, no caso em tela, tratou do componente curricular denominado “avaliação da aprendizagem”. Com isso abriu espaço para o diálogo, a fim de que a turma apresentasse suas impressões. Logo, o autor nos conta que a expressão “queremos mais práticas” ganhou a cena e marcou a insegurança dos futuros docentes em formação. (LIMA, 2013, p. 143).

Percebemos que isso é o que a maioria das vezes acontece quando estamos numa formação inicial. As grades curriculares de pedagogia e demais licenciaturas, em grande parte das vezes não apresenta alguma disciplina sobre avaliação, o que torna insegura a própria formação e, se pensarmos mais a frente, afeta também a prática docente.

Nesse sentido reforçamos que a avaliação formativa é necessária sempre. Principalmente no que estamos apresentamos, que é a avaliação formativa por pares. Lima (2013) nos traz um recorte de sua experiência com a avaliação por pares numa IES particular da qual trabalhava como docente com a disciplina de avaliação da aprendizagem. Vejamos o que ele nos mostra por meio de um relato de uma aluna:

Tive medo quando soube que minhas colegas iam me avaliar. Só fiquei mais tranquila quando entendi que por trás das mãos delas existiam as teorias da avaliação formativa e o olhar atento do nosso professor - Estudante de Pedagogia, 2º semestre de 2012. (LIMA, 2013, p.141).

Ao observamos esse relato da estudante entendemos que utilizar esse tipo de

procedimento requer do docente um preparo com estudos sobre a teoria e também algumas experiências para colocar em prática toda a teorização. Requer que o docente consiga negociar esse saber com a turma a ser aplicada e deixar os alunos seguros do que realmente é a avaliação formativa.

No caso do relato da estudante podemos perceber que ser avaliado é sempre um desconforto para quem não está no lugar de avaliador, mas de avaliado. Isso traz como a estudante comenta uma insegurança. Mas mesmo no lugar de avaliado se a pessoa estiver com clareza do que será avaliado e como será esse procedimento, logo ela ficará mais tranquila e conseguirá desenvolver melhor todo o procedimento de avaliação por pares e, por conseguinte, o de autoavaliação.

Importante entendermos que ao usarmos a avaliação por pares a serviço da avaliação formativa, logo não teremos que atribuir notas, pontos ou quaisquer outros números que represente apenas a avaliação somativa. Isso em grande parte das vezes é entendido como comparação, competição, barganhas ou outras coisas que não sejam a avaliação formativa em sua essência.

Ainda pensando a partir do relato da estudante, sabemos que cabe sempre ao professor ler e analisar as avaliações feitas pelos pares em sala, de forma a observar o processo e a qualidade desse trabalho realizado pelos pares em sala. Para isso vamos entender o seguinte:

Entendo que a avaliação por pares ou colegas, explicada e discutida em classe, preparará os estudantes em formação para exercerem com responsabilidade seu poder de análise e de crítica sobre o trabalho do outro. [...] Nas turmas do curso de Pedagogia, em que se formam professores, gestores e coordenadores para a educação básica, entendi que o uso da avaliação por pares tinha um papel duplamente importante. Ao mesmo tempo em que prepara futuros avaliadores, desenvolve competências naqueles que, em breve, conduzirão outros grupos de professores. (LIMA, 2013, p. 146).

Neste trecho, o autor nos mostra a importância da avaliação por pares para que seja realizado um exímio trabalho. Deste modo, evita-se que a avaliação seja apenas aquela instituída (Hadji, 2001), mas antes tenha processo de conscientização sobre a importância que ela tem. Quando dialogada em sala e debatida tem sim, resultados positivos e melhora no rendimento dos alunos. Eles se autoavaliarão para conseguir realizar a avaliação por pares que por vez trará um processo no ensino-aprendizagem dos alunos.

O autor ainda diz sobre a importância de se trabalhar a avaliação por pares e que esse papel duplamente importante nos faz refletir o contexto dentro da escola e da sala de aula.

Vejamos como o autor sugere ser realizada a avaliação por pares (colegas):

A operacionalização do trabalho com a avaliação por pares ou colegas ocorria durante a realização de pequenos seminários ou breves relatos de pesquisas. Antes de o colega se apresentar, entregava a ele e a seus pares, por escrito, os critérios anteriormente definidos por meio das seguintes perguntas:

O (a) colega apresentou domínio do tema?

O (a) colega articulou teoria com a prática?

O (a) colega trouxe informações relevantes sobre o tema?

O (a) colega apresentou equilíbrio emocional durante a apresentação?

(LIMA, 2013. p.146).

Nesse contexto apresentado trago a reflexão do nosso trabalho realizado também em sala de aula utilizando o procedimento da avaliação por pares. Sempre que iríamos pedir alguma atividade avaliativa, seja seminário, apresentação cultural de Língua Espanhola, seja uma redação, uma prova, sempre antes de realizá-las, nós explicávamos sobre os critérios de avaliação e o porquê de eles serem importantes para o processo.

Os alunos questionavam até entender, mas depois que conseguiam, dentro do entendimento deles, realizar a atividade de serem avaliador dos colegas e também de serem avaliados por eles, o processo fluía.

Nesse sentido entendemos como Lima (2013) nos apresenta em sua escrita:

Eles me entregam a avaliação realizada sobre o trabalho do seu par, após, leitura minuciosa entregava ap avaliado os documentos produzidos. A leitura do professor antecedia a leitura do estudante avaliado, com o objetivo de evitar mensagem depreciativa ou desencorajadora de algum colega, desvirtuando, assim, a intenção avaliadora formativa e emancipadora. Em seguida, o estudante avaliado recebia os registros dos seus pares com a orientação de que esses fossem levados para casa e com tranquilidade, analisados e, a partir deles, produzisse, então, sua autoavaliação. (LIMA, 2013, p.147).

Entendemos que a importância de o professor ter leitura sobre avaliação ajuda a fazer a leitura antes da leitura do aluno e daquilo que foi colocado na avaliação. Estar atento a uma avaliação emancipadora e formativa é um trabalho minucioso que todos devemos fazer para não cairmos na incoerência da vida.

O autor ainda defende que a autoavaliação é um processo que precisa trazer ao aluno resultados internos que trarão mudanças na mente de quem realiza essa prática. Ainda nos fala que essas mudanças podem também modificar a forma de olhar para determinada situação ou contexto quando utilizamos a autoavaliação.

Seguindo o pensamento do autor seja “na escola, nas empresas, onde quer que seja praticado, esse procedimento precisa ser orientado e assistido, pois não temos solidificada essa cultura autoavaliativa.” (LIMA, 2013, p. 148).

A cultura da avaliação por pares e a da autoavaliação não fazem parte de nossas práticas em grande parte das vezes. Avaliar colegas sob a crítica consciente da teoria não

acontece. Geralmente buscamos apenas uma “avaliação instituída e classificatória” para nossas práticas (HADJI, 2001, p. 10).

Em toda a experiência escolar sabemos que somos mais avaliados por outros do que realizamos a autoavaliação. Por questão de cultura temos sempre o receio com as avaliações impostas por terceiros. Não estamos preparados para seguir nesse raciocínio. Por isso pensamos a avaliação por pares para melhorar as práticas pedagógicas e que quase sempre perpassam os muros da escola.

O autor nos traz reflexões importantes sobre a autoavaliação como:

Autoavaliação não se resume a apontar os defeitos próprios, tampouco em tornar-se narcisista, principalmente em detrimento dos demais membros do grupo. Autoavaliar-se nos remete ao sentido da verdadeira máxima socrática: conhece-te a ti mesmo! (LIMA, 2013, p. 148,).

Muitas vezes buscamos apontar defeitos, ao invés de olhar os pontos fortes dentro de cada um de nós, devido a cultura avaliativa muita vezes imposta e subjugada por terceiros. Estamos sempre na encruzilhada dos olhares alheios que nos desfavorecem quando olhamos para nós mesmos. Muitos alunos chegam com suas autoestima baixas e buscam encontrar na avaliação da aprendizagem realizada pelo professor um olhar mais positivo, mais emancipador que os demais olhares já experienciados.

O ponto forte em avaliar de forma positiva um aluno e trazer isso para o campo da avaliação por pares é que quando feita de forma formativa e quando debatida entre os atores, até os alunos se tornam mais unidos e muito mais protagonistas do saber deles mesmos.

A autoavaliação como integrante no processo da avaliação formativa é pouco explorada. Lima (2013) nos apresenta alguns autores que defendem que essa prática precisa ser estimulada por parte dos docentes dentro da escola de forma unânime.

Ainda sobre a autoavaliação, que está ligada a avaliação por pares, Villas Boas (2008) segue com o pensamento de que “a autoavaliação tem como objetivo conduzir o estudante a um processo emancipador e autônomo de avaliação; sua realização não se deve resumir aos momentos planejados pelo professor.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 12).

É importante deixarmos os objetivos explicados de forma clara aos alunos. O “objetivo da aprendizagem, as formas de como operacionalizá-las e os critérios de avaliação” (LIMA, 2013, p. 145). Quando o professor entende o que é a autoavaliação, e neste caso, ela é um ponto que passa pela avaliação por pares, ele então consegue ressignificar as questões pedagógicas avaliativas a partir desses conceitos.

Lima (2013) nos diz o seguinte:

Aprender a autoavaliar-se é um desafio que pode começar muito antes do exercício de

qualquer profissão, bem como se pode atribuir à escola mais que às famílias a responsabilidade pela condução dos processos pedagógicos para esse fim. No caso do professor, boas práticas de autoavaliação devem ser oportunizadas durante seu processo de formação. (LIMA, 2013, p. 150).

A forma como o autor coloca a ideia de aprender a autoavaliar-se é um desafio. Isto porque não estamos acostumados com tal prática. E se de fato pudéssemos ter uma experiência nas primeiras vivências da vida, saberíamos lidar melhor com as relações que se estabelece entre professor e aluno no que tange a avaliação formativa. O autor reforça sua fala dizendo: “no caso do professor, boas práticas de autoavaliação devem ser oportunizadas durante seu processo de formação.” (LIMA, 2013, p. 150).

Lima (2013) confirma que “a autoavaliação na escola pode amenizar a difícil tarefa do sentimento de injustiça ou desigualdade que toma avaliadores e avaliados, uma vez que recai sobre quem avalia toda a responsabilidade do processo.” (LIMA, 2013, p. 152).

O autor segue ainda com a confirmação de que:

A autoavaliação é um meio fundamental para que o aluno progrida na autonomia pessoal e na responsabilidade de suas próprias atuações escolares. É, também, uma estratégia psicopedagógica de autoestima e motivação para os alunos. [...] A autoavaliação considera o aluno como elemento ativo e responsável dentro do processo avaliador. (LIMA,, 2013, p.152).

Nesse sentido percebemos que o autor contribui com o pensamento que se desde o primeiro momento conseguíssemos agir de forma a usarmos a avaliação formativa por pares e a autoavaliação desde cedo, contribuiríamos com uma educação melhor e mais reflexiva.

Hadji (2001) contribui com o pensamento de que a avaliação por pares também é o caminho para a autoavaliação. Falar com os alunos (pares) sobre a questão ética e o princípio que devemos seguir para analisar esses dados avaliativos é que torna o processo mais evolutivo e consciente.

Com a avaliação por pares temos os alunos envolvidos no processo e protagonistas nessa relação pedagógica dentro da escola. A avaliação por pares ajuda na interação com a turma e a torna até mais unida em prol da avaliação. Ativa um senso crítico e de respeito entre os alunos, tornando-os encorajados e emancipados.

A importância da prática traz a materialidade do produto, neste caso defendemos a ideia que que tal protocolo passe a ser integrado ao Projeto político-pedagógico da escola e que isso seja alvo de formação continuada ao longo de todo o ano letivo.

Nesse sentido, produto passe a ser compreendido como um Protocolo de intenção/formação continuada.

Outro ponto que possibilitaria uma materialização do protocolo é a criação de um

manual para os docentes de língua estrangeira moderna da escola, seja para ensinar inglês, espanhol ou francês. Acreditamos que para isso, seria necessário aliar ao Protocolo um plano de operacionalização dessa forma de avaliar integrado à avaliação institucional da escola, explico: caso conste no PPP e não seja alvo de acompanhamento e avaliação, a gestão pedagógica da escola se tornará ineficiente pois não vinculou a intencionalidade com algum processo administrativo de acompanhamento.

A esse respeito, Lima (2020) reforça que:

A gestão da escola precisa de instrumentos formais para que sua ação não seja baseada em elementos intuitivos ou meramente pautados no senso comum. A Avaliação Institucional Formativa (AIF) aponta caminhos e sugere protocolos que possibilitam, por meio da inserção no Projeto Político Pedagógico, alguma validade e legitimidade que o seu uso requer.

[...] dependerá, sobretudo, da postura ética e democrática que a equipe diretiva da escola possuir diante do coletivo da instituição. (LIMA, 2020, p. 48)

Entendemos então, que mesmo com a necessidade de instrumentos formais e não pautados no senso comum, é a criação e colaboração de um Projeto Político Pedagógico que podemos assumir a ideia de colaborar com a sugestão da avaliação por pares como também uma forma de instrumento/ procedimento dentro de um espaço político maior que é o Projeto Político Pedagógico.

Para isso seria importante participar da elaboração do PPP e, ainda, inserir na coordenação pedagógica da escola espaço de formação e discussão sobre a avaliação por pares ao longo de todo o ano letivo.

Lima (2020) nos diz que os aspectos do currículo, da avaliação e de toda organização do trabalho pedagógico pode ser acompanhados e visualizados de forma progressiva. Ainda nos recomenda que não é interessante avaliar tudo e todos ao mesmo tempo. Mas antes o processo avaliativo ganha maior força e confiança quando vai ocorrendo feedbacks e a equipe escolar vai estudando cada situação, relatos, devolutivas nas coordenações pedagógicas coletivas, ou ainda nos conselhos de classe.

Logo, participar ao início do ano letivo e seguir acompanhando reforça a ideia de ajustes necessários para que o protocolo que usará a avaliação por pares como instrumento/ procedimento seja sempre revisitado e melhorado em diversas situações avaliativas. Isso ajuda a construir uma escola com maior qualidade e consciência sobre o que é avaliação e seus processos.

PRODUTO: Protocolo para realizar a avaliação por pares cumulado com formação continuada para o tema

Objetivos:

Geral: Elaborar roteiro para promover a avaliação por pares na perspectiva da avaliação formativa.

Específicos:

Realizar formação continuada sobre a avaliação por pares ao longo do ano letivo no espaço da Coordenação Pedagógica Coletiva da Escola

Envolver os docentes e discentes nas discussões e formação sobre avaliação por pares.

Aplicar, gradualmente, a estratégia de avaliação por pares ou por colegas nas turmas da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio.

Inserir no PPP da escola o tema da avaliação por pares por meio deste protocolo e vinculando-o à avaliação institucional.

Primeiro passo: negociação com a turma sobre os critérios e indicadores de avaliação que serão utilizados, seja para um seminário, oficina, trabalho individual ou em grupo.

Segundo passo: elaboração de formulário com os critérios e indicadores listados e com espaço para que cada estudante aprecie a apresentação do colega ou dos grupos.

Terceiro passo: devolver para o estudante ou grupo as apreciações dos colegas para que promovam a autoavaliação e, com isso, surta os efeitos da avaliação por pares ou por colegas.

Quarto passo: solicitar ao estudante ou grupo de estudantes que realizem um registro reflexivo sobre a experiência.

A seguir apresentamos um exemplo de itens que podem compor este Protocolo no caso de uma aula em que a estratégia utilizada para avaliar os estudante foi o uso do seminário. Seguidos os passos anteriores apresenta-se uma ficha individual em que cada estudante apreciará a apresentação dos colegas e a mesma será entregue para o grupo apresentador.

Itens para avaliação	Sim	Não	Em parte

O grupo utilizou imagens para explorar o tema?			
O grupo Contextualizou/delimitou o tema da apresentação?			
O grupo envolveu a turma durante a apresentação?			
O grupo estimulou o debate e a discussão com o tema?			

Fonte: elaboração pelo próprio autor 2018.

Vejam que no exemplo dado não se trata de quantificar ou pontuar a apresentação dos colegas, ou seja, se trata de uma avaliação qualitativa para que se materialize a avaliação por pares com o auxílio da autoavaliação, conforme Lima (2013) .

Por fim reiteramos que tal protocolo precisa ser implementado constando no PPP da instituição e sendo alvo de avaliações constantes para que não se desvirtue a proposta formativa transformando-a em avaliação somativa e classificatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho cujo objeto final foi o de desenvolver protocolo, previamente organizado, respaldado pela avaliação formativa, que possibilite a realização da avaliação por pares no ensino médio, por meio do componente curricular de LEM/ Espanhol, percebemos que a avaliação formativa ainda está distante das práticas de muitos professores, não porque não a querem, mas porque na verdade não compreendem e necessitam de formação para melhor conduzi-la. Sendo assim, a proposta de produto se alia à necessidade de formação continuada no espaço da Coordenação Pedagógica da escola com inserção do tema no PPP da instituição; outrossim, esclarecemos que apenas isto não basta, há de se vincular tal protocolo à necessidade de avaliação constante dessa proposta por meio da avaliação institucional.

Na busca por conferir se teríamos conseguido encontrar a resposta ao objetivo geral sobre investigar a avaliação por pares numa escola de ensino médio na disciplina de Língua Espanhola na rede pública de ensino, logo observamos que essa prática não é algo conhecida pelos colegas em sala de aula. Menos ainda utilizado entre os docentes como forma de adaptação para algum momento pedagógico. Nesse sentido os estudantes contribuíram, por meio de relatos, durante a experimentação nos informando que o tema sequer é discutido em sala ficando todo o processo avaliativo respaldado, tão somente, na avaliação somativa e classificatória.

Ao nos depararmos com a necessidade de discutir o processo avaliativo (avaliação da aprendizagem), na perspectiva da avaliação formativa, confirmou-se o que outros estudos já apontaram, confunde-se a avaliação formativa com a avaliação informal, e disso decorrem práticas como dar notas ou pontos para comportamentos com base em juízo de valores.

Enquanto pretendíamos analisar como a avaliação formativa poderia fortalecer a avaliação por pares ou colegas, os estudantes declararam que não participam de nenhum processo de organização das aulas, muito menos da avaliação dos seus pares ou colegas. Importa ratificar tal achado em face de que nos relatos das docentes o tema, para elas, parece ser algo natural e discutido, enquanto isso na sala de aula, com os alunos, esta ideia não se fez materializada.

Decorrido o percurso desta pesquisa foi possível compreender que a escola não se sente muito confortável quando tocamos na forma como age, especialmente, quanto ao tema da avaliação. Os estudantes demonstraram maior interesse e curiosidade, todavia, não conseguem levar essa agenda para o grêmio estudantil pois o tema da avaliação, assim como, qualquer tema pedagógica parece ficar restrito aos professores e equipe diretiva. A avaliação por pares pode ser uma forte aliada da avaliação formativa e, sem dúvida alguma, da formação para cidadania tão almejada, Entretanto, a escola parece patinar, ir e vir, todos os anos, sem contudo romper com a forma como planeja, ensina e avalia.

Foi possível compreender como os documentos oficiais da SEEDF prescrevem ou orientam os processos avaliativos para aprendizagem de idiomas. O documento Diretrizes de Avaliação é amplo, as orientações nele contidas cumpre papel essencial, no entanto a escola participante ainda não o materializou de fato em seu PPP.

Por fim elaboramos o protocolo na perspectiva de que venha integrar as práticas dos docentes, mas reconhecemos que se faz necessário mais formação e informação, só assim a avaliação formativa poderá ajudar a potencializar as aprendizagens dos estudantes. Reiteramos, todavia, que sem a inserção do protocolo no PPP da escola acompanhando-o e avaliando-o, sistematicamente, o tema da avaliação continuará tangenciado e distante da formação dos docentes e discentes.

Diante dessas considerações, o apoio que encontramos é na perspectiva da avaliação formativa, principalmente pelo seu caráter político de romper com a lógica excludente da avaliação. Uma vez que essa lógica expulsa da escola principalmente os alunos que vivem em situação de risco social e também o faz com os que, por razões diversas, são privados do direito de aprender, perpetuando assim o fracasso escolar.

Compreendemos que a avaliação formativa é uma prática isolada e pertencente a poucos docentes. Estes ainda não usam essa função avaliativa para a interpretação dos dados que emanam da avaliação institucional e da avaliação de larga escala.

Embora não seja nosso objeto de estudo, percebemos que o conselho de classe pode tornar-se a instância avaliadora com maior potencial para promover o encontro entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de larga escala, porque a escola não se mostrou capaz de pôr em prática a avaliação institucional. Observamos, também, por meio deste estudo, que uma vez mudado o foco da avaliação, agora voltada para os professores, direção e outros profissionais da escola, as práticas de violência simbólica (BOURDIEU, 1996), denunciadas antes contra alunos, começam a acontecer entre os profissionais da organização escolar.

Considerando este assunto e os demais relacionados à avaliação, intentamos a elaboração do protocolo para dirimir dúvidas e dar algum direcionamento para aqueles professores que desejem adotar tal estratégia. O protocolo apresentado é sugestivo e pode ser útil caso o coletivo da escola entenda que a avaliação por pares é um procedimento que requer instrumentos claros e formação em avaliação.

Não podemos entender que a avaliação, seja ela qual for, se materialize sem estudo, reflexão e internalização de conceitos e valores que se transformarão em práticas. Nesse sentido vale retomar as palavras de Hadji (2001) quando nos orienta que a função formativa independe do instrumento, ou seja, dependerá mais da concepção sobre a avaliação que possui cada

professor.

Sendo assim, é importante o estudo da avaliação pela escola para que os docentes e alunos entendam bem o que é avaliar, entendam seu processo e saibam realizar a prática, “afinal de contas avaliando, se aprende a ser avaliador.” (LIMA, 2017, p. 43). Isso trará para a escola uma consciência sobre o assunto e uma responsabilidade na hora de avaliar de forma justa e formativa.

Assim, a avaliação que defendemos por meio do protocolo é a avaliação com função formativa, com característica para além da nota e para além de classificar os alunos apenas. Que seja um protocolo para debater e trazer os alunos para um processo das aprendizagens (VILLAS BOAS, 2014) . Os elos da avaliação, da formação continuada e da coordenação pedagógica da escola são fundamentais para que se torne real quaisquer tentativas de mudança na organização escolar. Ainda que disposta a mudar a instituição ainda é resistente ao que ameace a sua caminhada ou ao seu jeito de fazer. Durante as falas com os estudantes e com as professoras participantes da pesquisa era nítido que a presença do pesquisador incomodava ou causava mal estar. Mesmo explicando o processo de pesquisa e toda ética que devemos ter, a escola continua preocupada e ‘armada’ contra qualquer ente ou pessoa que possa lhe apresentar algum risco ao seu jeito de educar/ensinar. A instituição escolar, por sua vez, não é culpada disso, talvez a academia precise rever, também, como faz a devolutiva para ela (a escola) daquilo que colheu ou serviu para embasar estudos e pesquisas. Não são raros os relatos de profissionais que dizem que de nada serviu para participar dessas pesquisas pois não receberam nada que fizesse sentido para cada um deles.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Graça Gomes. **La integración de la Alfabetización Informacional (ALFIN) en la formación del estudiante universitario: análisis de iniciativas en Brasil y España**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ASGHAR, A. **Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students**. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 35, p. 403-417, 2010.
- BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorreguladora**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas – SP: Papirus, 1996.
- BRASIL. Lei n. 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 22 fev. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.
- CARTNEY, P. **Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used**. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 35, p. 551-564, 2010.
- CHIQUITO, Ricardo Santos. **Planejamento de ensino : formas de ver e maneiras de dizer a política curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
- CRESWELL, John W. **Investigação e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DEMO, P. **Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar os problemas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FERREIRA, N.S.A. **As pesquisas denominadas ‘estado da arte’**. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Penso, 2002
- FRAGA, Sandra Madalena da Rocha. **Língua estrangeira moderna no vestibular: que conhecimento lingüístico é exigido nas provas de língua espanhola?** Dissertação. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras. P 182, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FRICK, Loriane Trombini. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as**

- propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) - Presidente Prudente, Universidade Estadual de São Paulo, 2016.
- GEWEHR, Glaer Gianne. **Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010
- HADJI, C. **A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** Portugal: Porto Editora, 1993.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2008.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Mediação, 1994.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** In: ALVES, Maria Leila *et al.* (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: FDE, 2011.
- _____. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
- _____. **Avaliar para promover.** Porto Alegre: Mediação, 2001
- HOFFMANN J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2003.
- KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Sara de Paula. **Avaliação formativa como input para aprendizagem do processo de produção escrita em espanhol de professores em formação.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliação por pares (colegas) e autoavaliação: procedimentos que encorajam e emancipam.** In: TEIXEIRA, Célia Regina; MIRANDA, Joseval dos Reis; **Avaliação das aprendizagens: experiências emancipatórias no ensino superior.** Ed. Câmara Brasileira do Livro - SP, 2013. cap. 7, p. 141-160.
- LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliação por colegas: Aprendendo a ser avaliador.** In: Villas Boas, B. (org.) **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas – SP. Papirus, 2017.
- LIMA, Erisevelton Silva. **O Encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola.** Brasília: Kiron, 2020.
- LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Keni Carla da Silva. **A fala do professor como fonte de (in)formação : uma proposta de escala de proficiência para a formação inicial de professores de língua estrangeira (espanhol)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

MATOSKI JUNIOR, Arivonil dos Santos. **Políticas de avaliação institucional : regulação e/ou emancipação na auto-avaliação institucional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

MEZZARROBA, L.; ALVARENGA, G. M. **A trajetória da avaliação educacional no Brasil**. In: ALVARENGA, G. M. **Avaliar um compromisso com o ensino aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999. p. 29-81.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

NEYRA, Patricia. **Avaliação formativa na Licenciatura de Espanhol: autoavaliação e autorregulação em foco**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Letras.

NICOL, D.; THOMSON, A.; BRESLIN, C. **Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective**. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 39, p. 102-122, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica desafios e perspectivas**. 8. ed.: São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009

SANTOS, Jefferson Januário dos. **A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem-PR): um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

SILVA, Thalita Folmann da. **A aprendizagem e a prática pedagógica do 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia**. Campinas: Papirus, 2014.

ZOCARATTO, Bruna Lourenção. **A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um Instituto Federal: desafios e possibilidades**. 2018. 343 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.