AVALIAÇÃO EM FASES EM UMA PERSPECTIVA PERSONALIZADA

PHASE ASSESSMENT IN A CUSTOM PERSPECTIVE

Daniel de Oliveira Lima[1]

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a aplicação de um instrumento de avaliação democrático, respeitando o desenvolvimento do aluno dentro do assunto abordado. Para isso, adotou-se um instrumento de avaliação como referência, a prova em fases. A pesquisa ocorreu dentro de uma turma da 1ª série do Ensino Médio da Escola SESC de Ensino Médio. Essa experiência, inicialmente, destacou a questão do rendimento escolar, o qual foi possível observar melhoras de rendimento nos alunos com mais dificuldade, proporcionando um espaço de desenvolvimento acadêmico mais democrático, no sentido de permitir que o estudante faça uma prova de acordo com o seu nível naquele momento. Além disso, evidenciou que um mesmo instrumento pode ter características formativa e somativa. Esse caminho alternativo para o uso da avaliação em sala de aula partiu da expectativa de seguir uma perspectiva crítica e progressista, com o desejo de democratizar as práticas avaliativas dentro do contexto escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação em Fases. Inovação na Avaliação. Democracia.

Abstract

This article aims to present a reflection on the application of a democratic assessment instrument, respecting the student's development within the subject addressed. For this, an evaluation instrument was adopted as a reference and was the phases test. The research took place within a class in the 1st year of high school at Escola SESC de Ensino Médio. Initially, this experience highlighted school performance, where it was possible to observe performance improvements in students with more difficulties, providing a more democratic academic development space, in the sense of allowing the student to take a test according to their level. at that moment. In addition, it showed that the same instrument could have formative and summative characteristics. This alternative path for using assessment in the classroom started from the expectation of following a critical and progressive perspective, with the desire to democratize assessment practices within the school context.

Keywords: Evaluation. Phased Assessment. Innovation in Evaluation. Democracy.

[1] Mestre em Matemática pela UFRJ. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ensino e História de Matemática e Física da UFRJ – PEMAT – UFRJ. Professor de Matemática da Escola SESC de Ensino Médio – E-mail: danielprof2006@gmail.com

Introdução

É inegável que a educação é um pilar fundamental de (re)construção de novos paradigmas sociais e é, por isso, que está em constante processo de mudança, provocando uma reflexão contínua dos docentes e dos gestores escolares. Além disso, as demandas sociais, econômicas e políticas desafiam a escola cotidianamente. E, por consequência, todo o processo escolar é atingido por essas questões, inclusive, a avaliação escolar. Portanto, não é possível, por exemplo, pensar a educação sem pensar e refletir sobre a avaliação.

A educação está alicerçada em três pilares: ensino, aprendizagem e avaliação. Se, por um lado, as concepções sobre ensino e aprendizagem, de certa forma, avançaram, a avaliação ainda segue a passos lentos. Ancorada nos modelos de avaliação que foram construídos no final do século XIX e ao longo do século XX, exclui mais alunos do que inclui. As aulas, sobretudo as de Matemática, valorizam uma maneira de ensinar que privilegia, por sua vez, apenas uma forma de avaliar.

Os professores de matemática herdam concepções sobre avaliação já estabelecidas. De uma forma geral, aplica-se um instrumento de avaliação ao final de um período e gera-se uma nota para os alunos. Cada vez mais, é importante debruçar-se sobre a avaliação, visto que ela é essencial ao processo educativo e pode ser transformadora das ações pedagógicas do professor. Assim, este artigo apresenta algumas reflexões sobre os conceitos da avaliação, uma proposta de personalização e conclusões referentes ao estudo que foi realizado.

O referencial teórico está pautado nas ideias de Álvarez Méndez (2002), Villas Boas (2006), Valente (2008), Arroyo (2013), Hoffman (2017), Vaz e Nasser (2019), Fernandes (2022), Lima e Nasser (2022) e aborda a natureza e o sentido da avaliação na educação, ideias sobre avaliação democrática e conceitos iniciais sobre avaliação por fases Campioto e Cousin

(2016), Santos (2004) e Cury (2007). A análise dos dados foi realizada de maneira quantitativa e qualitativa e as conclusões indicam que este instrumento tem potencial para ampliar as práticas de uma avaliação democrática. Neste sentido, este artigo tem como objetivo, apresentar resultados que foram obtidos a partir de uma experiência aplicada e focada, inicialmente, no rendimento dos alunos, pensada a partir dos diferentes níveis dos estudantes.

Fundamentação teórica

Há uma relação muito estreita entre conhecimento e avaliação, em que o primeiro deve ser o referente teórico que dá sentido à ideia global do processo ao realizar uma avaliação (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Geralmente, a corrente filosófica que se destaca nas práticas dos professores no momento da avaliação é o positivismo, no qual se "objetiva as relações sociais com o fim de reduzir ao máximo o fato humano pelo tratamento neutro" (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 30). Criando o contexto da pedagogia por objetivos:

> Interpretação e aplicação linear do condutismo ao currículo, que reduz o conhecimento a uma lista de objetivos empiricamente observáveis. O conhecimento equivale aos fatos, ao dado empírico, pois é considerado como algo dado, e o currículo resume-se em uma série de programações em torno de objetivos. Com elas tenta-se controlar, experimental e externamente ao sujeito que aprende, o seu desenvolvimento e a predição dos resultados, separando meios de fins. Ao definir-se os objetivos em termos de realizações concretas (a aprendizagem reduzida a condutas observáveis), inibe-se a natureza exploradora dos processos de ensino e aprendizagem. (MÉNDEZ, 2002, p. 30).

A pedagogia por objetivos também está presente nas grandes redes de ensino e até na formação do professor de Matemática. A "constatação

de que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política" (ARROYO, 2013, p. 76-77), evidencia como esse pensamento é comum tanto na cultura escolar quanto na cultura do docente. Ou seja, em muitos casos o saber do professor e os materiais didáticos estão afastados do cotidiano dos estudantes.

Definir os objetivos em termos apenas observáveis não permite contextualizar, por exemplo, as vivências sociais de cada sujeito envolvido na própria aprendizagem. Em vez de gerar um espaço próprio de autorregulação de aprendizagem dos alunos, a pedagogia oferece uma visão instrumental do conhecimento e descola o sujeito humano capaz de produzir conhecimento a partir das suas vivências sociais.

Em um cenário de esvaziamento da valorização da produção social do conhecimento – para que seja produzido e reproduzido, ensinado e aprendido, em mão dupla – as didáticas do ensino-aprendizagem acabam se tornando abstratas e válidas de forma ampliada e indistinta para todo e qualquer o conhecimento e para todo tipo de aluno. Considera-se sempre a aula ideal para um aluno ideal e, por consequência, uma avaliação também ideal, perfeita, que se encaixa num imaginário em que tanto o ensino quanto a aprendizagem são idealizados. Neste contexto, o conceito de avaliação fica reduzido à aplicação de provas objetivas, em que a aquisição de saberes segue critérios previamente fixados e tem na figura do professor a detenção das respostas precisas. A aprendizagem poderia ser, então, medida, manipulada e até mesmo prevista.

Para a maior parte do corpo docente, a ideia de medir o aprendizado está relacionada à ideia de atribuir uma nota como evidência comprovável para aprovação ou reprovação do aluno:

> O mais sério que se percebe é o entendimento de muitos professores que "tudo pode ser medido" (o interesse e o

> comportamento do aluno inclusive) sem que se deem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou objetivos e precisos demais para determinadas questões que avaliam. (HOFFMANN, 2017, p. 61-62).

Numa segunda camada, aparece a forma como provas e testes são tratados, geralmente mais próximos a uma constatação de resultados em que se quer verificar se o aluno aprendeu. Vaz e Nasser (2019) afirmam que o modelo de avaliação, que os professores de Matemática mais utilizam, é a prova, individual e sem consulta. Esta ideia se baseia na filosofia positivista que está alicerçada na neutralidade e imparcialidade. Herança de um modelo orientado pela justiça, pelo rigor e pela impessoalidade (VALENTE, 2008).

A justiça apresenta a ideia de que o professor precisa ser justo na hora de avaliar. O docente deve considerar a resposta final, ser justo com quem acertou e não observar o processo daquele aluno que errou a resposta final. O rigor orienta o docente na sua prática em sala de aula, sempre trazendo elementos da Matemática do nível superior para o chão da sala de aula. Essa orientação conduz o trabalho docente para um local de elitização do conteúdo, onde apenas quem prima pelo máximo rigor tem a sua aprendizagem validada. E a impessoalidade mantém o afastamento do professor em relação às suas turmas na hora de avaliá-los.

Para Luckesi (2011), o processo de olhar para o passado, ou seja, de entender o que o aluno aprendeu, é uma característica do ato de examinar que seria oposto justamente ao ato de avaliar:

> Diferentemente, o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro. Ao educador que avalia interessa investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e consequentemente desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico (“o retrato”) do que o estudante

> já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa saber, caso os resultados obtidos sejam insatisfatórios, quais os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem – tais como: disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, assim como do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola em que o educando está matriculado, o regime escolar. (LUCKESI, 2011, p.182-183).

Feito esse panorama inicial, fica claro que é necessário repensar tanto o papel da avaliação quanto a formação mesma do professor. Lima e Nasser (2022) destacam que as concepções docentes se constituem de uma natureza essencialmente cognitiva, sendo indispensáveis, porque servem como base para a produção dos sentidos que se constrói em relação ao mundo. A concepção é oriunda de processos individuais e sociais, a partir daquilo que o docente vive como indivíduo e no seu coletivo como professor. E a sua relação com a avaliação é constituída a partir dos seguintes fatores: a concepção filosófica sobre a Matemática; concepção do ensino de Matemática, concepção epistemológica sobre a relação do sujeito e conhecimento, as trajetórias acadêmica e profissional do professor e o contexto escolar.

A partir da ciência dessa relação é essencial compreender a criticidade da avaliação:

> A avaliação, entendida com atividade crítica de aprendizagem, é parte integral e dinâmica da educação, pois visa tanto à aquisição quanto à produção e reprodução do conhecimento. De qualquer modo, é conveniente levar em conta a natureza conservadora da avaliação educativa. Em primeiro lugar, porque visa a um patrimônio que quer preservar – e a educação é uma garantia e parece que serve a determinados fins ideologicamente conservadores. Com tal propósito, faz-se dela usos que levam à exclusão de um número significativo da população estudantil. E isso deixa de ser normal, torna-se inaceitável. Nesse sentido, o conservador

> implica uma interpretação que faz do ensino um bem privilegiado ao qual nem todos podem aspirar, pois ameaçaria ou, inclusive, romperia o *status quo*, visão funcionalista que coloca naturalmente cada um no seu lugar", uma questão de genes. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 50).

O olhar mais crítico do docente pode contribuir para romper com a ideia conservadora da avaliação e, com isso, incluir mais estudantes dentro do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o educador deve desenvolver um olhar mais atento sobre as produções sociais e culturais dos seus alunos, com o intuito de estimular a participação ativa dos envolvidos na aquisição e da expressão dos seus saberes. Essa ação, tão simples quanto potente, manifesta um caráter dialético e temporal do conhecimento, isto é, um conhecimento construído e situado na prática de cada sala de aula. Isto mostra que a avaliação é socialmente localizada, pois ela possui uma natureza relacional e contextualizada (SANTOS, 2019).

Nesse sentido, a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem e, por isso, precisa ser orientada pelo currículo, conforme sugere Álvarez Méndez (2002), dentro de uma ideia global de princípios e como marco conceitual de referências que é concretizado em práticas específicas, tornando a educação em um projeto social e político. O currículo é um território que está constantemente sendo disputado por diversos atores: Estado, escola, famílias e sociedade. Consequentemente, a avaliação também acaba sendo disputada por esses atores, por isso, compreender o currículo apenas como uma exigência para o mercado de trabalho é reduzir toda a complexidade de construção de saberes. Arroyo (2013) afirma que o empobrecimento do currículo acontece no exato instante em que, preparar para o mercado, tem mais destaque do que a construção do saber.

De maneira paralela, deve-se pensar o papel que a avaliação desempenha no contexto educacional. Villas Boas (2006) afirma que, no que Brasil, avaliação desempenha duas funções: classificar e diagnosticar os alunos. A primeira função, segundo Fernandes (2021), está associada ao

uso somativa da avaliação, o qual as notas, conceitos, aprovação, reprovação ganham destaques em relação ao processo de aprendizagem. Já a segunda função, a que trata do diagnóstico, está associada ao modelo formativo da avaliação. Alguns autores a chamam de *avaliação diagnóstica*, *avaliação mediadora* ou *avaliação formativa*. Para fins de organização das ideias, neste artigo, associamos o uso diagnóstico da avaliação com o conceito de avaliação formativa. Ela tem por objetivo perceber a forma como os julgamentos sobre a qualidade das respostas dos alunos podem ser usados para melhorar a sua aprendizagem. Está associada aos processos frequentes avaliativos interativos do progresso dos alunos de modo a identificar e adequar o ensino às necessidades dos alunos. Quanto ao professor, fornece informações para regular o seu ensino e, ao aluno, respeita a pluralidade e diversidade; segue um processo compreensivo, procurando razões explicativas para as dificuldades encontradas; e procura que o aluno se torne consciente das aprendizagens que está a realizar e das dificuldades com que ainda se confronta. Assim, a avaliação somativa e a avaliação formativa definem-se pelo seu propósito. Enquanto a primeira procura sumarizar o que aluno aprendeu ou não, o que sabe e o que não sabe, o que é ou não capaz de fazer para efeitos de controle, de prestações de contas, a segunda procura conhecer e compreender o estado de aprendizagem dos alunos para ajudá-los a superar as suas dificuldades (SANTOS, 2016).

Álvarez Méndez (2002) estimula a busca de formas ousadas e inéditas de avaliar que estejam de acordo com as ideias de que se parte e que, além disso, satisfaçam as qualidades do aprender. Partindo do pressuposto de que a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem, ao se buscarem novas formas de avaliar, buscam-se, também, novas formas de aprender, em que a maneira que o sujeito aprende é mais importante que aquilo que ele aprende. Se o docente estiver consciente do modo como o sujeito aprende, é possível descobrir a melhor forma de ajudá-lo no processo da construção de um saber.

Os maus resultados vindos da avaliação tradicional podem ser indícios de que algo nesse processo não está funcionando como deveria. Os dados dessa avaliação tradicional também não relatam as causas ou a falta de habilidade, tampouco dizem algo sobre a qualidade da aprendizagem, nem do ensino. Esses resultados acabam sendo insuficientes para que os professores possam identificar falhas e melhorar as suas práticas.

Um caminho que Álvarez Méndez (2002) aponta para a inovação na avaliação e no processo pedagógico vem na esteira do docente, que precisa estar aberto a outros modelos e concepções que ultrapassem a própria experiência vivida antes como aluno e, agora, a experiência acumulada como professor:

> As mudanças no processo de avaliação devem ser parte de um programa muito mais amplo de inovação, abrangendo currículo e didática tanto quanto avaliação. Os três elementos, junto com os conteúdos de aprendizagem que abarcam, estão estrutural e funcionalmente relacionados. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 40).

A mudança na concepção e na prática de avaliação envolve um exercício de reflexão sobre o fazer e requer enfrentamento às lógicas distintas e contrárias ao discurso pedagógico progressista. Num segundo momento, é necessário trabalhar na elaboração de um discurso que reivindique a assunção de responsabilidades dos educadores que emergem nesse exercício democrático de poder. É esperado também que esse discurso se desdobre em uma prática que possibilite a emancipação individual e social em que a democracia seja de fato plena, isto é, que todos os sujeitos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem sejam participantes e iguais no reconhecimento da diversidade construindo uma lógica de avaliação democrática.

O modelo de *avaliação em fases* seria um instrumento da avaliação democrática, que respeita essa participação dos sujeitos. Esse modelo teve seu início por volta de 1987, como afirma Santos:

> O teste em duas fases foi objecto de uma investigação levada a cabo por DeLange (1987) junto de alunos do ensino secundário. Foi experimentado pela primeira vez em Portugal pelo Projecto Mat789 (Abrantes *et al.,* 1997) agora com alunos do 3º ciclo do ensino básico. (SANTOS, 2004, p.4).

E transcorre da seguinte maneira, segundo Campioto e Cousin:

> Trata-se de uma prova escrita, resolvida pelos alunos em dois momentos distintos. No primeiro momento o aluno inicia a prova sozinho, sem explicações do professor, em um tempo limitado, individualmente, sem consulta. Depois o professor corrige as resoluções e, com base nelas, faz questionamentos para o estudante e tece considerações a respeito das respostas dadas, encerrando assim a primeira fase. No segundo momento, o aluno recebe a mesma prova com comentário do professor com vista a aprimorar/complementar suas respostas. (CAMPIOTO; COUSIN, 2016, p. 8).

A partir dessa estrutura de avaliação por fases, o professor pode investigar a produção dos alunos e auxiliá-los em sua aprendizagem com perguntas estratégicas: “Experimente por...”, “O que podes concluir...”, “Afirmas que... por quê”, “Como podes convencer alguém que isso é verdade...”.

Observa-se que esse modelo exige do professor mais tempo e dedicação para elaborar as avaliações, uma vez que a primeira etapa precisa ter perguntas de natureza aberta e exploratório e, no segundo momento, o estudante pode identificar e corrigir os seus erros.

De acordo com Cury (2007), a análise das respostas dos alunos cria uma oportunidade de discutir profundamente as dificuldades apresentadas por eles. A investigação pode ser a melhor maneira de aproveitar os erros para ajudar os estudantes a ressignificarem a sua produção. O erro, aqui, se torna um facilitador da aprendizagem. O professor precisa ficar atento sobre a identificação dos erros pelos próprios estudantes, pois, apenas observar os erros não os ajuda a se conscientizarem das suas dificuldades – é preciso compreender o que ele (o estudante) de fato desenvolveu enquanto conhecimento a partir desse retorno; como determinado conhecimento está funcionando para a superação da dificuldade; e, ainda, se respostas decoradas estão encobrindo em termos de não aprendizado.

A seguir, será descrita a metodologia adotada para a implementação da avaliação em fases.

Aspectos Metodológicos

O trabalho desenvolvido possui características de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Yin (2016), uma pesquisa qualitativa possui as seguintes características: estuda o significado da vida das pessoas nas condições reais; representa as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; abrange as condições contextuais existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e esforça-se para utilizar múltiplas fontes de evidência, em vez de se basear em uma única fonte.

Segundo Santos (2004), a avaliação em fases pode ter diversos procedimentos, mas eles são realizados em duas etapas com a seguinte estrutura:

> Numa primeira etapa, o teste é apresentado ao aluno na sala de aula e realizado em tempo limitado. O aluno pode trabalhar as perguntas que preferir, sendo, contudo, recomendado que inicie a exploração de todas as perguntas. Após esta fase, o professor leva os testes para casa e comenta-os. Toma também para si notas sobre a qualidade das respostas dadas pelos alunos. Devolve em seguida a primeira fase do teste comentada aos alunos e acorda com estes o prazo de entrega da segunda fase, feita numa nova folha. O aluno tem a liberdade de escolher qual ou quais as perguntas que voltará a trabalhar, devendo, contudo, estar bem claro para ele a importância que tem a evolução da primeira produção para a segunda. (SANTOS, 2004, p. 4).

A seguir, será descrito como foi aplicada o método da avaliação em fases. Ressalta-se que o processo diferiu um pouco da ideia original, mas, como o próprio Santos (2004) afirma, podem existir adaptações ao modelo.

No ano de 2018, a avaliação em fases foi aplicada pela Equipe de Matemática da Escola SESC de Ensino Médio (ESEM), localizada na cidade do Rio de Janeiro. Ela é uma escola particular, mas todos os alunos possuem bolsa integral. Esses também possuem cobertura de saúde e de alimentação custeados pela instituição. O ingresso na escola se dá por meio de processo seletivo que contém as seguintes etapas: prova objetiva, prova de redação, entrevista e análise documental. Esta possui uma pontuação específica com os seguintes critérios: renda bruta igual ou inferior a 03 salários-mínimos (a nível nacional); ser dependente de trabalhadores do comércio de bens, serviço e turismo; ter sido um estudante regularmente matriculado em escola da rede de ensino do SESC ou que, ao longo de sua vida, tenha estudado pelo menos dois terços no Ensino Fundamental da rede pública ou ter estudado dois terços do Ensino Fundamental na condição de bolsista integral (100%) de escola privada.

Na época, ela recebia alunos de todas as federações do país e todos eram alunos residentes, também era considerada como uma escola na-

cional. Todas as turmas tinham 15 alunos; o número reduzido potencializa as inovações pedagógicas e à atuação docente. Dentro da diversidade discente, os professores de Matemática perceberam a disparidade de conteúdos, saberes e desenvolvimento dos alunos. A partir disso, surgiram alguns questionamentos: por que todos os alunos devem fazer a mesma prova? Como aplicar avaliações que satisfaçam a investigação do saber do aluno? Essas foram questões norteadoras para romper com o modo tradicional de pensar a avaliação.

Como estratégia inicial, foi apresentado e discutido, com cada turma, o vídeo "Raça Privilegiada" (ID_BR, 2011), que mostra como a dinâmica social, familiar e econômica pode afetar a história de um aluno e, consequentemente, seu desempenho escolar, principalmente em Matemática. Diante disso, foi suscitado um debate sobre os diferentes percursos que cada aluno percorreu até o Ensino Médio. A cada relato, as diferentes evidências foram surgindo, como por exemplo: ausências de conteúdos, ausências de professores de Matemática em algum período escolar e diferentes relações com a Matemática. Tais pontos auxiliaram o entendimento coletivo sobre a necessidade de mudança e, naquele momento, as turmas perceberam que manter o mesmo instrumento para todos era manter a desigualdade entre eles.

Essas reflexões foram ao encontro das ideias de Álvarez Méndez (2002), importância da criticidade da avaliação, evidenciando como a avaliação é socialmente localizada e como os docentes podem olhar para os seus estudantes com uma compreensão mais holística da sua trajetória. Além disso, rompeu com a ideia conservadora da avaliação. Assim, é possível incluir mais estudantes dentro do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um espaço mais democrático para a avaliação.

O modelo aplicado na ESEM foi diferente do exposto anteriormente por Santos (2004) e Campioto e Cousin (2016), já que foi utilizada a tecnologia digital como ferramenta na primeira fase e, o modelo investigati-

vo, na segunda fase. A adaptação ocorreu no sentido de buscar uma inovação dentro do método: avaliações mais próximas ao nível de aprendizado dos alunos. Outra diferença foi que os alunos não repetiram o teste, e sim realizaram outro teste, respeitando o seu desempenho no primeiro momento.

Essa foi uma tentativa inicial de rompimento com a natureza conservadora da avaliação para construção de novos meios para subverter o paradigma tradicional avaliativo. A ideia foi inserir um número considerável de alunos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, uma vez que os estudantes que apresentam baixo rendimento, geralmente, são excluídos desse processo.

Descrição e análise dos dados

Foram realizados dois momentos de avaliação, o primeiro recebeu o nome “pré-teste” e, o segundo, de “teste”. O assunto era *Função Afim* e a avaliação foi para as turmas de 1ª série do Ensino Médio, no ano de 2018. Essa adaptação na segunda fase, o teste, foi pensada para que os alunos pudessem estudar de maneira mais profunda, de acordo com as suas reais necessidades – ou seja, cada estudante recebeu um *feedback* personalizado. O pré-teste foi composto de 10 (dez) itens de múltipla escolha, em que a novidade era a alternativa: “não sei”. Os docentes optaram por colocar essa alternativa para obter uma compreensão mais fidedigna daquilo que o estudante realmente sabia. Além disso, buscou-se uma forma de incentivar uma pequena autoavaliação em cada item do teste, de modo a auxiliar o professor a orientar os seus alunos para os estudos posteriores.

Foi feita uma análise descritiva das notas, separando-as por *quartis*, com o seguinte quadro:

- 1º Quartil – nota 5,0;
- 2º Quartil – nota 6,0;
- 3º Quartil – nota 8,0.

A partir disso, os alunos foram separados em três grupos de desempenho: baixo, médio e alto rendimento:

- Alunos com baixo rendimento, notas entre 0 e 5: 11(onze) alunos;
- Alunos com rendimento médio, notas entre 5 e 8: 18 (dezoito) alunos e
- Alunos com alto rendimento, notas acima de 8: 15(quinze) alunos.

Observa-se que o quantitativo dos alunos com baixo rendimento corresponde a 25% dos alunos e somente os que estão no quadro entre baixo e médio marcaram "não sei" como resposta, totalizando 7 (sete) alunos. Assim, foram elaborados três tipos de provas: A, B e C, para os três níveis, baixo, médio e alto, respectivamente. Como um dos objetivos da avaliação por fases era deixar todos os alunos motivados, cada aluno foi orientado a estudar onde apresentou mais dificuldade para ali se aprofundarem sobre o assunto. Os professores perceberam que os alunos de alto rendimento, muitas das vezes, estavam desanimados, com as avaliações comuns, uma vez que a avaliação já não os desafiava. E, os com baixo rendimento, sempre apresentavam muito medo do que poderia ser a prova.

Ao elaborarem a segunda avaliação, os professores pensaram em itens que variavam na complexidade da resolução, de maneira que todos os alunos fossem envolvidos nesse processo.

MODELO A	MODELO B	MODELO C
Questão 1	Questão 4 do modelo A	Questão 3 do Modelo B
Questão 2	Questão 5 do modelo A	Questão 4 do Modelo B
Questão 3	Questão 1 do Modelo B	Questão 1 do Modelo C
Questão 4	Questão 2 do Modelo B	Questão 2 do Modelo C
Questão 5	Questão 3 do Modelo B	Questão 3 do Modelo C

Quadro 1 – Modelos das provas

Fonte: Elaborada pelo autor (2018)

Os modelos (quadro 1) foram pensados desta forma para que os alunos que resolvessem modelo B, o grupo de rendimento médio, acertassem as questões que são referentes ao nível A. E esperava-se o mesmo desempenho com o aluno do nível C em relação às questões do nível B.

Ao analisar o resultado das turmas, verificou-se que:

- Dos 11 alunos de baixo rendimento, apenas um teve evolução de nota, saiu de 5,0 para 8,0;
- Dos 18 alunos de rendimento médio, 3 alunos tiveram notas mais baixas que as anteriores, 3 alunos repetiram as notas e, os demais, tiveram melhora no desempenho;
- E, dos 15 alunos que tiveram notas mais altas, 6 (seis) alunos tiveram queda de rendimento.

Após esse resultado, os alunos foram orientados a revisitar alguns assuntos desse conteúdo e, os que não tiveram bons resultados, foram convidados a realizar mais uma avaliação dentro das suas necessidades. Os alunos de baixo rendimento relataram que a prova estava de acordo com as suas expectativas, mesmo aqueles que não melhoraram a sua nota, puderam perceber que esse tipo de instrumento os ajudou a entender melhor o seu desempenho. O grupo intermediário mostrou-se sem muita empolgação, mas reconheceu que a avaliação estava dentro do esperado e, os 12 alunos que melhoraram o seu rendimento, acertaram os itens mais difíceis

da avaliação, mostrando que houve uma mudança no seu desempenho acadêmico. No último grupo, todos aqueles tiveram quedas em suas notas, erraram os itens mais fáceis.

Cada aluno recebeu um *feedback* e o grupo que apresentou mais dificuldade foi convidado a rever a sua prova para que se preparar para a recuperação.

Considerações Finais

Os professores relatam que ao aplicar essa experiência foi inovadora, pois possibilitou o rompimento com a tradição de utilizar o mesmo instrumento avaliativo para todos os alunos. Nesse modelo de avaliação em fases, foi possível perceber aspectos somativos, quando os alunos foram classificados em níveis e, aspectos formativos, quando os professores deram *feedbakcs* e possibilitaram que os estudantes construíssem uma autoavaliação ao longo do processo.

Pode-se perceber que o método precisa ainda ser apurado e se aproximar mais do modelo de avaliação em fases para que os professores emvolvidos possam, de fato, investigar as produções dos alunos e orientá-los com maior precisão. Porém, vale destacar que este modelo possibilitou a construção de uma avaliação mais democrática e a colocou a serviço da aprendizagem e orientada para o futuro do aluno.

Em uma avaliação em fases, o professor precisa avançar na sua prática investigativa na hora de corrigir, e nesse trabalho, a investigação não foi o destaque, e sim a ideia de possibilitar um momento mais democrático e mais personalizado para os seus alunos. Pois, ao elaborar provas com diferentes níveis de dificuldade, oportunizou que todos pudessem ser avaliados dentro de suas expectativas de aprendizagem, construindo uma relação mais próxima e realística da avaliação a serviço da aprendizagem.

Não se deseja abolir o modelo mais tradicional de avaliação, mas procuram-se novas formas de avaliar e de identificar o aprendizado dos alunos. Para que a sala de aula possa ser cada vez mais um espaço de troca, reflexões, desafios, construções e aprendizagens.

Referências

ALVAREZ MÉNDEZ, J. A. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAMPIOTO, E. C.; COUSIN, A. O. A. **Avaliações em fases como modelo avaliativo da Matemática do Ensino Médio**, 2016.
Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_uem_elisangelacristinacampioto.pdf.
Acesso em: 28 mar. 2019.

CURY, H. N. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERNANDES, D. Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: contributos para uma discussão necessária. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 2, n. 11, p. 72–84, 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2017.

JOGO do Privilégio Branco. Instituto Identidades do Brasil - ID_BR. 1 vídeo (3min45s). 2011.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MuOE3IJZoZU. Acesso em: 13 jul. 2022.

LIMA, D.; NASSER, L. Concepções docentes sobre a avaliação em Matemática – valores e instrumentos que compõem a prática docente. **Revemop**, v. 4, p. 1-23, abr. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, L. **As actuais orientações curriculares no ensino e aprendizagem da Matemática**: a avaliação e os seus desafios, 2004.
Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/rm.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Que critérios de qualidade para a avaliação formativa? *In:* FERNANDES, D. (org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 155–165.

VAZ, R. F. N.; NASSER, L. Em busca de uma avaliação mais "justa". **Com a Palavra, o Professor**, v. 4, n. 10, p. 311-329, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 75–90, 2006.

VALENTE, W. R. Apontamentos para uma história da avaliação escolar em Matemática. *In:* VALENTE, W. R. (ed.). **Avaliação em Matemática**: história e perspectivas atuais. Campinas, SP: Papirus, 2008.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do começo ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.