

ARTIGOS

Uma análise sobre a utilização do feedback nos anos iniciais e seu impacto na avaliação formativa

 Ildenice Lima Costa*

Resumo: No ano de 2017, a Prova Diagnóstica foi aplicada em toda a rede de ensino público do Distrito Federal e configurou-se como mais um instrumento de avaliação em larga escala promovido pela Secretaria de Estado de Educação, tendo como objetivo avaliar as competências em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Desta forma, pretendeu-se, com esta pesquisa, verificar quais eram as concepções que os professores possuíam sobre o feedback escolar, de que forma que ele pode ser aplicado com os estudantes dos anos iniciais e quais eram os instrumentos de avaliação formativa que os docentes utilizavam como estratégia de avaliação para as aprendizagens que pudessem vir a impactar no desempenho dos estudantes. Esta pesquisa possui caráter exploratório e bibliográfico. Teve como participantes os professores do 3º e do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Brasília. A metodologia utilizada na pesquisa foi um questionário com dez perguntas fechadas com respostas em escala do tipo Likert e a escuta sensível aos docentes sobre o tema. A análise de conteúdo foi aplicada para analisar os dados fornecidos. Destacou-se a necessidade de implementar instrumentos diversos de avaliação de acordo com os níveis detectados na Prova Diagnóstica, de forma a identificar as aprendizagens, de se observar como são realizados os feedbacks do professor e fomentar a utilização da avaliação formativa na escola, ou seja, repensar as práticas avaliativas para perceber o desenvolvimento dos estudantes e viabilizar novas situações para a promoção de aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Avaliações em Larga Escala. Feedback. Avaliação para as Aprendizagens.

* Mestra e Doutoranda em Educação pela UnB e professora da SEEDF, atualmente desenvolve pesquisas na área de avaliação, feedback e criatividade em matemática. É pesquisadora do Grupo PI - Pesquisas e Investigações em Educação Matemática, filiado ao MAT/UnB. Professora da SEEDF - anos iniciais. Contato: ildenicelc@gmail.com

Introdução

Refletir sobre as avaliações em larga escala como instrumentos que possam subsidiar o professor nas avaliações, de forma que estas possam estar voltadas para as aprendizagens, é um tema que vem ganhando espaço nas discussões teóricas em escolas, congressos da área educacional e nos sistemas educativos das cidades. A discussão deste assunto tem feito parte, cada vez mais, das rodas de conversas informais pelos profissionais diretamente ligados à sala de aula, prioritariamente interessados em razão da função que desempenham: os professores regentes das turmas. De acordo com a legislação, são estes os responsáveis pelas aprovações e retenções dos estudantes ao final de todo um período letivo. Associado a isso, o assunto vem sendo debatido intensamente nos espaços de formação continuada e desperta o interesse, inclusive, dos pais ou responsáveis dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, que ao ansiar pela aprovação de seus filhos, desejam estar a par do que se realiza em sala de aula para a concretização de suas expectativas.

1. Justificativa

Os estudos relativos ao feedback do professor em sala de aula o definem como o ato de fazer observações sobre os processos de aprendizagem e estratégia dos estudantes, que irão ajudá-los a descobrir como melhorar. O feedback do professor é fator essencial ao reforço da motivação e da autoestima dos estudantes, pois ativa os processos cognitivos e metacognitivos que regulam seus processos de aprendizagem (FERNANDES, 2009).

Assim sendo, esta pesquisa pretende analisar as concepções de um grupo de professores do 3º e 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, Brasil, sobre a utilização do feedback nos anos iniciais, bem como seus impactos na aprendizagem dos estudantes.

É possível que a pesquisa sobre o tema lance, portanto, o desafio de trazer à prática do professor a reestruturação de algumas das suas concepções sobre o tema da avaliação, para que seja possível auxiliá-los na resignificação das suas estratégias. Estima-se que, a partir da adoção de ações pedagógicas provocadoras, possa-se oportunizar aos estudantes exercer o protagonismo no ambiente educacional e exercitar plena e criticamente a sua autonomia, de forma que ocorra o impacto positivo sobre as suas aprendizagens, tendo como base dos trabalhos a utilização da avaliação formativa.

2. Desenvolvimento

No ano de 2017, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) implementou uma nova avaliação em larga escala nas turmas de 5º ano do ensino fundamental: a Prova Diagnóstica. Este instrumento, pertinente no âmbito do sistema de ensino local, teve como objetivo avaliar as competências em Língua Portuguesa e Matemática destes estudantes e, dessa forma, permitir à SEEDF elaborar políticas de ensino, bem como identificar alunos que necessitam de atenção especial. A prova foi aplicada no mês de outubro deste mesmo ano em toda a rede de ensino público do Distrito Federal. Coincidentemente, neste ano houve a aplicação da Prova Brasil nestas mesmas turmas, em meados do 4º bimestre letivo, como de costume.

A prova consistiu em 15 questões de Língua Portuguesa e 15 questões de Matemática para os estudantes do 5º ano. Os itens apresentaram níveis de dificuldades variados, com pesos diferenciados na hora da avaliação, dispostos conforme os níveis de aprendizagem nos quais os estudantes se encontram.

Para auxiliar nas correções, os professores que aplicaram o teste deveriam inserir as respostas do aluno no Sistema Avaliação em Destaque, ambiente digital desenvolvido pela então chamada Subsecretaria de Modernização e Tecnologia (SUMTEC), da própria SEEDF. Os dados geravam uma avaliação imediata de cada estudante, porém em vez de uma nota numérica, o sistema indicava um nível de aprendizado, apresentando os pontos fortes e os que precisam ser melhorados. Ou seja: o feedback que o próprio sistema apresentava, além de possuir todas as informações sobre os níveis que cada estudante havia atingido, também trazia as instruções de como trabalhar suas potencialidades e dificuldades.

Esta proposta está alinhada com as Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014) dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal, que é um documento oficial elaborado por um Grupo de Trabalho composto pelos próprios professores e outros profissionais de todos os segmentos que compõem a rede pública da SEEDF. Ele disponibiliza o resultado do estudo coletivo destes profissionais com pressupostos sobre concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos que devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas do Distrito Federal, elaborados a partir de documentos e outros instrumentos da legislação educacional local.

Este documento postula, ainda, que as notas não se configuram como os únicos indicadores do desempenho dos estudantes nas avaliações das aprendizagens, o que vem a fomentar as discussões e ações

norteadas pela avaliação formativa e articular os três níveis de avaliação: da aprendizagem, institucional e em larga escala.

De posse desta avaliação, o grupo de professores das turmas do 5º ano foi orientado pela coordenação pedagógica da escola a pensar sobre a possibilidade de utilizá-la como subsídio ao trabalho pedagógico realizado em suas classes, suscitando hipóteses de intervenção com relação a cada nível de aprendizagem detectado nestas turmas. Isso ocorre porque, diferentemente de outras avaliações em larga escala aplicadas pelo Ministério da Educação, a Prova Diagnóstica permite ao professor permanecer com os cadernos de provas dos estudantes, para que possam, futuramente, utilizá-lo como instrumento de estudo em sala de aula e ainda discutir e analisar criticamente as questões envolvidas.

2.1 Aspectos metodológicos

O cenário para a realização do presente estudo foi uma escola pública de ensino fundamental (anos iniciais) pertencente à SEEDF. O estudo contou com a participação de 12 professores do 3º e do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Estes foram escolhidos para participação em decorrência do fato de que, nestas etapas, os estudantes que possuem maior comprometimento da aprendizagem podem vir a ser retidos ao final do período letivo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados deste estudo foram:

- O Questionário, com dez perguntas fechadas com respostas em escala do tipo Likert;
- Oficina sobre Avaliação e Feedbacks realizada na escola em um dia dedicado à formação continuada dos profissionais de educação; e
- A escuta sensível aos docentes envolvidos a respeito das suas concepções e práticas sobre o tema, durante a realização da Oficina.

Cabe ressaltar que o viés da pesquisa é de cunho exploratório e bibliográfico, sendo a abordagem metodológica aplicada do tipo qualitativa, a fim de analisar os dados coletados ao longo da sua realização. A análise dos dados foi feita por meio de uma adaptação da técnica de Bardin (2010) de Análise de Conteúdo, ainda que em alguns momentos o estudo contenha dados quantitativos para caracterizar as informações demográficas dos participantes e as respostas obtidas pelo Questionário em Likert.

A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin teve como princípio a observação da frequência de termos e conceitos que fazem parte do repertório

teórico e das concepções dos professores das turmas em questão sobre a avaliação e feedback.

2.2 Instrumentos e procedimentos

2.2.1 Questionário

Todos os professores participantes da pesquisa receberam os Questionários individuais, contendo dez perguntas fechadas com respostas em escala do tipo Likert com intervalos entre 1 e 5, sendo que quanto mais próximo do 1, maior a discordância com as questões e quanto mais próximo do 5, maior a concordância.

Conteve, portanto, as seguintes questões:

- 1) Você apresenta ao estudante os objetivos da aprendizagem dos conteúdos?
- 2) Você busca promover ações para que os estudantes percebam a evolução de suas aprendizagens?
- 3) Você costuma promover ações em sala de aula quando percebe que os estudantes apresentam erros recorrentes?
- 4) Você discute individualmente com os estudantes os erros que eles cometeram?
- 5) Você costuma submeter os erros cometidos nas atividades ou avaliações escritas à análise coletiva?
- 6) Você informa aos estudantes quais as questões / conteúdos que eles poderiam ter tido melhor desempenho nas avaliações em geral?
- 7) Você costuma apresentar os erros cometidos como oportunidade de realizar corretamente da próxima vez?
- 8) Ao final de um determinado período do processo de ensino-aprendizagem (quinzena, bimestre, semestre...), você apresenta aos estudantes algum resumo / esquema em que possam perceber onde conseguiram chegar em suas aprendizagens?
- 9) Você informa aos estudantes quais são os próximos passos a serem dados nos conteúdos que serão ministrados?
- 10) Você costuma registrar por escrito para os estudantes o que eles poderiam fazer para atingir os resultados de aprendizagem esperados?

Além das questões propostas, o instrumento trouxe alguns itens a serem respondidos, contendo informações demográficas, relacionadas ao gênero, faixa etária, formação acadêmica e tempo de atuação em sala de aula, a fim de caracterizar socialmente os participantes da pesquisa.

2.2.1.1 Perfil dos participantes

O perfil do grupo destaca a predominância de 11

professores do gênero feminino e apenas um do gênero masculino, a maioria com faixa etária compreendida entre 39 e 45 anos (6 participantes). Os outros declararam faixa etária entre 32 a 38 anos (3 participantes), acima de 46 anos (2 participantes) e 25 a 31 anos (1 participante). Quanto à experiência em sala de aula, quatro declararam experiência de 1 a 10 anos, quatro com experiência de 11 a 20 anos, três com experiência de 21 a 30 anos e apenas um declarou ter menos de 1 ano. O item formação acadêmica dos participantes apresentou sete graduados, (em sua maioria, licenciados em Pedagogia), quatro profissionais com pós-graduação e um mestre.

2.2.1.2 Análise do Questionário

As questões propostas pelo Questionário destacaram referências sobre as concepções de avaliação e feedback que os professores apresentavam no início do estudo.

A maioria dos participantes disse apresentar os objetivos da aprendizagem dos conteúdos algumas vezes aos estudantes (Questão 1 – “Você apresenta ao estudante os objetivos da aprendizagem dos conteúdos?”). Uma vez que os estudantes são crianças, com faixa etária entre 9 e 11 anos de idade, talvez muitos professores considerem que não seja necessário apresentar-lhes os objetivos dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ou talvez não deixem claros estes objetivos. É fundamental que os conteúdos a serem aprendidos sejam contextualizados com o mundo atual, com projeções para o futuro, pois preparam os estudantes para o exercício pleno da cidadania (D’AMBROSIO, 1996). Sendo assim, deve-se ponderar que no trabalho pedagógico realizado com crianças os conteúdos a serem abordados constituam natureza significativa, pois há necessidade de que percebam sua importância e relação com a vida real.

Os professores destacaram pelas respostas que muitas vezes promovem ações para que os estudantes percebam o próprio progresso (Questão 2 – “Você busca promover ações para que os estudantes percebam a evolução de suas aprendizagens?”). No entanto, há um conflito com a Questão 8 (“Ao final de um determinado período do processo de ensino-aprendizagem (quinzena, bimestre, semestre...), você apresenta aos estudantes algum resumo / esquema em que possam perceber onde conseguiram chegar em suas aprendizagens?”), pois a maioria respondeu que raramente apresenta aos estudantes resumos ou esquemas em que possam perceber seu progresso, isto é, ausência de feedback.

Essa resposta é ratificada pela resposta obtida na Questão 10 (“Você costuma registrar por escrito para

os estudantes o que eles poderiam fazer para atingir os resultados de aprendizagem esperados?”), em que os participantes responderam que raramente ou algumas vezes registram para os estudantes algum tipo de feedback por escrito sobre o desempenho obtido. Isso leva a crer que os professores talvez não compreendam que resumos ou esquemas também representam ações que promovem o feedback, ou simplesmente não consideram tal estratégia relevante ao trabalho com crianças, ou ainda por talvez não saberem como desenvolver este tipo de registro para crianças pequenas. No entanto, para que se constitua de fato a avaliação para as aprendizagens, o professor deve objetivar o uso de um “sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 59).

Os participantes disseram, em sua maioria, que sempre promovem ações ao perceberem os erros recorrentes (Questão 3 – “Você costuma promover ações em sala de aula quando percebe que os estudantes apresentam erros recorrentes?”). Tal resposta chama atenção para a função do professor, que pode ser de orientador ou de controlador, conduzida pelo discurso da manutenção da qualidade do ensino. Na prática, deve-se tomar cuidado ao burocratizar o saber, pois tal atitude pode fortalecer o pensamento convergente, a subordinação às normas e a propagação das ideias de reprodução e conformismo, ao homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos (ESTEBAN, 2002). Há que se discutir de que forma estão sendo trabalhados estes erros, qual o contexto em que foram cometidos e qual é a qualidade dos erros que estão sendo cometidos, para que, ao se deparar com o erro, não se reforce a classificação e a exclusão escolar.

Em relação à Questão 4 (“Você discute individualmente com os estudantes os erros que eles cometeram?”), os participantes disseram, em sua maioria, que sempre discutem sobre os erros individualmente com os estudantes. Esse aspecto é importante, uma vez que o erro faz parte do processo de construção do conhecimento e não pode ser negado (MUNIZ, 2014). Porém não demonstraram posições definitivas acerca das respostas à Questão 5 (“Você costuma submeter os erros cometidos nas atividades ou avaliações escritas à análise coletiva?”), pois houve um empate nas respostas obtidas nesta questão: as respostas transitaram entre algumas vezes, muitas vezes e sempre.

Ao submeter os erros à análise coletiva, o professor pode contribuir com a autoanálise e a autoavaliação, vindo a estimular a crítica e possibilitar reflexões sobre os conceitos que estão em construção, uma vez que o erro representa para o professor uma oportunidade

didática (PINTO, 2009). Mesmo coletivamente, o professor deve buscar compreender o estágio da aprendizagem em que os estudantes se encontram, para que, por meio dos erros cometidos, ele possa ressignificar e reconstruir a própria prática pedagógica (COSTA, 2015).

Na Questão 6 (“Você informa aos estudantes quais as questões / conteúdos que eles poderiam ter tido melhor desempenho nas avaliações em geral?”), a maioria dos participantes disse que muitas vezes informa aos estudantes sobre o desempenho que obtiveram nas avaliações. Observa-se que há uma predisposição natural dos professores em trabalhar com os erros da forma mais adequada, já que se costuma pensar que o erro é negativo para a condução das aprendizagens, porém nem sempre os diálogos ocorridos em sala de aula são orientados para a problematização do erro (PINTO, 2009).

Em relação a Questão 7 (“Você costuma apresentar os erros cometidos como oportunidade de realizar corretamente da próxima vez?”), os professores informaram, em sua maioria, que muitas vezes costumam apresentar os erros à turma como forma de evitar erros futuros. Este processo de desconstrução e reconstrução do erro como estratégia para que ocorram novas aprendizagens merece muita atenção, pois a criatividade dos alunos muitas vezes é manifestada pelos erros que os alunos cometem e não nos seus acertos (D’AMBROSIO, 1996) e é a partir deles que o professor vai encontrar um forte instrumento de reconhecimento das estruturas do pensamento do aluno ao longo de sua produção (MUNIZ, 2014).

Sobre a Questão 9 (“Você informa aos estudantes quais são os próximos passos a serem dados nos conteúdos que serão ministrados?”), houve um novo empate nas respostas obtidas. Os participantes transitaram entre algumas vezes, muitas vezes e sempre. Percebe-se então, pelas respostas, que os professores dizem informar aos estudantes os próximos passos a serem dados quanto aos conteúdos que serão ministrados - ainda que tenham dito que informam algumas vezes aos estudantes os objetivos das aprendizagens, conforme as respostas da Questão 1.

2.2.2 Oficina sobre avaliação e feedbacks

Na Semana Pedagógica da escola que serviu de cenário a este estudo, a pesquisadora apresentou a palestra denominada “O feedback e seu impacto na avaliação formativa dos anos iniciais”, tendo duração de três horas. Contou com a participação da maioria dos professores da escola e de outros membros do corpo pedagógico e administrativo, como a orientadora educacional, pedagogos e a psicóloga da sala de

atendimento educacional especializado, professores readaptados, membros da direção e monitores de educação.

A atividade teve como meta refletir sobre os tipos, níveis, dimensões e funções da avaliação, analisar a questão do erro e sua valorização, em detrimento das aprendizagens constituídas ou em processo de desenvolvimento, com o intuito de trazer à discussão a necessidade de aplicação da avaliação formativa e o uso do feedback formativo em sala de aula.

Ao iniciar a Oficina, os participantes assistiram ao vídeo A Lenda do Tangram. Depois foram orientados a escolher individualmente papéis coloridos com formas geométricas e outras figuras neles desenhadas. As imagens serviram como critério para a participação em cinco grupos diferentes, para a montagem de figuras com o Tangram gigante fornecido para cada grupo em um tempo pré-determinado. O grupo que montasse mais figuras compreensíveis (como animais, outras formas geométricas, objetos) seria o vencedor.

Após a competição, os participantes foram questionados sobre seus sentimentos durante a realização do jogo, suas sensações, emoções e o que pensavam enquanto realizavam as montagens. Destacaram a sensação de “pressão” que ocorria ao ouvirem que o tempo estava se esgotando; falaram sobre a importância da realização do trabalho em grupo, que poderia ser um facilitador ou não, caso não houvesse entendimento entre os membros da equipe; o fato de ter que produzir muitas imagens para vencer, ou seja, acertar na tarefa; a emoção e excitação que se tornam mais evidentes pela situação de competitividade que se configurou; o medo de errar, de ser julgado e de perder a competição. Um professor participante, da área de Matemática, relatou que não conseguiu produzir muitas imagens com o Tangram porque foi dado um comando no qual foi informado que deveria ser criada uma figura “compreensível” e, sendo assim, ele achou que seria apenas para formar quadrados, triângulos e outras figuras geométricas com o material.

A partir daí, todos foram orientados a registrar anonimamente, em uma tirinha de papel, uma resposta breve para o seguinte questionamento: “O que você pensa sobre a avaliação?” Logo após, deveriam dobrar suas respostas e colocá-las em uma urna, pois elas seriam discutidas mais adiante, ao longo da explanação da palestrante.

Observou-se então, pelas respostas dos participantes da Oficina nas tirinhas, a presença dos seguintes termos, com as respectivas recorrências:

- Avaliação Formativa (1)
- Feedback (1)
- Problemas e Soluções (1)
- Processo diário / contínuo / permanente (3)

- Diagnóstico / Verificação (6)
- Medir o saber (2)
- Reflexão (3)
- Subsídio / Dados sobre a aprendizagem (2)
- Confusão com instrumentos (3)
- Reorientar o trabalho pedagógico (6)

Das respostas, 4 apresentaram falas genéricas sobre a avaliação, não explicitando, necessariamente, aspectos relacionados à sua conceituação. Estas foram:

- “É uma necessidade”
- “Não leva em conta os contextos”
- “É utilizada para classificar e rotular pessoas”
- “É uma via de mão dupla”.

Após esse momento, os participantes tiveram um momento de reflexão sobre as avaliações que são realizadas em sala de aula, a partir de ilustrações extraídas da internet sobre o tema. Este momento foi bastante produtivo, pois sucederam-se várias inferências sobre situações avaliativas ocorridas em sala de aula.

As situações apresentadas serviram ainda como importantes elementos figurativos, para que as analogias sobre o tema fossem feitas. Iniciou-se então o brainstorming (ou “tempestade de ideias”) sobre a presença do erro e o seu papel como instrumento de referência para as avaliações da aprendizagem.

A partir daí, nos grupos iniciais, os participantes discutiram sobre algumas situações de feedback fornecido pelos professores e sugeriram alternativas para melhor fazê-lo. Considerando as respostas articuladas pelos professores, foi possível concluir que, na opinião deles, o feedback pode ser positivo ou negativo, tendo sempre o intuito de avaliar o desempenho de uma pessoa ou de um grupo. A forma pela qual o professor irá lidar com os erros cometidos também é percebida como essencial para a realização de bons feedbacks.

Ao não promover um bom feedback, o professor pode cercear o estudante da oportunidade de exercitar o uso e o controle do próprio processo do pensamento, ou seja, da autoregulação, já que os efeitos deste feedback, seja oral ou escrito, podem ter as informações que guiam o processo de aprendizagem, ou podem ser o obstáculo que desviarão o estudante deste processo (BROOKHART, 2008). Sendo assim, o erro poderá vir a ser, ou não, um obstáculo, destacado por meio da ação pedagógica.

A noção de obstáculo é pontuada por Glaeser (apud ALMOULOU, 2007), que destaca que conhecimentos anteriormente adquiridos podem constituir-se como obstáculos à aquisição de novos conhecimentos. Os obstáculos podem efetivar-se, portanto, na produção de concepções inadequadas ou conhecimentos locais,

sendo necessária sua rejeição ou mesmo modificação por meio de um trabalho cognitivo eficiente (ALMOULOU, 2007).

Há que se ter atenção quanto à produção do feedback por escrito, pois o mesmo também poderá vir a constituir-se como obstáculo à aprendizagem. O bom feedback (seja ele oral ou escrito) fornece aos estudantes informações que precisam para que possam compreender onde estão em suas aprendizagens e o próximo passo a ser dado. De fato, o feedback ajuda os estudantes a aprender como formular novos objetivos de aprendizagens e planejar ações que irão ajudá-los na concretização destes objetivos (BROOKHART, 2008). Necessita ter clareza, objetividade, critérios para a realização de um bom trabalho, deve ser específico e explicitar as implicações da produção realizada.

2.2.3 Escuta Sensível

A escuta sensível, que inspira esta situação de análise, é tida como uma possibilidade metodológica do pesquisador que se propõe a conhecer e transformar uma realidade. Esta metodologia, criada por René Barbier, propõe a promoção da consciência sobre situações de opressão, e ainda propõe uma postura consciente do pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante deste, seja para ouvi-lo com muita atenção, por meio da pesquisa-ação com participação coletiva em que o pesquisador, que também pode fazer parte do grupo pesquisado, vindo a produzir condições de análise, promover a consciência de situações opressoras, organizar temas de debates e sugerir ações (CANCHERINI, 1993).

No decorrer da Oficina sobre Avaliação e Feedbacks, os participantes puderam refletir sobre o que pensavam a respeito do ato de avaliar e qual seria o sentido da avaliação que eles propõem em suas atividades pedagógicas. Ponderaram a respeito das imagens de tirinhas de histórias em quadrinhos e outras, extraídas da internet e do próprio cotidiano de professores da mesma escola. A escuta proporcionada pela Oficina suscitou nos participantes a discussão sobre como podem lidar com os erros e de que forma podem fornecer feedbacks aos estudantes sobre o desempenho que apresentam, em especial quando estes não chegam aos resultados de aprendizagem esperados pelos docentes.

No decorrer da atividade, relataram suas experiências e mantiveram-se atentos à proposta, que exigia a análise crítica de situações de algumas situações de feedback. Algumas falas sobre a avaliação foram trazidas à discussão, por destacarem sua função de verificação da aprendizagem, identificação de fragilidades e facilidades, instrumento que possibilita o processo

avaliativo contínuo e de correção do que precisa ser melhorado.

A apresentação trouxe à discussão a teoria sobre o tratamento do erro, ao destacá-lo como uma importante fonte de informações sobre a aprendizagem dos estudantes e um norteador da atividade do professor, por meio do feedback formativo, ou como obstáculo à aprendizagem, conforme denota Almouloud (2007). Isso vai de encontro às concepções construtivistas de Brousseau (apud ALMOULOU, 2007) que considera que o erro é a representação do saber em plena fase de constituição, manifestado espontaneamente pelo estudante por meio da mobilização dos conhecimentos previamente adquiridos.

Conclusão

As Diretrizes de Avaliação da SEEDF (2014) propõem a avaliação para as aprendizagens em caráter formativo, considerando a individualidade de cada sujeito em seu processo de aprendizagem:

Mesmo que o professor utilize informações obtidas por meio da avaliação somativa (avaliação da aprendizagem), seus resultados devem ser analisados de forma integrada à avaliação formativa. Notas ou conceitos podem conviver com a avaliação formativa, desde que não tenham fim em si, isto é, não sejam o elemento central, nem os estudantes incentivados a estudar com vistas a apenas a sua obtenção. (grifo nosso).

Ao ouvir as falas dos professores sobre as suas concepções, sensações e sentimentos acerca da avaliação, podemos concluir que ela pode viabilizar ao professor um meio de avançar nos conteúdos, por meio da percepção das aprendizagens dos estudantes. Torna-se, então, um bom dispositivo que poderá refletir os resultados obtidos e, a partir deles, reorganizar a prática pedagógica, até que se chegue aos resultados esperados, como meio de conferir a real aprendizagem obtida (MAIA e COIMBRA, 2014). No entanto, a principal característica que denota a avaliação que acontece em sala de aula ainda é a da sua constituição enquanto instrumento em que se registram informações que serão verificadas, como forma de compreender quais aprendizagens que foram obtidas.

Os testes, questionários, fichas de observação, relatórios, etc., propriamente, não são instrumentos de avaliação, mas sim instrumentos de coleta de dados a serem avaliados. Sendo assim, os participantes

perceberam, por meio das suas falas, que estes instrumentos podem subsidiá-los na observação da realidade dos estudantes, que deverá ser analisada; a qualidade dos dados obtidos a partir desta realidade torna-se, portanto, o objeto central da prática da avaliação (LUCKESI, 2001), já que "tudo o que acontece em sala de aula pode ser objeto de avaliação" (SEEDF, 2014).

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de que o professor usufrua de momentos de formação continuada, para propor alternativas de feedbacks que estimulem e desafiem os estudantes a conhecer seus trajetos e os passos a serem dados neste percurso. Como o objetivo primordial é a aprendizagem, o professor deve promover observações sobre os processos e estratégias dos estudantes que irão ajudá-los a descobrir, autonomamente, como podem melhorar seu desempenho, seja de forma escrita ou oral – porém, compreensiva ao nível de aprendizagem e compreensão do estudante.

Ainda que o instrumento utilizado seja uma avaliação em larga escala, elaborada com expectativas de respostas a padrões pré-estabelecidos pelo currículo local e com características definidas por um "controle de qualidade", que reforça os mecanismos de medidas por meio de testes e exames pasteurizados e homogeneizados (D'AMBROSIO, 1996), o professor que avalia deve provocar no estudante a busca pela autoeficiência ao propor a experiência de feedback em sala de aula, a fim de articular conexões entre o trabalho que executam e sua aprendizagem, promovendo também esforços motivacionais necessários à concretização das aprendizagens.

O professor necessita então descrever qualidades específicas do trabalho em relação às metas de aprendizagem. Precisa saber ouvir e também ser claro no que disser, pois os estudantes precisam compreender a informação do feedback e ainda assim, deve evitar comentários e julgamentos pessoais (BROOKHART, 2008). A linguagem deve ser compreensível para todos e específica, dentro do que se deseja obter ao final do processo educativo.

A partir do que expressa nos feedbacks, o professor deve também atuar sobre as questões incorretas da Prova Diagnóstica de forma reflexiva, vindo a propor novas estratégias, pois será, a partir delas, que o ensino-aprendizagem e a própria prática avaliativa serão reinventados, ao passar por desconstruções e reconstruções, pois no caminho da aprendizagem (e não do ensino) não há o certo antecipadamente. ■

Referências

- ALMOULOUD, S.A. Fundamentos da didática da matemática. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BROOKHART, Susan M. How to give effective feedback to your students. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- CANCHERINI, Ângela. A escuta sensível como possibilidade metodológica. Anais IV SIPEQ. Universidade Estadual Paulista Campus Rio Claro, 2010. Disponível em < <http://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/49.pdf> >. Acessado em 10 Mar. 2018.
- COSTA, I.L. As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação, Brasília: UnB, 2015).
- D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: Da teoria à prática. Campinas – SP: Papyrus, 1996.
- ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- LUCKESI, C. Entrevista à Revista Nova Escola sobre a Avaliação da Aprendizagem. 2001. Disponível em < http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_revista_nova_escola2001.pdf >. Acessado em 11 Mar. 2018.
- MAIA, M. V. C. M.; COIMBRA, S. É possível que o lúdico e os processos avaliativos caminhem juntos em uma prática pedagógica? In: MAIA, M. V. C. M. Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 196.
- MUNIZ, C. Ser educador matemático. VI Encontro Brasiliense de Educação Matemática (VI EBREM), Brasília – DF: 2014. Disponível em <<http://www.viebrem.sbemdf.com/wp-content/uploads/2014/09/Ser-Educador-Matematico-Cristiano-Muniz.pdf>>. Acessado em 01 Fev. 2018.
- PINTO, N.B. O erro como estratégia didática. Campinas: Papyrus, 2009.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala / 2014-2016. Brasília: SEEDF, 2014.