



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
AMAZONAS**

THAMELA MARIZA MENEZES OLIVEIRA

**REFLEXÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**MANAUS - AM
2017**

THAMELA MARIZA MENEZES OLIVEIRA

**REFLEXÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Coordenação de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como parte do requisito para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Cinara Calvi Anic

**MANAUS - AM
2017**

Ficha Catalográfica

Márcia Auzier

CRB 11/597

O48r Oliveira, Thamela Mariza Menezes.

Reflexão de professores da educação básica acerca da avaliação da aprendizagem. / Thamela Mariza Menezes Oliveira. – 2017.
65 f.

Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Cinara Calvi Anic.

1. Biologia - ensino. 2. Aprendizagem. I. Anic, Cinara Calvi (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 570.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS-CENTRO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE ED. BÁSICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – DAEF



INSTITUTO FEDERAL
AMAZONAS

TERMO DE APROVAÇÃO

A monografia, que tem como título: **REFLEXÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM** foi submetida à defesa pública, sob a avaliação de banca examinadora, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de graduação do curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas

AUTOR (A): Thamela Mariza Menezes Oliveira

Monografia aprovada em: 11 / 12 / 2017

Orientador: Dra. Cinara Calvin Anic

Primeiro Examinador: Prof (a). MSc. Tania Midian Freitas

Segundo Examinador Prof (a). MSc. Fernanda Rebeca Araújo da Silva

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado até aqui e me dado forças para continuar estudando.

À minha mãe, que sempre acreditou em mim e investiu em minha educação, sempre provendo tudo para que eu pudesse me focar apenas nos meus estudos. Ao meu pai (in memoriam), pela minha criação, pelos conselhos e por me ensinar o valor do trabalho duro pois, apesar de não estar aqui para presenciar esse momento, seus ensinamentos estarão sempre em minha memória. Sou muito agradecida a ambos por tudo.

À minha orientadora, Cinara Calvi Anic, por me nortear nessa caminhada e servir de inspiração profissional. Agradeço pelos puxões de orelha, pelos ensinamentos e por acreditar em meu trabalho mesmo com um prazo tão curto. Agradeço por ter sido aluna e orientanda de uma pessoa tão ética e esforçada. Obrigada.

Aos meus amigos, Eline Souza e Rodrigo Rodrigues, por desde o início do curso estarem ao meu lado, me acompanhando nessa jornada e enfrentando as adversidades da vida acadêmica ao meu lado. Amigos, sejamos mais pontuais, por favor.

Aos professores da Instituição, que contribuíram para a minha formação individual e profissional. Obrigada pelos ensinamentos.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente na minha formação.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem tem papel essencial dentro da sala de aula. É a partir de seus resultados que os professores têm ciência dos pontos fortes e fracos dos alunos podendo assim, promover ações para suprir as dificuldades enfrentadas por eles. Por isso, torna-se fundamental que professores tenham em mente a real função da avaliação em seu processo pedagógico. Este trabalho teve como objetivo compreender as concepções de professores da educação básica a respeito da avaliação da aprendizagem. O tema surgiu diante da observação participante realizada no estágio supervisionado III, durante o 7º período do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, onde as práticas avaliativas dos professores nos chamaram atenção, fazendo com que nos questionássemos como eles entendiam o processo de avaliação. Para tanto, como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevista, realizada com 6 professores do ensino básico de 4 escolas públicas de Manaus, além também observação participante. Os resultados mostraram que a visão dos colaboradores da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem é heterogênea, onde identificam-se diferentes concepções, instrumentos utilizados para avaliar os alunos e, até mesmo algumas dificuldades enfrentadas no dia a dia na sala de aula, as quais dificultam e impõem diferentes características ao processo avaliativo de cada colaborador, o que torna cada fala singular. Dessa maneira, compreender a concepção de professores acerca da avaliação é fundamental para que possamos compreender suas práticas, seus processos de formação e sabermos um pouco sobre suas experiências vividas com relação a avaliação, assim como possibilitar aos professores a partir de suas falas, refletirem sobre suas práticas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, concepção de professores, práticas avaliativas.

ABSTRACT

Assessment of learning plays an essential role in the classroom. It is from their results that the teachers are aware of the strengths and weaknesses of the students and can thus promote actions to overcome the difficulties faced by them. Therefore, it is fundamental that teachers have in mind the real function of evaluation in their pedagogical process. This work aimed to understand the conceptions of teachers of basic education regarding the evaluation of learning. The theme arose from the participant observation carried out in supervised stage III, during the 7th period of the Biological Sciences course of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM), where the evaluative practices of the teachers called attention to us, making us how they understood the evaluation process. To do so, as instruments of data collection, an interview was used, carried out with 6 elementary school teachers from 4 public schools in Manaus, as well as participant observation. The results showed that the view of the research collaborators on the evaluation of learning is heterogeneous, where different conceptions, instruments used to evaluate the students, and even some difficulties faced in the day-to-day life in the classroom are identified, which make it difficult and impose different characteristics on the evaluation process of each collaborator, which makes each speech unique. In this way, understanding teachers' conception about assessment is fundamental so that we can understand their practices, their training processes and know a little about their experiences with evaluation, as well as enable teachers from their speeches to reflect on practices.

Key-words: Assessment of learning, teacher conception, evaluative practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O ATO DE AVALIAR: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	14
2. A AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO	17
2.1. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a avaliação	18
2.2. Avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e Médio	19
3. SOBRE ALGUNS PROBLEMAS OBSERVADOS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO	21
4. PARA QUE AVALIAR?	26
5. A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS PROFESSORES: ALGUNS ESTUDOS	27
5.1. INVESTIGANDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES	32
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
6.1. Caminhos da pesquisa: a opção pela pesquisa qualitativa	34
6.2. O cenário e o contexto da pesquisa	35
6.3. A construção e análise dos dados	36
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
7.1. Categoria 1- Concepção de avaliação	40
7.2. Categoria 2- Finalidade da avaliação	43
7.3. Categoria 3- Instrumentos de avaliação	46
7.4. Categoria 4 - O que os professores levam em consideração ao planejar a avaliação	50
7.5. Categoria 5- Dificuldades no contexto da escola	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	67

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem sido tema de vários estudos nos últimos anos como, por exemplo, o desenvolvido por Mediano (2013), que procurou compreender a avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau, atual Ensino Fundamental, e o de De André (2013) que realizou um estudo onde buscou discutir a função social da avaliação e também algumas práticas avaliativas; Veloso et al. (2016) realizou um estudo onde buscou compreender e refletir sobre as formas e instrumentos de avaliação utilizadas em sala de aula. Esses e muitos outros trabalhos incitam a reflexão sobre o ato de avaliar a aprendizagem tendo em vista sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a preocupação com a questão da avaliação dentro da sala de aula tem feito com que alguns pesquisadores se debrucem sobre essa inquietação (FIDALGO, 2006).

A avaliação da aprendizagem é uma ação intrínseca da educação; podemos compreendê-la como um processo que tem uma ação intencional dentro do contexto educativo (DARSIE, 2013). A avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para que eles alcancem um dos objetivos principais da escola, que é o avanço não apenas de séries, mas também o avanço intelectual dos alunos. A questão é que esse avanço vem sendo tratado como um fator central na educação, de modo que a avaliação da aprendizagem gira em torno da quantificação de um rendimento que possa promover o avanço do aluno de uma série para outra.

A avaliação deve ser encarada como uma reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Porém, apesar da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), deixar claro que deve haver uma dominância de aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo de avaliação, e que esta deve ser um processo contínuo e cumulativo (BRASIL, 1996), hoje observa-se que a aferição de notas é preponderante sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Dessa forma torna-se, frequentemente, um instrumento de controle, dominância e ordem do caos dentro de sala, e para as escolas, torna-se um instrumento de verificação e classificação de aprovados e aptos a passar de uma série para a outra (VASCONCELLOS, 2005; LUCKESI, 2014).

Dessa maneira, a avaliação é tratada como a verificação final de um processo e não como uma forma contínua de entender o crescimento individual e coletivo do aluno em função do conhecimento. Com essa perspectiva de avaliação, o processo todo pode tornar-se uma grande etapa de seleção, onde o indivíduo mais adaptado é aquele que consegue seguir em frente, ou seja, o aluno que tira nota alta; e o indivíduo que não consegue se enquadrar nos requisitos, ou seja, o aluno que não consegue tirar uma boa nota para ser aprovado ao final do ano, é esquecido e excluído do processo (GATTI, 2003).

A distorção do processo avaliativo nas escolas públicas e privadas vem de toda uma cultura baseada no medo e terrorismo das provas, de uma lógica que foi imposta durante o século XVI e na metade do século XVII pelos jesuítas com um documento chamado “Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus”, documento este que tinha instruções de como deveriam ser as práticas pedagógicas nas escolas jesuítas; basicamente, as provas e testes deveriam ser individualizados, com o aluno não tendo a possibilidade de fazer perguntas durante o processo (LUCKESI, 2014).

Atualmente, esse sistema ainda nos soa familiar, pois essas práticas ainda são comuns no dia a dia das escolas modernas: os alunos sentam-se em fileiras e não devem olhar para os lados no momento da avaliação. Hoje em dia ainda encontramos professores que usam apenas testes e provas como sendo as únicas formas de avaliações válidas, e dependendo do aluno, os dias de provas são especiais e de suma importância para seu futuro, onde se ele fracassar, todas as suas chances de um futuro profissional promissor serão afetadas (VASCONCELLOS, 2005). Infelizmente, mesmo que a LDB não tenha instituído que o objetivo da avaliação é a medição do potencial intelectual dos indivíduos, as escolas, professores, familiares e alunos continuam com essa percepção errônea do seu real significado.

Assim, percebemos que o problema da avaliação é muito relevante no sistema educacional e social. A situação da avaliação como instrumento opressor determina no aluno valores distorcidos como individualismo, competitividade excessiva e até mesmo alienação por conta da lógica do sistema de notas. Especialmente no Ensino Médio, que é a etapa final antes de ingressar nas universidades públicas ou com bolsas de estudo em universidades particulares. O sistema de entrada nas universidades antigamente fazia-se majoritariamente através de vestibulares, com um estilo padrão de provas, onde as vagas eram poucas e a disputa era acirradíssima, caracterizando assim outra pressão psicológica e social que alunos de todo o país

passavam todos os anos atrás de entrar em uma universidade pública e, com isso, obter uma resposta positiva da sociedade (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

Porém, atualmente vemos um leque de oportunidades que podem ser exploradas pelos jovens recém-formados na educação básica e que pretendem ingressar em um curso de graduação no Brasil: através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) há possibilidade de entrada em quase todas as universidades públicas do país através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e além disso, há o sistema de bolsas que o governo proporciona em parceria com instituições privadas de ensino superior, como por exemplo, o Programa Universidade para Todos (ProUni), havendo também a possibilidade de financiamento dos estudos com o programa governamental Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (COSTA; FERREIRA, 2017). Porém, apesar desses avanços de ingresso no ensino superior, vemos que as avaliações continuam conteudistas e querendo ou não, com fim classificatório rigoroso.

Assim, a proposta de pesquisa surgiu de observações feitas no estágio supervisionado, onde pelo acompanhamento da prática pedagógica de alguns professores durante 4 meses, percebemos que a avaliação dentro da sala de aula continua segundo o modelo tradicional, ou seja, prova que objetiva a aferição de notas. Dessa maneira, basicamente, as avaliações nas escolas que acompanhamos eram feitas de duas formas: lista de exercícios e testes escritos. Além disso, as listas de exercícios eram feitas com propósito de memorização para a prova, já que todas as questões que estavam na lista de exercícios também constavam na prova.

Logo, a observação desses elementos constituintes das práticas avaliativas desses professores fomentou em nós a curiosidade de saber: Quais as percepções de professores da Educação Básica a respeito da avaliação da aprendizagem? Uma vez que um dos aspectos fundamentais da avaliação é que o avaliador é também o responsável direto pelo processo que vai ser avaliado. Sendo assim, para ter sentido, então, a avaliação dentro da sala de aula, esta deve ser bem fundamentada e articulada à uma concepção de ensino que o professor se propõe a assumir.

Assim, a partir do problema de pesquisa, formulamos as seguintes questões norteadoras: O que se pode inferir, com base na literatura pertinente, a respeito da avaliação no processo de ensino e aprendizagem? Como é possível investigar as percepções que os professores da educação básica manifestam a respeito da avaliação da aprendizagem? E por fim, por que é importante compreender as

percepções que professores da educação básica tem a respeito da avaliação da aprendizagem? Para responder a essas perguntas, propomos os seguintes objetivos específicos: Discutir, a partir de um diálogo com os teóricos e com os referenciais legais, a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; Investigar, a partir de entrevistas, observações e análise documental, as percepções que os professores da educação básica manifestam a respeito da avaliação da aprendizagem e, discorrer, a partir da literatura, a importância de investigarmos as percepções que professores da educação básica tem a respeito da avaliação da aprendizagem.

Todas essas questões são pertinentes para uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, pois envolvem o professor como um dos agentes principais e que tem o poder, a partir do planejamento de suas práticas pedagógicas em sala, de delimitar as competências, objetivos, habilidades e a forma como ele pretende avaliar os alunos, promovendo, assim, uma forma de avaliação inclusiva (BIZZO, 2012).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, a qual de acordo com Flick (2008) consiste, além de outras características, na análise de diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado, levando em conta suas experiências e pontos de vista. Dessa forma, seguindo este raciocínio, essa pesquisa tem caráter qualitativo por vislumbrar como objetivo geral, compreender as percepções de professores da educação básica a respeito da avaliação da aprendizagem.

Para isso, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, segundo as orientações de Minayo (2016), e a entrevista semi-estruturada seguindo os passos propostos por Moreira e Caleffe (2008) e Flick (2009). Foram feitas 06 entrevistas com professores de 04 escolas públicas de educação básica da cidade de Manaus, no Amazonas, selecionados a partir de um contato prévio que já tínhamos por ocasião do Estágio Supervisionado. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos professores e posteriormente, transcritas. Optamos por manter anônimas as identidades dos colaboradores da pesquisa. Para a análise baseou-se nos procedimentos propostos por Creswell (2014) para análise de pesquisa qualitativa e na análise interpretativa compreensiva de Souza (2006).

Esta pesquisa está organizada em 3 partes: a parte inicial refere-se ao referencial teórico, onde apresentamos as discussões teóricas a respeito do que se entende por avaliação da aprendizagem. Discutimos sobre como a avaliação é tratada na legislação educacional brasileira, abordamos sobre alguns problemas observados

acerca da avaliação da aprendizagem, e também a função da avaliação da aprendizagem. Após, trazemos alguns estudos que discutiram a questão da avaliação segundo a percepção dos professores. Em seguida, temos a seção que apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, considerando a construção e análise de dados. Por fim, apresentamos os resultados obtidos e as considerações finais.

1. O ATO DE AVALIAR: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O uso do termo “avaliação” é antigo; conforme Depresbiteris (2013), Shun, um imperador chinês, examinava seus oficiais de tempos em tempos com a finalidade de promove-los ou demiti-los. Conceituar avaliação não é fácil, visto que é um conceito amplo e que pode ser utilizado em diferentes funções e formas. Coloquialmente, avaliar significa estimar um valor ou taxar o valor de algo com essa lógica, quando falamos que estamos avaliando alguém, dizemos que estamos estimando seu valor (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000). A definição pedagógica assim como a definição coloquial, também é ampla, sendo necessária a reflexão das várias características que levam a constituição da definição utilizada.

Para Luckesi (2014), falar de avaliação da aprendizagem é algo novo, enquanto que falar em cultura de exames escolares nos remete aos séculos XVI e XVII. A avaliação da aprendizagem começou a ser proposta pela primeira vez por Ralph em meados de 1930, quando ele utilizou dessa expressão para alertar sobre o compromisso que os educadores precisam ter com a aprendizagem dos seus educandos.

Para Tyler, a discussão sobre a avaliação está diretamente ligada ao debate sobre a qualidade do Currículo. A qualidade do currículo para Tyler se baseava na eficiência e eficácia deste em promover mudanças de comportamento no aluno, uma vez que ele entendia essa mudança como aprendizagem. Assim, de acordo com Tyler (1949), a avaliação na educação é o processo pelo qual se estima o grau em que as mudanças de comportamento estão ocorrendo.

Tyler, apesar de achar os testes com lápis e papel importantes para determinar algumas habilidades dos alunos em determinados assuntos, defendia que deveria haver uma inclusão de procedimentos avaliativos diferenciados, tais como fichas de registros dos alunos e das atividades, questionários, escalas comportamentais, dentre outras formas para se ter um total apanhado do rendimento dos alunos em uma perspectiva mais abrangente e acolhedora. Dessa maneira, quando falamos em avaliação para Tyler (1949), estamos falando de qualquer meio capaz de nos fornecer evidências válidas sobre os comportamentos dos alunos em seus diferentes graus.

Assim, para esse autor, avaliar é estabelecer uma comparação entre os desempenhos e os objetivos previamente determinados. Dessa forma, ele elaborou o

ensino por objetivos, que basicamente consistia em determinar de forma concisa e clara o que os educandos precisavam aprender e o que o professor deveria fazer para que isso acontecesse. Assim, para atingir os objetivos propostos, segundo Tyler (1949), deve-se, basicamente, ensinar algo, diagnosticar se o processo ocorreu de forma esperada e se o conteúdo foi assimilado pelo aluno; caso a aprendizagem tenha sido satisfatória, deve-se seguir adiante; caso contrário, o professor deve fazer uma reorientação da sua prática com base nas dificuldades do aluno, tendo em vista obter o resultado esperado proposto em seu planejamento.

Apesar de ser inovador e de ter iniciado a proposta dessa avaliação diferenciada que incluía o estudante, a sociedade e a área de conteúdo a ser desenvolvida com feedback que proporcionava ao educador uma nova tomada de decisão e mudanças de rumos, o método de Tyler tinha um problema, como aponta Depresbiteris (2013): ele ainda considerava a avaliação da aprendizagem um processo finalizador, ou seja, a avaliação determinava ainda, para ele, o final de um ciclo onde se conseguia chegar a um objetivo.

Já na década de 60, Scriven conceitua avaliação como sendo um processo que determina méritos, valores e significados (SCRIVEN, 1967). Para determinar esses méritos e valores, a avaliação deveria ser sustentada por 4 etapas: estabelecer critérios de mérito, construir padrões de comparações, medir o desempenho e comparar com os padrões e, por fim, integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor. Dessa maneira, a avaliação poderia acontecer independente da imposição de objetivos, o chamado *goal-free*, o que afasta a ideia de Scriven dos pressupostos de Tyler.

Bloom (1975) defende que a educação deve ser de forma contínua e que ela deve promover, acima de tudo, o desenvolvimento do indivíduo. Seguindo esse raciocínio a avaliação, para ele, é um processo final que tem a intenção de verificar em que extensão o estudante se desenvolveu de maneira esperada. Para ele, professores e alunos devem ter a compreensão dos critérios avaliados e ambos devem ter evidências desse processo. Os alunos por sua vez, devem sentir que estão sendo avaliados a nível de desempenho e não de padrões arbitrários. A avaliação constitui um dos passos da taxonomia de Bloom, um instrumento que tem a finalidade de estruturar de forma hierárquica os objetivos no processo ensino e aprendizagem.

A taxonomia de Bloom, que surgiu em 1956 através da junção de alguns membros da Associação Norte Americana de Psicologia que procuravam criar uma

taxonomia dos objetivos de processos educacionais, determinou 3 domínios de aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor. Os objetivos de cada domínio foram organizados em categorias hierárquicas que seguem da categoria mais simples até a mais complexa (FERRAZ; BELHOT, 2010). Segundo Clark (2006), as características e categorias de cada domínio são:

- Cognitivo: aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes. Possui como categorias: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação.
- Afetivo: ligado ao desenvolvimento de sentimentos e posturas. As categorias desse domínio são: Receptividade, Resposta, Valorização, Organização e Caracterização.
- Psicomotor: relacionado a habilidades físicas, reflexos, percepção e comunicação não verbal. As categorias desse domínio são: Imitação, Manipulação, Articulação e Naturalização.

Os processos categorizados pela Taxonomia de Bloom são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis e são organizados em termos de complexidades dos processos mentais impossibilitando o avanço sem consciência por parte dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, muitos educadores utilizam-se dessa taxonomia em seus planejamentos pedagógicos e sistemas de avaliação.

Avaliação também é definida por Gama (1993) como sendo um processo de julgamento que se utiliza de meios objetivos e subjetivos para atribuir valores aos indivíduos que participam desse processo ativamente, com a finalidade de superar seu estágio atual. Para Hoffman (1994), a avaliação da aprendizagem é uma forma de reflexão constante sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, no seu caminho de construção do conhecimento.

Ainda tentando caracterizar a avaliação, Luckesi (2005), afirma que ela deve ser processual, dinâmica e inclusiva. Processual porque a função da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, dinâmica pois, a partir desse diagnóstico, há uma abertura para que o professor reflita sobre sua prática, melhorando seu planejamento e colaborando para a melhora da aprendizagem do educando e, por fim, deve ser inclusiva, uma vez que deve buscar meios pelos quais todos possam aprender para que todos tenham acesso ao autodesenvolvimento. Logo, ambos os

autores apontam a avaliação como uma prática de avanço e apoderamento contínuo do conhecimento.

Seguindo a mesma concepção, Vasconcellos (2005) aponta que a avaliação da aprendizagem é um processo abrangente que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados dessas ações, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores. Dessa forma, várias são as definições de avaliação, e essa gama de concepções sobre o que é avaliar vêm de diferentes formas de trabalhos pedagógicos, diferentes tipos de relações entre professores e alunos e diferentes tipos de metodologias empregadas no processo de ensino e aprendizagem (LÜDKE, 1994).

O problema está na concepção errônea que os professores têm em achar que avaliar e medir são sinônimos, misturando então, a definição coloquial de avaliação com seu conceito pedagógico. Seguindo esse raciocínio, Popham (1983) faz uma contraposição entre medida e avaliação, afirmando que enquanto a medida diz o quanto o aluno possui de uma habilidade e descreve os fenômenos de forma quantitativa, a avaliação traz informações sobre essa habilidade e descreve e interpreta os fenômenos valendo-se também dos dados quantitativos.

Então, de maneira geral, a avaliação da aprendizagem é um meio que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento contínuo e gradual, que serve como suporte ao processo de ensino e aprendizagem no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com sucesso, no seu processo educacional (NETO; AQUINO, 2009).

Na seção a seguir, discutiremos como a avaliação da aprendizagem se apresenta nos documentos legais, tais como LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e Médio.

2. A AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO

Neste item abordamos aspectos legais referentes à avaliação da aprendizagem, contemplando a concepção de avaliação presente na lei nº 9.394/1996 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e Médio.

2.1. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a avaliação

A Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), trata de toda a organização e estruturação dos princípios que regem a educação no Brasil; neste documento, define-se avaliação como:

[...] um processo contínuo e cumulativo para detectar problemas e servir como diagnóstico do desempenho do aluno, com predominância de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, de acordo com esta lei, não se objetiva a partir da avaliação, a estagnação do aluno, mas sim a superação de possíveis deficiências em seu processo de formação (BRASIL, 1996p. 15).

Na antiga LDB de 1961, existia um capítulo denominado “exames escolares”; já na atual LDB, esse termo foi substituído por “avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2014). Tal mudança foi significativa ao diferenciar, ao menos no discurso legislativo, a função da avaliação.

A diferenciação entre examinar e avaliar deve estar bem clara. Luckesi (2014) afirma que o significado de examinar tem a ver com classificar e selecionar, ou seja, em exames escolares, o objetivo principal é classificação de aprovados e seleção dos mais aptos. Já avaliar, entre outros significados, pode ser basicamente entendido como uma forma de diagnóstico e inclusão. Dessa forma, apesar de na lei não termos mais o termo exames escolares, a maioria das escolas modernas ainda agem como se estivessem em tempos passados, onde não se tinha uma significância mais profunda dos métodos de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, e persistindo na prática de basear a aprovação ou reprovação em exames.

De acordo com a seção IV, artigo 35, parágrafo 8º da LDB, as formas de avaliação nas redes de ensino podem ser organizadas tanto em forma de atividades teóricas, práticas, provas orais e/ou escritas, projetos, seminários, atividades on-line entre outras, de forma que, no final, o estudante demonstre domínio dos princípios científicos, tecnológicos e dos aspectos que sondam a linguagem (BRASIL, 1996).

Com isso, então, tem-se que a avaliação é um processo que, na lei, tem um fim específico, que é a aprendizagem dos estudantes, e que para isso, é necessário um planejamento eficaz, tanto por parte da instituição quanto por parte dos professores e do processo como um todo que levará a essa consequência; como prevê a lei, o

sistema não almeja a reprovação dos alunos, mas sim que eles aprendam e que ao serem aprovados, possam continuar seu processo educativo.

2.2. Avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e Médio

Os PCNs, é uma coleção de documentos elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, destinado aos professores que tem como função auxiliá-los no desempenho de suas funções pedagógicas, diz que a avaliação é um conjunto de atuações que tem como destino alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, sendo uma forma contínua, sistemática e interpretativa de acompanhamento do conhecimento construído dentro da escola (BRASIL, 1997).

Para o professor, a avaliação tem como função contribuir para a autorreflexão de sua prática pedagógica de forma contínua, funcionando como uma forma de revisar os pontos eficazes e não eficazes de sua prática e, de forma consciente, melhorá-la dia após dia. Para o aluno, a avaliação tem o papel de tomada de consciência de suas dificuldades e conquistas e possibilita a percepção da necessidade de investimentos e esforços. Assim como na LDB, a avaliação nos PCNs vai além de uma visão tradicionalista que tenta estabelecer o controle através de notas; a avaliação deve ter função de orientação para a intervenção pedagógica. Já para a instituição escolar, a avaliação serve para definir prioridades e também para localizar aspectos importantes das ações educacionais que demandam apoio (BRASIL, 1997).

Assim, levando em conta essas funções que a avaliação desempenha nessas três peças principais do processo educativo (professores, alunos e instituição), os PCNs (BRASIL, 1997) afirmam que a avaliação quando usada para a finalidade do processo educativo e não considerada apenas como um instrumento de medição (apenas uma forma quantitativa), promove aos professores, alunos e instituição dados fundamentais para uma reorganização da prática educacional que pode encontrar-se deficiente. Entender a avaliação de maneira adequada oferece subsídios para que os professores e alunos tenham a capacidade de ajustes constantes, estando o processo de ensino-aprendizagem estruturado como um ciclo, onde ocorre o planejamento da prática, depois a concretização, avaliação e a possibilidade de melhora.

De acordo os PCNs (BRASIL, 1997) é fundamental que a avaliação seja feita de diversas formas, a fim de avaliar diferentes habilidades. Algumas das formas que o professor pode avaliar seu aluno, segundo os PCNs, são: observação sistemática do processo de desenvolvimento dos alunos (continuamente), que pode ser feita através de registros; análise das produções dos alunos, onde o professor deve buscar observar as diferentes formas de produções e os detalhes das mesmas; atividades específicas para avaliação, incluindo provas, desde que estejam coerentes com o que foi visto em sala.

Por ser um instrumento com bases legais que pretende contribuir com a prática pedagógica do professor, a compreensão adequada dos PCNs torna-se fundamental para auxiliar o professor em seu planejamento de avaliação, tanto da turma quanto de sua prática. Nesse documento, afirma-se que a sondagem inicial feita pelo professor dentro de sala é fundamental para que ele possa definir prioridades e estruturar a programação de conteúdos e, conseqüentemente, seu nível de aprofundamento. Para obter esses dados, os professores podem se valer da avaliação inicial, que é uma forma literal de avaliar a situação dos alunos em determinada matéria e/ou conteúdo.

Os PCNs (BRASIL, 1997) também afirmam que não é obrigatório que essa avaliação inicial seja feita apenas no início de cada ano, bimestre ou semestre, mas é aconselhável fazer a cada início de conteúdo para que haja um conhecimento por parte do professor do aprofundamento da turma. A avaliação inicial também representa uma forma para que o aluno se auto avalie, uma vez que ele poderá ter consciência de suas fragilidades a respeito de determinado conteúdo. É válido destacar que os PCNs trazem uma proposta de avaliação inicial, porém não sugerem uma “avaliação final”, pois a avaliação não deve ser com esse intuito de finalizar algo, mas deve ser de forma contínua, acompanhando o caminhar da turma. Tanto professores como alunos devem se avaliar todos os dias e a cada conteúdo que tenha sido abordado em sala.

Em suma, a avaliação de acordo com os PCNs é vista como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; é um conjunto de ações que objetiva a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma que ele puder. A avaliação também é elemento de reflexão contínua para o professor e também para o aluno, onde este passa a ter a consciência de seus avanços e dificuldades. A reflexão sobre sua prática deve ser uma ação constante do professor pois, conforme Alarcão (2005), o professor reflexivo é aquele que consegue pensar

sobre sua prática e conversar com a teoria, pois sendo conhecedor dela, sabe adaptar a sua formação à realidade em que está vivendo; ele se faz perguntas e tenta entender seus sucessos e fracassos e, assim, mudar se for preciso. Um professor reflexivo é aquele que pensa na ação, sobre a ação e reflete sobre a reflexão na ação (LIBÂNEO, 2014). Portanto, adotando-se dessa prática reflexiva, avaliar a aprendizagem torna-se uma forma de avaliar o ensino no geral.

No próximo item, discutiremos algumas dificuldades observadas no processo de avaliação que perpassa professores, alunos, escola e sociedade.

3. SOBRE ALGUNS PROBLEMAS OBSERVADOS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO

No atual sistema de avaliação existem pontos positivos e negativos que devem ser discutidos. Quando falamos em avaliar, relacionamos esse ato a provas, testes e exames, sempre atribuindo um significado negativo a esses instrumentos de avaliação. Smole (2008) enfatiza que as provas são instrumentos diretos de coleta de dados; são instrumentos que devem ser utilizados especialmente quando os professores querem avaliar procedimentos específicos de algumas questões. A prova representa um instrumento que auxilia o professor a saber se o aluno conseguiu absorver de maneira eficiente o conteúdo ministrado. Sabendo disso, há várias formas de aplicação desse recurso, tais como: provas orais, de consulta, sem consulta, em duplas ou grupos.

Para se tornar um método eficiente, ela deve ser pensada e montada de forma que relacione tudo o que foi abordado em sala com diferentes níveis de dificuldades; assim, ao se preparar uma prova, o professor deve estar atento para colocar questões fáceis, médias e difíceis para que ele possa realmente saber em que estágio o seu aluno se encontra. Porém, além do terrorismo das provas, há também o medo do erro. O erro é visto naturalmente como algo ruim, mas dentro de um processo de ensino e aprendizagem, o erro é fundamental, destacando-se como um fator positivo, onde pode-se detectar onde aconteceu esse erro e qual fator poderá ter levado esse erro a acontecer (LUCKESI, 2014).

Por outro lado, uma parte das escolas brasileiras adota o sistema de avaliação mais mecânico e classificatório. Basicamente, avaliar virou sinônimo de “aprovar” ou “reprovar” alunos. Por meio das avaliações, os alunos são categorizados em séries e turmas, onde por vezes, cada turma na escola tem um rótulo, seja de a turma mais indisciplinada da escola, ou a mais produtiva. Contribuindo nessa afirmação, Boas (1998) observa que até a posição das cadeiras dentro de uma sala de aula contribui para esse sistema de avaliação, ou seja, muitas vezes a ordem da sala é: alunos com as notas mais altas sentados na frente e os com menores notas sentados atrás.

Para reforçar mais ainda essa organização física, os professores incentivam por vezes os alunos que querem tirar notas mais altas a sentarem mais na frente pois, aparentemente, o aluno só irá aprender se estiver nas primeiras cadeiras, se não seguir essa disposição, os professores categorizam esses alunos como desinteressados. De certa forma, a relação entre professor e aluno também irá depender dos resultados da avaliação aplicada. Por diversas vezes, professores se esforçam mais para ensinar alunos que tiram boas notas nos testes, enquanto que desprezam o ensino para aqueles que vão mal em sua avaliação (BOAS, 1998).

Para corroborar com isso, os professores ainda se apegam às provas como o único meio de avaliação; e os alunos, uma vez tendo resultados insatisfatórios, são obrigados a realizar outra prova para a “recuperação”. A LDB nº 9394/1996 afirma que além das provas, vários outros métodos avaliativos são válidos no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, seminários, produções textuais, trabalhos de pesquisa, portfólios, relatórios, registros escritos, discussões em grupo, entre outras (BRASIL, 1996).

Dessa forma, vemos que a tradição e a formação docente falha prende os professores a aplicação de testes tradicionais. Gatti (2016) argumenta que nas universidades, a formação dos futuros docentes nem sempre é adequada. Muitas vezes, a formação específica é bem mais explorada do que a formação pedagógica, o que leva ao despreparo do professor em situações dentro de sala de aula, vendo que neste ambiente, é necessário estarmos preparados para a heterogeneidade que as atuais escolas apresentam. Assim, com professores despreparados e com formação pedagógica deficiente, tem-se uma prática pedagógica falha com a valorização da prova (oral ou escrita) como único instrumento de avaliação.

É fundamental também que, na avaliação, sejam considerados os conteúdos conceituados por Zabala (1998) em três tipos: os conceituais (aprender a conhecer),

que fazem parte da construção do pensamento, onde, a partir dele, o indivíduo conseguirá discernir aspectos do mundo a sua volta, tendo assim uma compreensão do que o rodeia; os procedimentais (aprender a fazer), uma vez que aprendido os conceitos, é hora de adotá-los na prática e, por fim, os atitudinais (aprender a viver), que leva em conta justamente a atitude do indivíduo para com os outros, para com o meio e para com o que está sendo ensinado. Dessa forma, os conteúdos atitudinais estão no eixo sociedade-indivíduo-sociedade; portanto, para uma avaliação completa, esses três pilares devem ser levados em consideração.

Segundo Luckesi (2014), em algumas situações, na educação atual, estamos sendo guiados mais pela pedagogia do exame do que pela pedagogia do ensino e aprendizagem. A atenção dos professores, alunos, familiares e sistema de ensino estão aliados a uma ideia centrada na promoção. Ao iniciar o ano letivo, é essencial que os professores passem para os alunos seus critérios e métodos de avaliação, que geralmente giram em torno de provas, trabalhos e exercícios, pois, dessa forma, os alunos podem estar cientes do que fazer e do que não fazer para uma única finalidade aparente: avançar de série. Os alunos estão mais centrados em adquirir as notas e pouco interessados em como e por qual caminho elas são obtidas.

Alguns professores elaboram suas provas para aprovar ou reprovar os alunos e tem pouca clareza do processo de auxílio que essa atividade tem no processo de ensino e aprendizagem. Alguns professores utilizam a prova como ameaça. A prova não é algo negativo; ela faz parte do processo de avaliação. Porém a partir do momento em que ela é mal planejada, sendo difícil demais ou fácil demais, não mantendo um equilíbrio em seu processo de criação, ela passa a ser um instrumento cujo sua função foi deturpada, podendo causar aversão ao aluno (MORETO, 2010).

Historicamente, a percepção dos alunos com relação a avaliação vai depender da forma como o professor conduz tal prática. Algumas das visões negativas de alunos em relação a avaliação dizem respeito a essa prática ser utilizada como método de disciplinação e dominação dentro de sala. Também há queixas de castigos para os erros cometidos em atividades, assim como a percepção de consequências advindas de uma avaliação mal planejada, como a repetência e o bloqueio de determinados conteúdos ou até mesmo de uma disciplina inteira. Para outros alunos, algumas situações positivas da avaliação estão ligadas a motivação e descoberta do prazer de estudar; o aluno acaba descobrindo que aprender não é decorar e que ele não precisa

decorar tudo para ir bem em uma avaliação. Começa a perceber que o estudo é para a obtenção de conhecimento e não para obtenção de nota (CAMARGO, 1997).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem além de ser, por vezes, entendida e usada de maneira errada, também podem ser constituídas independente do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, as atividades avaliativas não são planejadas de antemão pelo professor, mostrando um despreparo e oportunizando a falha do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao invés das provas e exames serem utilizados como agentes auxiliares nesse processo, tornam-se “provas de resistência” do aluno para com os ataques constantes do professor. As notas recebidas são números, médias de medidas que significam algo e nada ao mesmo tempo (LUCKESI, 2015).

Como argumenta Luckesi (2014), nas escolas, a nota é a divindade máxima, é em função dela que todas as práticas são desenvolvidas. Os professores, para mostrar o poder que tem nas mãos, gostam de dar notas baixas ou então de ameaçar os alunos descontando décimos. Já os alunos precisam desesperadamente das notas para passar e se reafirmarem na sociedade, tendo “crédito” com os pais e professores.

Os professores colocam, muitas vezes, a culpa da falha na avaliação escolar nos alunos, que não se dedicam o suficiente, ou então em sua falta de tempo e grande carga horária excessiva, ou até mesmo na família dos alunos que não estimulam o aluno a estudar o suficiente, ou ainda culpabilizam a escola por não conseguir dar a assistência que deveria dar. Logo, todos esses problemas são problemas relevantes, atuais que podem fornecer elementos para entendemos melhor o sistema de avaliação da aprendizagem. De fato, dentro de uma sala de aula, muitos professores não entendem que o objetivo da avaliação é acompanhar o processo e não apenas distribuir notas, ou usá-la como uma forma de controle em sala de aula (FREITAS, 2017).

O processo de aprendizagem passa por um processo de reconstrução, havendo, portanto, dificuldades e erros. Contudo, os erros fazem parte fundamental e natural desse processo. Sendo assim, eles precisam ser identificados, reconhecidos e compreendidos, tanto pelo professor, como pelo aluno, cabendo a este ser protagonista de sua aprendizagem e avaliação (DARSIE, 2013).

O erro, quando reconhecido, possibilita a oportunidade de reconstrução. Entretanto, se usado como forma de castigo, não permite ao professor a possibilidade de reorientar o aluno e contribuir para o seu crescimento e aprendizagem. Assim,

deve-se assumir uma nova postura diante do erro, que pode ser considerado como um meio para que professor e aluno busquem novos caminhos no processo educativo (MENDÉZ, 2002).

Desse modo, a avaliação está ligada a uma estrutura de poder na sociedade e o professor, infelizmente, passa a aceitar essa lógica, sem saber que está sendo agente ativo também dessa prática, apenas por acreditar que sempre foi assim e que de certa forma, essa lógica faz sentido na sociedade atual, até porque ele mesmo quando aluno, em sua formação acadêmica, foi formado nesse formato (VASCONCELLOS, 2005).

A cultura que é proposta para os indivíduos desde criança é estudar para tirar nota boa e não para aprender o conteúdo para a vida inteira (VASCONCELLOS, 2005). A família, na maioria das vezes, exerce grande pressão emocional e psicológica para que os filhos possam se destacar em provas tanto na escola como em vestibulares.

Apesar dos vestibulares tradicionais serem carregados de conteúdos lançados de forma direta, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem mudando a percepção desse tipo de prova, já que é um exame que exige interpretação dos alunos. É a partir da aprovação ou não nessas provas que vem o *status quo*, onde o aluno que passa é aclamado por todos e o que não consegue sua aprovação corre o risco de ser menosprezado. Apesar de ser uma visão muito extremista, e apesar dos programas governamentais de ingresso nas universidades como Fies, SiSU e PROUNI estarem a todo vapor, essa ideia ainda permanece em algumas situações.

Os professores têm participação fundamental nesse processo, porém, não podemos vê-lo como vilão e nem como vítima, uma vez que como agente social, ele perpassa essas condições. De acordo com Freitas (1995) o professor é, por um lado, autoridade na sala de aula e, portanto, responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos (aprovação ou reprovação) e, por outro lado, está sob o comando de regras do sistema escolar, o que tira sua total autoridade. Como já foi dito antes, ele está inserido nesse contexto que a concepção da avaliação causa, além da própria questão cultural que, historicamente, o formou com base nesses preceitos.

Na próxima seção, trataremos das funções da avaliação, como ela se divide e qual sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

4. PARA QUE AVALIAR?

A avaliação da aprendizagem só faz sentido se for utilizada com a finalidade de saber mais informações sobre o nível de conhecimento do aluno e de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima da realidade e dentro de um contexto (FURLAN, 2007). Dessa maneira, a avaliação foi classificada por Bloom (1975) como tendo três funções: diagnóstica, formativa e somativa.

A diagnóstica procura determinar o nível em que o aluno se encontra; é uma fase feita geralmente no início do processo ensino e aprendizagem e serve para orientar o educador sobre as possíveis dificuldades dos educandos e as possíveis causas dessas falhas. De acordo com Luckesi (2014), a avaliação em sua função diagnóstica é uma boa forma de partida, já que ajuda o educador a se encontrar na realidade dos educandos, pois quanto maior é o conhecimento acerca dessa realidade, melhor será o planejamento do educador.

A avaliação formativa, também conhecida como controladora, busca manter um processo de feedback entre educador e educandos; essa função da avaliação é desenvolvida continuamente no processo de ensino e aprendizagem e procura formar o aluno, orientá-lo e reorientá-lo de acordo com seus sucessos e insucessos; permite que o professor detecte e identifique aspectos positivos e negativos de sua prática pedagógica. Dessa forma, o aluno também deve se auto avaliar, assim, ele irá primeiro refletir sobre o que fez e o que se esperava que fosse feito, para, em um segundo momento, reelaborar sua ação. Conforme os alunos aprendem a se auto avaliar, eles também melhoram o seu desempenho, tornam-se mais críticos e desenvolvem o exercício de reflexão e análise. Portanto, a auto avaliação e a aprendizagem são processos que se desenvolvem em conjunto (FIDALGO, 2006).

E por último, a avaliação é somativa, ou seja, tem função de classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Essa função classificatória da avaliação dependerá da percepção do professor, pois nesse caráter, a avaliação torna-se linear e estática, não havendo a abertura de promoção de processos dialéticos; sendo assim, esse caráter é, isoladamente, vago em apontar as falhas e erros no processo de ensino e aprendizagem, assim como as dificuldades de professores e alunos pois, antes de tudo, ele é uma forma de discriminação e rotulação, pois o aluno que consegue ter um maior aproveitamento

quantitativamente é classificado como primeiro lugar (HOFFMAN, 1995). Assim, o caráter somativo deve ser utilizado de forma correta pelo professor, a fim de que esse não seja o único aspecto a ser levado em consideração, mas que haja um equilíbrio entre as três funções.

Sendo assim, basicamente, quando falamos de professores e avaliação, existem duas situações: (1) o professor transmissor, que tem a função de transmitir o conteúdo e fiscalizar para ver a absorção do mesmo, sendo, prioritariamente, uma forma de controle e, (2), o professor educador, que tem por função ensinar e fazer de tudo para que o aluno aprenda (VASCONCELLOS, 2005).

Deve-se ter em mente que o professor educador pratica a pedagogia da autonomia, onde a avaliação remete ao processo de ensino e tornando o aluno agente ativo desse processo; paralelamente, há a situação onde a meta é apenas a obtenção de nota de forma quantitativa, onde há um estímulo e uma nota como recompensa (PERRENOUD, 2009; VASCONCELLOS, 2005). Assim, avaliar tem diferentes significados para diferentes professores e suas práticas.

Os hábitos reprodutivistas acabam se desenvolvendo em uma formação onde o objetivo final é apenas a transmissão de conteúdos. Quando não há uma formação que promova nos alunos o senso crítico em relação aos fenômenos a sua volta, a prática pedagógica torna-se incompleta e vaga. Portanto, é necessário que a prática dos professores seja voltada a formar alunos como agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

Com o intuito de aprofundarmos a discussão a respeito da problemática estudada nesta pesquisa, isto é, a avaliação da aprendizagem na visão de professores, na próxima seção, apresentaremos alguns estudos que investigaram as percepções e concepções de professores acerca da avaliação.

5. A AVALIAÇÃO NA VOZ DOS PROFESSORES: ALGUNS ESTUDOS

A avaliação é um fenômeno com características seriamente reprodutivistas, ou seja, a prática que se instala nos cursos de licenciatura é o modelo que vem a ser seguido pelos docentes que entram para lecionar no Ensino Fundamental e Médio. Mais forte do que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer,

a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser modelo seguido quando se torna professor.

O que tal fenômeno provoca é, muitas vezes, a reprodução de práticas avaliativas permissivas e reprovativas. A maioria dos professores nem se dão conta que estão em uma constante prática de reprodução não intencional de um modelo a que foram submetidos anteriormente, e fazem isso sem questionar e sem refletir acerca do processo de avaliação da aprendizagem. (HOFFMANN, 1994).

Com o intuito de aprofundarmos nossa discussão sobre a temática desta pesquisa, a percepção dos professores acerca da avaliação, fizemos uma busca no Google Acadêmico com os seguintes termos: “percepções de professores sobre avaliação da aprendizagem”; “visão de professores sobre avaliação da aprendizagem” e “compreensão de professores sobre avaliação da aprendizagem” no período de 2009 a 2015. No somatório das 3 formas de pesquisa, foram encontrados 74.900 resultados. Em cada uma das 3 frases utilizadas para a pesquisa, fizemos a busca até a 10ª página e encontramos 10 trabalhos publicados que trataram diretamente da concepção dos professores em relação a avaliação no ensino básico. A maioria dos trabalhos que apareciam relacionados as buscas ou eram ligados à área da saúde ou a percepção da avaliação em cursos de graduação, o que não se caracterizava como foco da nossa pesquisa.

Em um estudo desenvolvido por De Almeida, Peron e Desidério (2009) foram analisados os discursos de 12 professores de Matemática, todos com especializações na área pedagógica. Quando foram questionados sobre o que eles entendiam por avaliação da aprendizagem, 16% disseram que servia para quantificar o conhecimento do aluno, 68% para verificar a aprendizagem e 16% afirmaram que a avaliação da aprendizagem servia para verificar a metodologia de ensino ou o desempenho do docente. Olhando para os instrumentos utilizados pelos professores, 100% utilizam provas e trabalhos (individuais e em grupo). A opção por provas e trabalhos pelos professores indica um caráter tradicional e formal da avaliação.

Gaitas e Silva (2010) desenvolveram um trabalho que tinha como objetivo comparar a importância atribuída por professores e alunos a um conjunto de práticas pedagógicas. Esse trabalho teve a colaboração de 91 alunos e 91 professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico de Portugal, que responderam a um questionário adaptado com 39 itens, divididos por dimensões de A à F, onde deveria ser respondido com uma nota de 1 a 6 onde, 1 significava baixo nível de importância e 6 significava

o maior nível de importância do item respondido. Entre as dimensões, a F era referente a avaliação. O resultado obtido referente a avaliação na visão dos professores nesse trabalho foi que eles viam a avaliação como prática importante para avaliar o trabalho dos alunos, assim também como para ter um feedback de sua prática.

Outro trabalho que corrobora para esta discussão é o de Azâmor e Naiff (2009) que utilizaram questionários abertos e fechados para investigar a percepção de 84 professores de 5 escolas do ensino fundamental do município de Niterói, sobre a avaliação da aprendizagem. De 84 professores, 63% responderem que avaliar é um processo que oferece informações sobre a qualidade da aprendizagem do aluno, enquanto que 1% respondeu que é um processo para repensar o caminho. Mais de 50% dos professores também responderam que entendem o momento de avaliar os alunos como imprescindível e 31%, como um momento desafiador. Por mais não prazerosa que seja a avaliação para o professor ou para o aluno, o ato de avaliar é visto como necessário e importante, onde significa para a maioria desses professores, verificar a qualidade do processo, podendo ser entendido como uma maneira do professor verificar a qualidade do seu próprio ensino.

O trabalho de Neto e Aquino (2009) procurou analisar, por meio de entrevista semiestruturada, as concepções de professores da 3ª série do ensino fundamental II da cidade de Ribeirão/PE sobre avaliação da aprendizagem. Dos 4 professores entrevistados, 2 responderam na entrevista que a avaliação é um mecanismo de classificação, onde os melhores alunos são selecionados. Dentro os 4 professores, 1 respondeu que a avaliação é uma prática contínua que serve para observar a capacidade dos alunos. Nesse estudo, é interessante observar que a percepção dos professores referente ao processo de avaliação é muito focada em notas e elevação dos alunos a alguma categoria maior. Esse tipo de avaliação, segundo Vasconcellos (2005) pode se tornar frustrante tanto para o professor quanto para o aluno.

Em outro trabalho, desenvolvido por Carissimi (2009), foi utilizado questionário aberto com 4 perguntas para saber o que professores da rede estadual do Paraná entendiam por avaliar. Basicamente, todos os professores entenderam a avaliação como uma prática diagnóstica com vistas a revisão dos métodos de ensino para o êxito da apropriação do conhecimento pelo aluno e para uma intervenção pedagógica eficaz neste processo. Outros professores entenderam avaliação como forma de distinguir os alunos aptos do resto, muitas vezes, até mesmo transferindo a responsabilidade do “fracasso” escolar para os alunos. Para Perrenoud (2001) a

escola, tal como se organiza, por vezes, consiste em fazer de uma criança que se equivoca com alguns assuntos ou que não domina alguns conteúdos, um “mau aluno”, tornando-o culpado principal por não conseguir acompanhar a turma.

O trabalho de Araújo (2013) mostra uma pesquisa relacionada a compreensão dos professores com relação a avaliação. Foi aplicado um questionário a 55 docentes de áreas do conhecimento variadas, havendo retorno de 44 destes. A primeira questão indagava sobre o que os professores achavam do processo de avaliação; a resposta que teve a maior porcentagem de escolha foi “A avaliação é essencial no processo de ensino e aprendizagem porque permite aos estudantes conhecerem os resultados e melhorarem as suas aprendizagens. ”

A pesquisa desenvolvida por Valentim et al. (2013), também realizou um trabalho investigativo acerca da visão de professores em relação a avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi realizada com 6 professores distribuídos em 3 escolas da Rede Municipal de Educação Básica do Paraná. Quando solicitado para definir avaliação da aprendizagem, um professor respondeu que a avaliação é uma forma de medir o que ficou gravado nos alunos das aulas ministradas; outro afirmou que é uma forma de saber o que o aluno conseguiu dominar das aulas. Com esses exemplos, podemos ver que na concepção desses dois professores, a avaliação é um método quantitativo de medir o que o aluno conseguiu absorver de suas aulas. Sendo assim, podemos observar uma concepção estática de avaliação da aprendizagem, onde não há elementos subjetivos, mas apenas um único objetivo que é a verificação da quantidade de informações que o aluno pode acumular.

Um estudo conduzido na cidade de Porto, Portugal, foi feito por Marinho, Preciosa e Carlinda (2014) que buscaram analisar a questão da avaliação em duas escolas: Escola Delta, que possui baixos resultados no exame nacional e na Escola Gama, que ao contrário da Delta, possui resultados bastante satisfatórios no exame nacional daquele país. Apesar dessa diferenciação, ao final da análise das entrevistas, os pesquisadores concluíram que tanto na Escola Delta como na Gama, as percepções dos professores com relação a avaliação da aprendizagem era praticamente a mesma. Alguns professores entendiam a avaliação como forma de quantificar os resultados obtidos pelos alunos, outros entendiam-na como uma forma de acompanhamento contínuo dos alunos e de suas escolhas de práticas. Através desse estudo, observamos que apesar de escolas diferentes e em “patamares”

opostos, quase não há diferença entre as concepções de avaliação da aprendizagem, o que nos leva a refletir sobre as reais diferenças existentes entre essas duas escolas.

O estudo feito por Da Silva, De Moura; Pereira (2015) em 52 escolas da educação básica de Cuiabá, analisou a concepção de 92 professores em relação ao que eles entendem por avaliação da aprendizagem. Com relação a essa pergunta, 90% responderam que é o processo que visa obter o conhecimento do aluno, e 10% disseram que avaliar a aprendizagem é analisar se os objetivos propostos em seus planejamentos foram alcançados. Outra pergunta fundamental que os professores responderam foi: qual a função da avaliação da aprendizagem? Para essa pergunta, 57% dos professores disseram que a avaliação serve para realizar intervenções, servindo como forma de diagnóstico para planejamentos futuros.

O trabalho de Maceno; Guimarães (2013) também discorreu sobre como os professores compreendem a avaliação. O estudo foi realizado com 7 professores de química da rede estadual de ensino no estado de Curitiba; através de entrevistas; observou-se falas de professores conceituando a avaliação da aprendizagem como uma forma de disciplinar o aluno, ou seja, a avaliação serve como uma forma de controle, serve como um critério de rigor do professor para com a sala. Assim, vemos uma visão padrão, onde a avaliação serve como forma de quantificação e classificação.

De acordo com todas essas pesquisas apresentadas, a resposta mais comum observada de todos os professores foi que, basicamente, o processo de avaliação é fundamental para verificar a aprendizagem e se os alunos têm conhecimento de sua evolução em determinada disciplina. Porém, apesar de tudo isso, percebemos um olhar vago, um desapropriamento desses professores com relação ao processo pedagógico da avaliação, ou até mesmo a falta de uma formação adequada que proporcione a esses professores um entendimento real e profundo sobre avaliação da aprendizagem, para que eles consigam utilizá-la da melhor forma possível.

Com relação a formação deficiente dos docentes, Gatti (2016) afirma que a estrutura e o currículo dos cursos de licenciatura não se mostram completos, nem muito menos inovadores para que conceda a um docente recém-formado conhecimentos consistentes nos contextos sociais e educacionais, podendo caracterizar o distanciamento da qualidade de algumas de suas práticas docentes.

Na próxima seção, abordaremos a importância de sabermos a concepção de avaliação da aprendizagem pelos professores.

5.1. INVESTIGANDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

Percepção é uma ação onde um indivíduo consegue interpretar impressões e atribuir significado ao meio em que ele está inserido (PINHEIRO, 2015). O professor, na condição de agente ativo do processo de ensino deve entender e atribuir significado ao processo de avaliação. A partir do momento em que há o planejamento da prática pedagógica, deve haver uma tomada de consciência do que se deseja alcançar com essa ação. A percepção dos professores referente ao processo de avaliação irá depender, principalmente, da sua formação acadêmica, onde ele recebe o aporte teórico para refletir sobre sua prática, e de sua vivência e experiência como aluno.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser, para Trindade (2016), cada vez mais entendido como um processo de reflexão e autorreflexão onde o avaliador se torna um agente de mudanças catalizador de emancipação dos alunos, para que estes se tornem cada vez mais conscientes de suas próprias capacidades. Marinho et al. (2014) afirmam que alguns professores tem a percepção de que a avaliação da aprendizagem é algo complexo, pois envolve a interpretação das ações dos alunos; envolve um olhar além do que se pode enxergar em um primeiro contato/momento, ou seja, é algo muito subjetivo, o que torna o processo avaliativo algo complexo e difícil de se compreender e se praticar de forma totalmente correta.

Um professor pode ter a percepção de que avaliar a aprendizagem significa apenas quantificar os acertos e erros dos alunos nas provas para posterior classificação e eliminação de indivíduos; pode ainda considerar que a avaliação é centrada nele e os resultados dessa ação seguem associados a sucessos e insucessos, ou pode-se também considerar a avaliação como um ato contínuo e formativo, que não procura estabelecer uma relação de medo ou insegurança, mas sim de feedback e guia para novas práticas, fornecendo aos alunos subsídios para crescimento.

A importância de uma formação completa e rica em suporte teórico-pedagógico para esses futuros docentes é essencial. Freitas (2017), acrescenta que futuros docentes, antes mesmo de entrarem na academia, já tem um aporte experimental em relação a avaliação e todos esses contatos e pré-conceitos sobre essa prática permanecerão na atividade professor. Já na academia, faz-se necessário uma formação adequada que acrescente ainda mais a essas experiências, e que fomente

no licenciando a reflexão da prática docente em relação ao real significado da avaliação, para que serve, como fazer e para quê fazer.

Dessa forma, segundo Queiróz (2016), compete ao professor se apropriar do processo de avaliação através de um bom planejamento e de fixação de objetivos claros e que abranjam uma diversidade de realidades. A importância de o professor pensar sobre a prática da avaliação faz parte de sua ação como formador e guia de seus alunos. A concepção de avaliação dos professores irá, com certeza, refletir no desempenho de suas atividades e por consequência no desempenho de seus alunos. Se uma prática não é pensada de maneira detalhada, não há como improvisar e dar certo. Se o professor utiliza a avaliação para classificar, ele terá uma sala estratificada e dispersa; se ele utiliza a avaliação para repensar sua prática e apoiar os alunos no processo de apoderamento de conhecimento, possivelmente, esse educador terá resultados diferenciados.

A avaliação apenas para verificar uma medida é uma prática vazia. Avaliar faz parte da rotina da sala de aula, e é necessário que o professor entenda que uma boa avaliação sempre parte de um bom planejamento e que o planejar deve estar fortemente relacionado com a capacidade do professor de observar o ambiente em que está inserido, procurando refletir sobre as necessidades e singularidades dos alunos (QUEIROZ, 2016). É fundamental, pois, entender que um professor que consegue pensar sobre a sua prática e a partir desse ato, se moldar, passa a ser um agente transformador no meio em que exerce sua função.

Sendo assim, o presente trabalho torna-se relevante por ser fundamental compreender a percepção do professor sobre o que é avaliar, quais os conceitos que ele possui referente a essa prática, indagar tais questões e ter conhecimento de suas respectivas respostas nos promove subsídios para uma reflexão quanto a possível formação deste professor, saber se o mesmo tem pressupostos teóricos bem fundamentados para executar essa prática com os propósitos adequados, inclusive sendo possível saber se ele promove a difusão de uma boa prática avaliativa, a qual incentiva e impulsiona os alunos.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1. Caminhos da pesquisa: a opção pela pesquisa qualitativa

Essa pesquisa que tem como objetivo compreender as percepções de professores da educação básica a respeito da avaliação da aprendizagem é de natureza qualitativa, uma vez que os professores estão diretamente inseridos nessa prática e procuramos entender seus discursos acerca do processo para conhecermos melhor suas ideias, métodos e dificuldades relacionados a avaliação. O entendimento dos significados atribuídos por eles para esse processo é fundamental para um bom planejamento e execução dessa ação pedagógica.

De acordo com Flick (2009) e Esteban et al. (2010) a pesquisa qualitativa, por se tratar de uma pesquisa social, possui aspectos diferenciados quando comparada à pesquisa quantitativa. Um desses é o interesse do investigador com relação aos significados atribuídos as coisas pelas pessoas, ou seja, a busca pela compreensão das diferentes perspectivas dos sujeitos sobre um determinado objeto/fenômeno, agindo como estopim para que o pesquisador reflita a respeito da própria pesquisa e, assim, produza conhecimento.

Em relação ao problema de pesquisa, ele surgiu a partir de observações feitas no estágio supervisionado III, executado no Ensino Médio em uma escola pública localizada na Zona Sul de Manaus. Observamos o método de avaliação dos dois professores acompanhados, que se resumiam, basicamente, em após terminar o assunto, aplicar listas de exercícios e em seguida, prova escrita, sendo que as questões da prova eram tiradas da lista de exercícios e isso era comunicado aos alunos, sendo assim, muitos apenas gravavam as questões e respostas para a prova, já outros não se davam ao trabalho e apenas consultavam a lista já que os professores não davam atenção a turma enquanto a prova estava acontecendo. Dessa maneira, segundo Kerlinger (1980) o problema é uma questão a qual é necessária uma discussão e investigação, com isso, surgiu-nos a inquietação sobre o processo avaliativo e a percepção dos professores sobre esse processo, a fim de entendermos melhor a avaliação na visão dos professores.

Para tanto, na construção dos dados utilizamos a entrevista, que é uma técnica muito comum empregada em pesquisas sociais e educacionais, na qual a construção

dos dados dá-se por meio de uma conversa com o propósito de saber informações sobre o assunto que está sendo abordado, sendo que em sua maioria, é utilizado o auxílio de gravador de voz para o registro, como foi o caso deste trabalho (MOREIRA, 2009; HITCHCOCK; HUGHES, 1995) e também utilizamos da observação participante que conforme Minayo (2016), é um processo onde o observador coloca-se diretamente inserido no espaço social e cultural com seus interlocutores, a fim de construir seus dados e entender o contexto da pesquisa.

Na próxima seção, apresentaremos o cenário e como se deu o contexto da pesquisa.

6.2 O cenário e o contexto da pesquisa

Nesta pesquisa foram selecionadas 4 escolas da rede pública de educação básica de Manaus. Para facilitar o entendimento e a caracterização, iremos nos referir a elas como E1, E2, E3 e E4. Dessas escolas, a E1 e E2 foram escolhidas por termos feito estágio supervisionado nelas, facilitando assim a autorização para entrada na escola e, a realização de entrevistas, uma vez que os 2 colaboradores dessas 2 escolas foram acompanhados por nós no estágio supervisionado. Essas 2 escolas estão localizadas na Zona Sul de Manaus e ambas oferecem ensino fundamental e médio, sendo que a E1 oferece ensino fundamental I e II e a E2 apenas o fundamental II. Já a E3 também se localiza na Zona Sul de Manaus e foi escolhida por termos estudado lá, facilitando também a aproximação com a direção para a autorização de entrada; ela possui apenas ensino fundamental I e II. Por fim, a E4 localizada na Zona Centro-Oeste da cidade e possui apenas ensino médio, foi escolhida por intermédio de uma colega de curso que desenvolveu o estágio supervisionado nesta escola e introduziu-nos 2 colaboradores.

Já em relação aos professores, foram entrevistados 6 e decidimos utilizar a nomenclatura “Colaborador” para nos referirmos a eles, entendendo que eles colaboraram com nosso trabalho (MOREIRA; CALEFFE, 2008), fornecendo-nos suas impressões sobre o processo de avaliação, assim, utilizaremos C1, C2, C3, C4, C5 e C6.

A seleção dos colaboradores da pesquisa foi feita com base na amostra intencional, onde os mesmos são selecionados a partir da sua possibilidade de contribuição de forma relevante para a pesquisa, ou seja, a escolha baseia-se nos

indivíduos que detêm de formação e conhecimento adequado para responder as questões propostas durante a entrevista (MOREIRA; CALEFFE 2009). Dessa forma, escolhemos professores de qualquer disciplina e independente de atuar no ensino fundamental ou médio por entendermos que todos esses professores têm condições de contribuir diretamente com a pesquisa, tanto através de sua formação acadêmica como através de suas experiências pessoais diárias vividas na sua trajetória docente.

Na tabela abaixo, caracterizamos os nossos colaboradores informando a sua formação e seu tempo de magistério, dentre eles, apenas a professora C5 possui especialização em metodologia no ensino de ciências.

Professor	Formação	Tempo de atuação no magistério
C1	Física	15 anos
C2	Geografia	18 anos
C3	Português	8 anos
C4	Geografia	10 anos
C5	Biologia	25 anos
C6	Química	5 anos

Tabela 1. Características dos colaboradores da pesquisa.
Fonte: Entrevista, 2017.

Descreveremos a seguir, os procedimentos adotados para a construção e análise dos dados.

6.3 A construção e análise dos dados

Nessa pesquisa optou-se primordialmente, pela entrevista semiestruturada para a construção dos dados. O uso da entrevista como método de coleta de dados é muito utilizado na pesquisa qualitativa pois, a partir dela, é possível obter dados mais ricos e completos que não podem ser obtidos através de registros ou fontes documentais (MINAYO, 2016). Para Hichcock e Hughes (1995) a entrevista é “uma conversa com um propósito”, ou seja, é uma prática intencional. Então, tendo essa característica, para uma entrevista ocorrer, é necessário um plano que se relaciona diretamente com os objetivos pré-estabelecidos pelo pesquisador.

Por ser uma técnica bem difundida, a entrevista tem algumas classificações, dentre as quais tem-se a entrevista semiestruturada. Para Moreira e Caleffe (2008) esse tipo de entrevista é um meio termo entre uma entrevista estrutura e uma não-estruturada. Para fins de conhecimento, a entrevista estruturada é muito similar ao questionário por ter um modelo de questões fixas; já a não-estruturada não possui esse modelo de questões fixas, deixando, portanto, o entrevistador bem à vontade para fazer perguntas livremente, sem a preocupação de uma sequência rígida. Já a entrevista semi-estruturada, é um equilíbrio dessas duas formas de entrevista; assim, ela segue um roteiro previamente feito, porém, também da liberdade ao entrevistador de fazer perguntas secundárias e de ter um maior dinamismo durante a entrevista.

Dessa maneira, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro prévio de questões (anexo), flexível, possibilitando a inserção de questões conforme a necessidade da pesquisa, seguindo o formato da entrevista semiestruturada. As entrevistas também eram feitas em local e horário previamente combinados com os colaboradores que se mostraram receptivos e dispostos a cooperar. Antes de iniciarmos as entrevistas, assegurávamos ao colaborador alguns pontos: seu anonimato seria mantido; não haveria respostas certas ou erradas; ele poderia dispor do tempo que achasse necessário para pensar em suas respostas, a gravação de áudio seria usada apenas para posterior transcrição, dessa forma, não seria mostrada a terceiros e, por fim, a instituição onde os colaboradores trabalham também seria mantida em anonimato. Todos esses cuidados foram tomados seguindo por base Minayo (2016); Flick (2009) e Moreira e Caleffe (2008) para que o colaborador se sentisse à vontade e não tivesse receio de falar algo por medo de serem expostos.

Assim, as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador de áudio e com a permissão prévia dos colaboradores. A utilização de gravador de áudio foi utilizada porque como afirma Minayo (2016), a difícil transcrição no momento da entrevista faria com que o entrevistador perdesse muitos detalhes cruciais das falas, assim como também através da gravação, existe a possibilidade da interpretação dos sentimentos dos entrevistados expressos por meio de pausas, tom de voz e demais alterações em sua fala. Sem esse registro, seria difícil a transcrição fiel das falas, o que comprometeria a validade do trabalho.

Apesar de ser uma boa escolha, Moreira e Caleffe (2008) ressaltam que até mesmo a presença do gravador de áudio pode causar desconforto na hora da entrevista. Por isso, é necessário que o entrevistador tenha carisma e consiga

administrar a entrevista de forma que o entrevistado se sinta confiante para compartilhar informações, além de sempre pedir autorização para a utilização do aparelho durante a entrevista.

Por mais que a entrevista seja um instrumento de coleta de dados válido e muito utilizado, Júnior e Júnior (2011) ressaltam que ela, por si só não garante a fidelidade dos dados, assim, deve-se, sempre que possível, ser utilizada em parceria com outro método de coleta, como por exemplo, a observação participante, que também utilizamos neste trabalho.

Partindo dessa informação, Minayo (2016) conceitua observação participante como um processo onde o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com o objetivo de realizar uma investigação científica, tendo como principal instrumento de trabalho o chamado diário de campo, que é um local de anotações das percepções do pesquisador, seus sentimentos e relatos do que acontece em determinado meio.

À vista disso, durante o estágio supervisionado, acompanhei 2 dos colaboradores e, durante suas aulas, observei aspectos como: forma de avaliação, postura em sala e as metodologias que utilizavam nas aulas. Para tanto, fazia anotações em meu caderno de campo semanalmente, com um total de 06 semanas, 03 para cada professor.

Concluídas as entrevistas e realizadas suas transcrições, o passo seguinte é a análise dos dados obtidos. Para Wolcott (1994) parafraseado por Minayo (2016), a análise é a decomposição dos dados de uma pesquisa qualitativa que busca relações entre as características em comum das partes que foram decompostas. Para essa autora, faz-se necessário uma diferenciação entre descrição, análise e interpretação, uma vez que na descrição deve-se apresentar as opiniões dos colaboradores da maneira mais fiel possível, sem inserção de posicionamentos do autor da pesquisa. Na análise, como já foi exposto, deve-se agrupar as ideias comuns, e na interpretação, deve-se buscar sentido as opiniões, para se chegar a uma compreensão que transcende a descrição e a análise.

Para Creswell (2014), a análise de dados de uma pesquisa qualitativa envolve muito mais que uma simples análise de textos e imagens, envolve também uma preparação e organização dos dados, codificação e organização dos temas, representação dos dados e a formação de uma interpretação deles. Para

esquematizar melhor todas essas atividades, o autor propõe uma espiral representativa (figura 1).

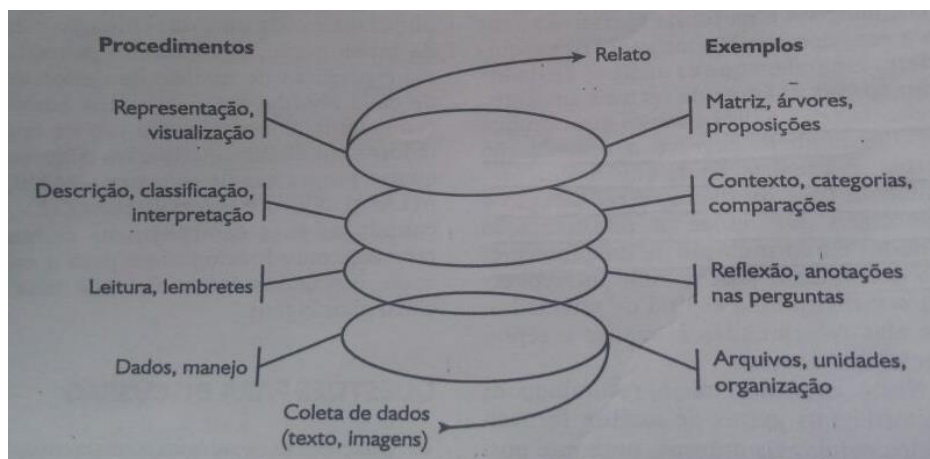


Figura 1. Espiral da análise de dados.
Fonte: Creswell, 2014.

Dessa maneira, para realizar a análise de nossos dados, usamos alguns elementos propostos por Creswell (2014) em sua espiral, e por Souza (2006) ao tratar da análise interpretativa.

Primeiramente, foi realizada a organização dos dados a partir da transcrição das entrevistas e do registro das observações diárias (CRESWELL, 2014). O segundo momento se deu a partir das leituras e indicações de momentos dos relatos dos colaboradores que pudessem estar relacionados à avaliação, buscando identificar regularidades e irregularidades nas falas segundo as recomendações de Souza (2006). Esse tipo de leitura é chamada de leitura cruzada. Quando buscamos observar regularidades e irregularidades nas falas, não o estamos fazendo para encontrar um padrão, porque as singularidades das falas devem ser preservadas, mas sim, estamos criando pequenas categorias para agrupar falas que tenham algo em comum. Dessa forma, o terceiro momento se deu, justamente, na criação dessas categorias. Ao todo foram criadas 5 categorias, sendo elas: concepção de avaliação, finalidade da avaliação, instrumentos de avaliação, o que os professores levam em consideração ao planejar a avaliação e, por fim, dificuldades encontradas pelos colaboradores no contexto escolar que estão inseridos.

O quarto momento se deu pela interpretação das falas, trata-se, de acordo com Creswell (2014) de dar sentido aos dados. Nesse momento procuramos, com base na literatura, discutir as falas dos colaboradores com o propósito de compreensão de

suas ideias. E, no quinto e último momento, representamos toda a nossa análise em forma de texto corrido.

A seguir, discutiremos as falas dos colaboradores com base na literatura a fim de entendermos mais sobre a percepção dos professores acerca da avaliação da aprendizagem.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados 6 professores da educação básica de 4 escolas da rede pública de Manaus. O processo de análise se deu conforme passos propostos por Creswell (2014) em sua espiral de análise e por Souza (2006) em sua análise interpretativa compreensiva. Dessa maneira, os registros das observações foram organizados e as entrevistas foram transcritas, em seguida, foi realizada leitura cruzada do material e feito registros de regularidades e irregularidades a fim de agruparmos os relatos em categorias. A partir desse agrupamento baseado em similaridades e singularidades dos relatos, foram criadas 5 categorias de análise.

A seguir, discutimos com base na literatura, os relatos dos colaboradores divididos nas 5 categorias que criamos.

7.1 Categoria 1- Concepção de avaliação

As falas de alguns colaboradores apontaram a avaliação como uma prática contínua, que deve ser feita no dia a dia:

[...] avaliação tem que ser de forma contínua, você tem que tá dia a dia trabalhando com o aluno, fazendo tudo o que for possível, exercícios, trabalhos, tudo isso vai aguçando o aluno pro processo de ensino e aprendizagem. (Professor C2, Entrevista, 2017).

A minha avaliação é de forma contínua...tá? Então todos os dias eu avalio o aluno né? A prova escrita ou a prova em forma de trabalho ela é mais um diagnóstico pra saber como os alunos estão dentro da disciplina né? Mas a avaliação ela é contínua porque é através dessa avaliação contínua que a gente sabe os alunos que estão com problema de aprendizagem, pra quem dar uma atenção, então é o exercício, é na explicação, porque tem aqueles alunos que são tímidos, tem aqueles alunos que cê passa trabalho oral e eles não apresentam porque eles tem vergonha, tem aqueles que gostam mais de falar mas na hora de escrever eles tem dificuldade [...] mas é dessa forma pra mim a avaliação (Professor C3, Entrevista, 2017)

Esses registros dos colaboradores vêm ao encontro do que preconiza Luckesi (2014), para quem a avaliação como forma contínua procura avaliar o indivíduo, não apenas ao final de um processo ou somente em provas e momentos isolados onde provavelmente servirão apenas como testes para medir a capacidade do aluno, mas sim a partir de uma vivência, avaliando o processo pelo qual o aluno está passando em suas diferentes etapas do aprendizado e em seus diferentes aspectos.

Além disso, o processo contínuo de avaliar os alunos sensibiliza os professores para um olhar mais preciso voltado para as individualidades de cada aluno, suas dificuldades e necessidades, permitindo, dependendo do caso, uma atenção especial para o aluno (EARL, 2006). Essa avaliação contínua também dá pressupostos para os professores interpretarem suas turmas e fazer uma intervenção, caso seja necessário (HOFFMAN, 2006).

Outros colaboradores, entretanto, sugerem a avaliação como instrumento para medir a aprendizagem:

Significa ver o grau de aprendizagem dos alunos, não que a avaliação em si vá medir a capacidade dele, mas é uma das fórmulas, é um dos instrumentos que a gente utiliza, tem que utilizar, pra ver o que eles tão aprendendo [...] (Professor C1, Entrevista, 2017).

Bom, eu, no meu ponto de vista, quando vou avaliar o meu aluno, eu vou avaliar ele com o objetivo de ver se ele realmente aprendeu aquilo que eu expliquei durante a aula, aí daí eu vou saber se aquele aluno conseguiu absorver alguma coisa ou o conteúdo todo [...] (Professor C4, Entrevista, 2017).

De fato, conforme observou Barbosa (2008), o ato de verificação do grau de aprendizagem por meio do que foi absorvido de conteúdo pelos alunos é uma prática avaliativa com a finalidade de mensurar, ao final de um ciclo, o que efetivamente os alunos vieram a aprender, tornando-se até mesmo uma forma de *feedback* para eles. Haydt (2008) classificou este tipo de avaliação como somativa, que é uma forma de síntese da aprendizagem, a fim de selecionar, certificar e orientar os alunos tendo como parâmetros prevalentes seu domínio cognitivo.

Apesar de ser muito útil e de ter sua importância, esse tipo de avaliação não pode ser utilizado de forma única e isolada. A partir do momento em que a mensuração da aprendizagem a partir de testes e provas no final de um ciclo de instrução é utilizado como único meio de avaliação, os alunos acabam se sentindo pressionados, pois sentem-se em um processo de seleção (BOGGINO, 2009). Esse tipo de avaliação não poderá mostrar o aproveitamento total dos alunos na disciplina,

pois eles precisam ser avaliados continuamente, levando-se em conta seus aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais.

No processo de educar, no geral, existem alguns objetivos que são traçados previamente a fim de serem alcançados. A avaliação, dentre outras utilidades, serve para verificar até que ponto os objetivos traçados foram alcançados (FAIRSTEIN, 2005); seguindo essa concepção, um de nossos colaboradores afirma:

Bem...assim, como professor mesmo de ciências...avaliação eu acho que em primeiro lugar ela precisa ter. Mas, não precisa ser assim tão formal...ser só de papel essas coisas, podemos avaliar de várias maneiras possíveis né? Então a avaliação pra mim ela vai cobrar os meus objetivos do aluno, vai ver se realmente eu tô alcançando aquele objetivo que eu quero que o aluno alcance. Pra mim a avaliação é isso [...] (Professor C5, Entrevista, 2017).

A escolha de objetivos gerais e específicos traçados pelos professores na hora do planejamento irá depender do que e como ele pretende alcança-los. O professor, na posição de agente ativo do processo de planejamento de sua avaliação, deve observar se seus objetivos se referem apenas a verificação de conteúdos ou também existem objetivos referentes a aspectos subjetivos da turma, sendo esses aspectos também importantes de serem avaliados (COSTA et al., 2012).

Já outro colaborador citou que avaliar significa avaliar seu próprio trabalho:

Avaliar a aprendizagem do aluno tem tudo a ver com avaliar o meu trabalho. Eu acho que se eu faço um bom trabalho, eu espero que meu aluno seja bem avaliado [...] (Professor C6, Entrevista, 2017).

Interpretamos, na fala do professor C6, que um bom trabalho seria um bom planejamento pedagógico, tendo em vista a avaliação que contempla todos os critérios, não só analisando aspectos conteudistas, mas também atitudinais e sociais. Dessa forma, a avaliação serve também como forma de *feedback* para o professor da sua própria prática pedagógica (BARBOSA; MARTINS, 2011). A partir dessa retomada, o professor pode refletir sobre suas estratégias e ter noção de seus pontos positivos e negativos podendo assim, replanejar sua prática. De acordo com Schön (1992) essa prática vai ao encontro com o que é feito pelo professor reflexivo, onde o professor, a partir da reflexão da sua prática, a reelabora em confronto com suas experiências contínuas no meio escolar.

7.2 Categoria 2- Finalidade da avaliação

Esta categoria surgiu dos indícios observados, na fala dos colaboradores, com relação ao que eles compreendiam pela finalidade da avaliação. Alguns referiram-se direta ou indiretamente à avaliação com o objetivo de obtenção de notas:

[...] eu almejo um objetivo...que todos tenham pelo menos 60% do aprendizado, as vezes não consigo...como física as vezes envolve muito cálculo...eles sentem um pouco de dificuldade, então eu não consigo as vezes [...] (Professor C1, Entrevista, 2017).

Eu geralmente quando atribuo uma nota pro aluno, é baseado no conteúdo que eu ministrei da aula que foi passado pra ele, na avaliação como um todo se ele realmente entendeu ou não. Porque não querendo falar mal de outros colegas, mas tem colegas que eu vejo que não passa atividade, passa uma coisinha básica, dá um 10, não avalia direito o aluno [...] digamos, como a gente trabalha 15 horas...são 5 turmas...pelo menos essas 5 turmas a gente tem que ter uma nota bem razoável né, não menos de 6, como eu falo pra eles...uma de 7 né, aí quando eu vejo na correção que a maioria tirou uma nota boa e 2 ou 3 tiraram nota razoável, então eu vejo ali que eu consegui minha meta entendeu? É eu consegui que eu queria conseguir...agora quando é tudo vermelha e só 2 ou 3 tiraram azul...aí tu fica arrasada. É baseado mesmo na nota...porque não tem por onde mais entendeu? (Professor C4, Entrevista, 2017).

Como argumentam Lima e Grillo (2010), notas ou conceitos servem como forma de expressão convencional, em forma de números ou letras, de resultados obtidos em uma avaliação. Apesar de útil, essas notas ou conceitos, quando utilizados de maneira isolada, não mostram resultados complexos e não dão aos alunos a subsídios para uma reorientação. Quando um aluno tira uma nota 7 ou um conceito B e não se é explicado o motivo ou os aspectos que o fizeram deixar de ganhar os 3 pontos restantes ou de ganhar um conceito A, estes acabam não entendendo a origem desses números ou letras, e acabam por se dispensarem da responsabilidade da nota, o que acarreta na frase “o professor me deu essa nota”.

Nada adianta, nesse caso, alcançar uma meta de alunos aprovados com médias exuberantes, se não há o entendimento, por parte dele, dos motivos pelos quais ele conseguiu adquiri-la. Geralmente, nos processos de avaliação, há uma linearidade e unidirecionalidade que se dá em ministração de conteúdo, verificação e atribuição de conceitos ou notas encerrando-se assim o processo, não havendo um repensar da prática e dos aspectos que podem ser melhorados, podendo tornar-se a partir daí um processo cíclico (LIMA; GRILLO, 2010).

Já para alguns colaboradores, a avaliação tem como finalidade o diagnóstico prévio dos alunos, como exemplificado a seguir:

Pra mim avaliar a aprendizagem não é só ver o conteúdo né...mas também ver o conhecimento dele que ele já tem né, que ele já traz de casa né [...] (Professor C2, Entrevista, 2017).

[...] eu preciso ver o que o aluno sabe, o que ele já tem de conhecimento porque tem alunos que já tem, tem alunos que não tem então a gente precisa saber aonde ele tá pra poder continuar [...] (Professor C5, Entrevista, 2017).
[...] na minha observação, a avaliação é pra saber como a minha turma está, se ela tá acompanhando, se ela tá bem no conteúdo, se eu posso avançar, se eu preciso retardar um pouco mais pra tratar uma dificuldade [...] (Professor C6, Entrevista, 2017).

Na fala dos professores C2 e C5, a avaliação tem como finalidade diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos ou, em outras palavras, os conhecimentos pré-existent em suas estruturas cognitivas e que podem ser acionadas quando forem estimuladas (ALERGO, 2008). Saber os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências vivenciadas auxilia o professor em seu planejamento, dando subsídio para inserir conteúdos de forma relevante e que vá fazer sentido para o aluno, fazendo com que ele se relacione com o que está sendo ensinado.

Já o professor C6, interpretamos em sua fala que ele se utiliza da avaliação diagnóstica para saber como os alunos estão situados no conteúdo que está sendo ensinado. Para Hoffman (2008) esse tipo de avaliação procura investigar o que os alunos ainda não compreenderam, produziram ou aonde eles necessitam de maior apoio e orientação. É uma forma de detectar o momento de cada estudante em seu trajeto. Dessa forma, a avaliação como forma de diagnóstico, apesar de ser mais comumente utilizada no início de uma trajetória de aulas como uma forma de sondagem inicial, também pode ser utilizada no meio do processo, como forma de verificar o progresso dos alunos e até mesmo no final deste, como forma de obtenção de resultados desse processo como um todo (FREITAS; DA COSTA; DE MIRANDA, 2014). Assim, ela passa a ser mais uma ferramenta da avaliação que procura dar subsídios para que os professores melhorem suas práticas.

Em outras falas observamos que a finalidade da avaliação para alguns dos colaboradores da pesquisa é verificar se o aluno realmente aprendeu o conteúdo:

Eu busco alcançar assim, principalmente, o que que eles aprenderam do conteúdo, absorver comigo né [...] (Professor C2, Entrevista, 2017).

O objetivo principal é ver se eles adquiriram realmente conhecimento, se eles aprenderam né, o conteúdo que foi ministrado com relação na aula naquele período [...] (Professor C4, Entrevista, 2017).

Bem...o objetivo pra mim é ver se eles alcançou o objetivo da aula mesmo que eu preparei, então eu tô dando água para os 6º anos, ou peixes para o 7º, então qual o meu objetivo de peixes? Eu quero que eles compreendam as características de peixes, e veja peixes regionais, e também é claro que eu não posso deixar de citar peixes que não é da nossa realidade, então esses são meus objetivos[...] (Professor C5, Entrevista, 2017).

Nas falas dos colaboradores podemos perceber que nessa condição, a avaliação é uma forma de saber o que o aluno adquiriu do conteúdo explanado. A função da avaliação reduz-se a uma verificação do que os alunos aprenderam dos conteúdos tratados em sala e atribuição de uma nota caso o professor, por sua vez, não se propuser a entender o processo de aprendizagem do aluno, identificar seus pontos defasados e reorganizar a sua prática (LUCKESI, 2014).

Há também falas que expressam a finalidade da avaliação como forma de verificar o contexto geral do aluno:

Meu objetivo é de analisar o contexto geral...eu peço para os alunos não só, digamos assim...se prepararem no conteúdo, mas que eles estejam vendo os noticiários. Então, a gente analisa o geral do aluno, não analisa só conteúdo, esse é o nosso objetivo quando a gente planeja a avaliação [...] (Professor C1, Entrevista, 2017).

De fato, como Libâneo (2001) argumenta, a escola tem papel mediador entre o aluno e o mundo social. Através da assimilação de conteúdo dentro da escola, o aluno pode situar-se em relação aos diversos fenômenos que existem e tentar explicá-los através da teoria recebida no ambiente escolar. Através da avaliação contínua, o professor consegue analisar se os alunos conseguem relacionar e integrar seus conhecimentos científicos adquiridos com o senso comum, sendo este, um dos aspectos que devem ser levados em consideração na hora da avaliação feita pelo professor (GONÇALVES; LANCHERT, 2011).

Primeiramente é que a gente tem que olhar o aluno como um todo, e não como uma matéria qualquer, mas como pessoas, como cidadão, como a pessoa que tá construindo ali o futuro, então você vê o aluno como potencialidade, nunca vejo o aluno como “ah...esse aluno aqui tem dificuldade de aprendizado” não, a gente tem que ver ele como potencial porque se você não vê o aluno como potencial não há nenhum sentido de você dá aula, se você não tem esperança se você não tem objetivo então eu vejo assim dessa forma, e a gente tem que acreditar mesmo com todas as dificuldades que nós temos [...] Então, o meu objetivo é ver mesmo o geral do aluno, tentar ver se ele compreendeu ali a aula no geral e não aos pedaços, porque fica difícil como eu te falei (Professor C3, Entrevista, 2017).

De acordo com o professor C3, devemos enxergar os alunos como potencialidade, ou seja, entendermos os alunos como indivíduos que são capazes de realizar ou alcançar determinado objetivo. Segundo Fernandez (2009), o processo de ensino e aprendizagem envolve vínculos entre o professor e aluno, onde existe uma relação de troca diária de conhecimento e experiências. A mesma autora afirma que o professor, nesse processo, deve acreditar e desejar que o aluno aprenda, proporcionando instrumentos adequados para que isso possa acontecer. Mas esse processo não é uma via de mão única. Não adiante apenas que o professor queira que o aluno aprenda e acredite no mesmo, o aluno em si deve almejar aprender, e caberá ao professor acompanhar essa caminhada, avaliando o aluno continuamente e dando subsídio para o seu crescimento individual. Dessa forma, avaliar o contexto geral do aluno significa avaliá-lo com base no seu cognitivo, afetivo e em relação a sua atitude dentro e fora de sala.

Dentre todas as falas dos colaboradores que citaram de alguma forma o que consideram que seria uma finalidade da avaliação, uma se destacou:

Então a gente fala “olha, se ficar em 4 já tá reprovado” que é pra o aluno se estimular a estudar mais e atingir geralmente a meta que a gente pretende atingir com eles, pelo menos a maioria [...] (Professor C4, Entrevista, 2017).

Nota-se nessa fala que o processo avaliativo também é utilizado como ameaça ao aluno. Como argumenta Luckesi (2014), a partir da ameaça, há a submissão forçada do aluno, e este não mais está ciente de seu processo de aprendizagem como uma caminhada contínua, mas sim, entende que sua meta é atingir uma boa nota para não ficar reprovado, e assim evitar de falhar.

7.3 Categoria 3- Instrumentos de avaliação

Para que se tenha êxito no processo de avaliação, é necessário a utilização de instrumentos adequados que promovam *feedbacks* para os alunos e professores, além de esta ser uma forma de diagnóstico e de planejamento de mudanças na prática pedagógica dos professores. A escolha do instrumento adequado é fundamental para se ter bons resultados em relação a identificação de pontos fortes e deficiências dos alunos (SPINILLO, 2014).

Todos os professores relataram usar instrumentos em comum de avaliação tais como avaliações escritas, trabalhos, avaliações orais e seminários, porém, algumas falas diferenciam um pouco e nos chamam atenção por seus aspectos singulares:

Eu avalio com avaliação individual escrita, as vezes em dupla, trabalhos também em dupla, mas em sala porque muitas vezes você manda fazer um trabalho de pesquisa, mas logo quando eu comecei a trabalhar eu era muito empolgada né [pausa] queria tudo nos parâmetros da ABNT, mas aí você perde muito tempo explicando o que é ABNT [...] o fichamento eu também faço bastante...porque eu digo “olha, na faculdade são vários fichamentos e são de livros, não é só de...né?” Aí eu faço em sala mesmo [...] (Professor C2, Entrevista, 2017).

De acordo com a fala do professor C2 fica evidente o desânimo com o passar do tempo em avaliar outros aspectos de interessante desenvolvimento pelo aluno, a organização do trabalho de pesquisa. Segundo Brandão e Pardo (2016), a frustração do professor ao explicar determinado quesito e não ter um retorno positivo da sala causa exaustão de cunho, muitas vezes, emocional no professor que se sente desmotivado a seguir com tal prática.

Já em relação ao uso de fichamento, que é uma técnica de registros de textos de maneira sistemática (DINIZ; DA SILVA, 2008), se bem usada, caracteriza-se como uma técnica que exercita a leitura e capacidade de síntese do aluno, sendo uma boa forma de avaliar esses aspectos que podem ser, dependendo da disciplina ministrada, secundários ou primários.

Esse mesmo colaborador e mais outro tiveram falas que nos chamou atenção por trazerem à tona a avaliação de aspectos comportamentais dos alunos:

[...] Então fica assim, eu faço esses trabalhos tudinho, aí eu avalio, e também tem o comportamento em sala né porque se você não tem um pouco de disciplina em sala você não consegue dar aula, não consegue mesmo. Então eu divido uma pontuação só pro comportamento [...] porque muitas vezes...não to criticando a escola particular, mas acho que na particular é prova prova mesmo, eu já trabalhei em particular e num dia você pode fazer uma prova e o aluno não tá bem aí você fica “pô... o aluno tão bom e no dia da prova...” e você tem que ver sinceramente o comportamento dele, as atitudes, o que você espera do aluno, muitas vezes você espera que daquele aluno que você acha “poxa...esse aluno tirou uma nota boa?! Como?!” Alunos que não faz isso não faz aquilo, mas é como diz né [...] (Professor C2, Entrevista, 2017).

[...] avalio os aspectos deles, e o que significa esses aspectos? Se o aluno vai pra aula, se ele gazeta, se ele tem o caderno 100%, se ele participa [...] (Professor C6, Entrevista, 2017).

Quando os colaboradores citaram a avaliação do comportamento e atitudes dos alunos, explicaram que avaliam não somente os conteúdos conceituais dos alunos, mas se eles prestam atenção, participam da aula, são assíduos e permanecem em silêncio na hora da explicação, dessa forma, eles atribuem uma nota para essas atitudes dos alunos. Freitas (2003) afirma que é importante avaliar os aspectos comportamentais dos alunos continuamente, pois isso dá subsídio para o professor conhecer mais o aluno ao ponto de reconhecer quando o mesmo está bem emocionalmente ou não, como afirma a fala do colaborador acima. Mas, por outro lado, Souza (2003) afirma que o ato de avaliar o comportamento do aluno para manter a sala disciplinada pode ter seu aspecto negativo. De acordo com a autora, alguns alunos tendem a ir para as aulas apenas por conta da “nota fácil” que ganhará somente respondendo a chamada. Assim, alunos que se adaptam aos critérios dos professores tem mais facilidade de adquirir pontos quando necessário.

Na fala de outro colaborador, além dos instrumentos comuns como provas, exercícios e seminários, eles (os professores), devem montar todos os bimestres simulados para que os alunos possam fazer, reservando para essa atividade, 10 pontos de sua nota total:

[...] tem as avaliações né que toda escola geralmente, hoje em dia, as escolas fazem um simulado de todas as disciplinas, você ministra o conteúdo, escolhe um conteúdo pra esse aluno estudar e geralmente esse conteúdo que você vai elaborar 10 questões pra entregar pra coordenação pedagógica da escola e eles vão analisar e depois fazer um questionário, um banco de questões pra ser aplicada né, e ela vale de 0 a 10 esse simulado que tem nas escolas. Aí é essa forma, pelo menos era assim que a gente tava avaliando os alunos (Professor C4, Entrevista, 2017).

Segundo este colaborador, há uma imposição para a realização do simulado. Esse tipo de avaliação pode provocar no aluno um certo tipo de aversão, uma vez que funciona como uma prova macro, onde ele será avaliado, em todas as disciplinas. De acordo com De Moraes (2011), a prova para a escola é uma forma de fazer com que os alunos estudem. Assim, ao marcarem uma data específica onde os alunos serão avaliados em relação ao seu conhecimento em todas as matérias, temos um exemplo da função da prova como instrumento de avaliação para a escola.

Ainda com relação aos instrumentos de avaliação, um colaborador disse avaliar os alunos através de relatórios de experimentos realizados e em atividades práticas:

Eu fiz experiências bastante logo no início do ano né, várias, no início do ano, com solo e essas coisas, então foi bem interessante. E eles fizeram não bem um relatório, eram 3 perguntas sobre o experimento, então eles tinham que colocar os resultados do experimento, então foi bem legal...bem interessante. Eu fiz plantação lá na frente da escola esse foi um trabalho sobre a semana do meio ambiente [...] mas assim, são maneiras de avaliar, desenho, trabalhar com massinhas, experimentos e foi até de plantar, acho que são avaliações que não é tão formal, são atividades que eles realmente põem a mão na massa pra fazer e fazem, não fica só na sala de aula (Professor C5, Entrevista, 2017).

Quando perguntada sobre quais os tipos de perguntas que fazia para os alunos referentes aos experimentos, o colaborador respondeu:

[...] eu queria que eles dissessem: o que vai acontecer? O que você espera que aconteça? Aí depois compara o antes e o depois com o resultado deles (Professor C5, Entrevista, 2017).

Vemos o interesse por parte do professor C5 em promover trabalhos práticos com os alunos. Por ser professor de Ciências, o colaborador utiliza a disciplina a seu fazer e tenta motivar os alunos através de aulas práticas, visto que esse tipo de aula permite que o aluno tenha um contato maior com o fenômeno estudado, observando-o e investigando-o (DE LIMA; DE SIQUEIRA; COSTA, 2013).

Ao propor que os alunos façam hipóteses sobre o experimento e depois o confronto com os resultados posteriores, ele estimula o interesse do aluno e a capacidade deste de pensar em respostas em um viés científico (GIANI, 2010). Dessa maneira, se bem feita, avaliando as atitudes dos alunos em relação as práticas feitas no laboratório e também ao conteúdo, o instrumento utilizado pelo professor torna-se válido.

Uma fala em relação aos instrumentos de avaliação nos chamou atenção:

Não adianta se prender a 1 tipo de avaliação, se você se prender a um tipo de avaliação você erra! Você limita o seu trabalho, você limita também o aluno, então você não pode limitar nem um nem outro, é claro que você não vai fazer 10 tipos de avaliação no bimestre, se você tem um leque de 15 e 16 tipos de avaliação...são 4 bimestres, então escolhe alguns tipos de avaliação e faz "ah não posso deixar de fazer a prova" então faz a prova, mas sempre tenha um nicho de instrumentos avaliativos que é bem melhor [...] Por exemplo, posso passar um exercício pro meu aluno e verificar se ele consegue fazer os cálculos matemáticos na ordem correta, mas não necessariamente colocar sobre isso o peso de uma prova, né? Posso avaliar por um exercício, posso mandar pro quadro, porque tem aluno que trava muito na prova, mas se ele vem pro exercício, vem pro quadro, pra ele é mais tranquilo. Então precisa ter vários mecanismos pra atingir o máximo possível, acho que não consigo atingir nem 20% de uma turma apenas com um único método avaliativo, então a gente precisa ter um leque de instrumentos pra poder atingir a maior massa possível, pra atingir 100%. Então se eu vejo que

é uma turma que gosta de fazer muitas avaliações, eu faço trabalhos, experimentos, seminário, jogral, história em quadrinho, algum trabalho diversificado que envolva o conteúdo [...] (Professor C6, Entrevista, 2017).

A partir da fala desse colaborador, vemos que a busca por novos instrumentos de avaliação pelo professor é fundamental. Não se deve fixar-se apenas em provas ou trabalhos mas deve-se buscar avaliar a turma de diversas formas a fim de explorar o potencial e diagnosticar de maneira eficiente as dificuldades dos alunos, pois, a partir de diferentes espectros o professor tem condições de ter um *feedback* mais amplo para ajudar a melhorar a sua própria prática (GONÇALVES; LARCHERT, 2012). Ao limitar os instrumentos de avaliação, o professor realmente está “limitando o seu trabalho”, pois não conseguirá identificar as necessidades dos alunos.

Vimos que muitos instrumentos são utilizados pelos professores para avaliação dos alunos, apesar de todos os professores utilizarem provas, também utilizam de várias outras formas, levando em consideração inclusive o comportamento dos alunos em sala. A seguir, discutiremos, brevemente, o que os nossos colaboradores levam em consideração na hora de planejar uma avaliação.

7.4 Categoria 4 - O que os professores levam em consideração ao planejar a avaliação.

Como já falamos aqui, um bom planejamento norteia todo um processo de avaliação bem estruturado e aplicado. Cada professor, estrutura a sua avaliação com o instrumento que acha adequado e com as características que deseja avaliar.

Quando perguntados sobre o que levam em consideração quando planejam a sua avaliação, dois colaboradores disseram que utilizam como base os vestibulares:

[...] a gente prepara estilo ENEM [...] como eu trabalho no 3º ano é todas as questões estilo ENEM [...] não cálculo em si, mas questões que vai mexer mais com o desenvolvimento da mente deles...questões estilo ENEM (Professor C1, Entrevista, 2017).

Bom, primeiramente eu faço um planejamento bimestral, esse planejamento eles são dentro do conteúdo dos vestibulares da região, PSC e UEA, também nas perspectivas do ENEM [...] (Professor C6, Entrevista, 2017).

O ENEM é um exame oferecido anualmente aos estudantes do país com objetivo primário de avaliar o aluno que sai do ensino médio, sendo que a partir de 2010, começou a ser utilizado como uma forma de ingresso nas universidades. O

ENEM não é um vestibular tradicional; tem em sua estrutura questões com caráter interdisciplinar e contextualizadas, que instigam os alunos a buscarem soluções para os problemas propostos, usando tanto os conhecimentos técnicos como os seus conhecimentos que trazem de suas experiências vivenciadas (GONÇALVES; LARCHERT, 2012). Interpretamos, então, da fala dos colaboradores, que ao planejarem a avaliação, o fazem com vistas a preparar os alunos para os vestibulares de acesso às universidades, não que essa ação seja algo ruim, porém, se o processo ensino e aprendizagem e avaliação for focado apenas nesse aspecto isolado, se tornará apenas um meio de classificação a partir da nota.

Outro colaborador afirmou planejar tanto suas aulas como a avaliação a partir do livro didático. Nessa fala, a colaboradora até expressou uma certa dependência do livro para as suas aulas:

Eu levo em consideração o livro didático que é utilizado por eles (alunos) não adianta eu elaborar meu planejamento baseado num assunto que tá na proposta se não tá no livro, como é que eu vou passar aquele conteúdo pra eles se eu vou ter que fazer o resumo do conteúdo não tem no livro? Como é que eles vão visualizar? Como é que eles vão elaborar algum trabalho? Como é que eles vão responder umas questões se eles não tem ali, só um pequeno resumo que a gente possa passar no quadro negro pra eles? Aí fica difícil. (Professor C4, Entrevista, 2017).

De acordo com Romanatto (1987) citado por Frison (2009), o livro didático, por muitas vezes, é o protagonista em muitas salas de aula. Dessa maneira, os conteúdos e métodos didáticos estariam na dependência total do livro didático. A questão é que nem sempre há qualidade no livro didático utilizado e somente o uso do livro e da avaliação prevista nele não é suficiente para suprir as necessidades dos professores e alunos, podendo até mesmo deixar os alunos desmotivados.

Outros relatos já expressam a questão do pensar na sala como um local heterogêneo, onde ninguém é igual ao outro e todos possuem seus limites:

Tem que pensar em tudo né? Eu tenho que pensar naquele aluno que pega tudo de primeira, que vai te responder a prova em 5 minutos e pensar naquele que vai levar até 3 dias pra responder, eu não tô exagerando, é verdade. Eu faço uma coisa mista, uma avaliação mista, tanto para o que tá bem avançado, bem mesmo na frente, e aquele que tem uma dificuldade de aprendizagem né? Aí eu tenho que fazer misturado, uma avaliação mista mesmo (Professor C5, Entrevista, 2017).

[...] só que eu também tenho que imaginar que a minha avaliação precisa contemplar uma sala bastante heterogênea. Então eu preciso montar questões se for uma avaliação escrita, capaz de contemplar todos né? [...]

então eu preciso tá pronto pra entender que tenho alunos diferentes, que vão ter tempos de aprendizagem diferentes e eu preciso saber como adequar tudo isso na avaliação, então não adianta eu colocar 10 questões numa avaliação na qual o meu aluno não vai ter rendimento nenhum, assim como eu colocar 2 questões e acontecer a mesma coisa. Então, eu preciso saber colocar a minha avaliação sempre os níveis das questões, eu não posso colocar somente nível difícil, não adianta, porque se eu colocar só nível difícil o meu aluno vai desistir. Então eu tenho que ter todos os níveis na minha avaliação, até aquele que você acha mais obvio, pra você pode ser a questão mais óbvia do mundo mas pro meu aluno pode não ser, então aquela questão mais fácil até a questão mais difícil tem que ter na minha avaliação (Professor C6, Entrevista, 2017).

[...] a gente leva em consideração outros fatores né...por exemplo, temos alunos que faltam bastante, temos alunos que são envolvidos com drogas, que tem problemas familiares, tem menina que engravida não pode vir e aí tem todo um planejamento específico para determinado aluno (Professor C3, Entrevista, 2017).

Grillo, Gessinger e De Freitas (2010) argumentam que em uma sala de aula, a apropriação de informações nunca será igual, pois há diferenças significativas de indivíduo para indivíduo. Fatores sociais, culturais, religiosos, de concepção e de representação de conhecimentos irão variar de aluno para aluno, fazendo com que a avaliação montada de forma “x” afetará apenas uma porcentagem da turma que tenha os fatores citados acima parecidos de alguma forma, enquanto a outra metade não conseguirá ter o mesmo êxito. Assim, é necessário que os professores procurem diversificar seus instrumentos avaliativos. Além disso, como dito pelos colaboradores, as avaliações escritas e orais devem ser feitas em níveis variados, mantendo um equilíbrio. Dessa forma, os professores devem respeitar o tempo de cada aluno, avaliando-o conforme suas limitações.

Um colaborador enfatizou a relação do sistema burocrático em relação a forma de avaliação:

Primeiramente, a SEDUC tem uma forma de avaliar que pede pra gente avaliar de uma forma diferente né. São 3 avaliações, aí 2 tem que ser escrita e 1 pode ser feita em forma de atividades, exercícios, atividade oral com os alunos então é...a SEDUC ela limita as avaliações, tem que ser 3 avaliações e cada avaliação tem que ter também a recuperação entendeu? Assim que a SEDUC exige, ela padronizou essa forma de avaliação[...] (Professor C3, Entrevista, 2017).

A “padronização da avaliação” conforme a fala do colaborador, enfatizada pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, se realmente acontecer, é uma forma real de limitação e aprisionamento do planejamento do professor. Conforme Souza, Silva e Schendler (2005) as decisões do sistema educacional afetam

diretamente professores e alunos, que são os principais sujeitos do ato avaliativo. Assim, já que o sistema educacional estabelece os tipos de avaliações que devem, necessariamente, fazer parte do planejamento e execução do professor dentro de sala de aula, Kraemer (2005) afirma que é necessário que o mesmo tenha cuidado na elaboração dessas avaliações, para que os alunos venham a aproveitar ao máximo o *feedback*, e avaliar não se torne uma prática exclusiva, pois, apesar de ser frustrante a limitação do trabalho do professor pelo próprio sistema, é necessário que o mesmo saiba virar esse fator ao seu favor.

Aproveitando a fala desse colaborador, onde encontramos o viés da recuperação, tivemos além dele, outras falas com algumas menções interessantes relacionadas à essa prática:

É uma recuperação paralela, você faz a prova e o aluno não conseguiu, aí você vai fazer de novo uma aula com o mesmo assunto e depois aplica uma outra prova que é a recuperação aí a gente lança no sistema, se a nota for maior continua a recuperação, se ela for menor que a primeira prova continua a 1ª avaliação. A nota mais alta é a que prevalece. Assim, as duas vão, mas o próprio sistema reconhece a mais alta (Professor C3, Entrevista, 2017).

Bem...com a recuperação tu não vai recuperar conteúdo nenhum, é pra recuperar uma nota. Então o Estado diz: faz quantas vezes for necessária, se for preciso 10 faz as 10. Então eu não gosto porque eu acho que a minha prova já é tão facilzinha e eles acham que não né, mas a recuperação ela só existe pra recuperar nota, ela não te recupera conteúdo nem nada, só mesmo pra ti ter uma nota tua lá no boletim, mas eu não sou muito amante não da recuperação nesse sentido porque eu acho que tem que recuperar conteúdo também entende? O aluno precisa saber o que ele ta recuperando na prova de recuperação, mas infelizmente não tem tempo, não tem espaço, escola pública do estado não tem pra onde ir, tem que seguir o programa (Professor C5, Entrevista, 2017).

A recuperação paralela, de acordo com Vido (2001) é uma prática de restabelecimento do que fora proposto alcançar e não foi viável. Dessa maneira, é uma maneira de “tentar de novo”. Porém, é importante frisar que é necessário a investigação do causador do insucesso do aluno. Apesar da recuperação ser uma prática comum, é entendida de forma errada pelos professores e alunos. Segundo Dutra e Martins (2012), a recuperação é vista aos olhos dos professores como uma forma de benefício para o aluno, uma vez que é mais uma investida do sistema para facilitar a progressão de séries; na visão dos alunos é um meio de melhoria de notas e uma nova chance de alcançar uma nota para passar. Dessa forma, vemos as diferentes visões que um recurso que poderia ser utilizado a favor do ensino tem.

Nesse sentido, a recuperação utilizada de modo disperso, apenas como uma obrigatoriedade do sistema, realmente não recuperará conteúdo algum, uma vez que é realizada no mesmo estilo que a avaliação que pretende se recuperar. De acordo com a LDB nº 9394/1996, art. 13 “os docentes incumbir-se-ão de estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996, p. 15). Dessa maneira, a lei deixa livre o professor para escolher a forma como irá fazer a recuperação do aluno. Porém, muitos professores acreditam que a recuperação de uma prova, necessariamente, será outra prova, por vezes, com praticamente as mesmas questões. Corroborando com isso, ao observarmos a prática de recuperação do professor C5, o qual acompanhei no estágio supervisionado, percebemos que sua recuperação se dava de maneira idêntica à prova que procurava se recuperar, na verdade, era elaborada no mesmo método e com um nível de dificuldade bem inferior, na busca de que todos consigam alcançar a nota necessária.

Com isso, os alunos permanecem repetindo os mesmos erros e apenas gravando as respostas para alcançarem a nota necessária, já que somente necessitam de uma nota maior que a anterior para “cobrir”, e o sistema se encarrega de passa-lo.

A seguir, na categoria final, veremos algumas dificuldades enfrentadas pelos colaboradores que influenciam na sua prática avaliativa.

7.5 Categoria 5- Dificuldades no contexto da escola

Alguns relatos dos colaboradores não demonstram diretamente o quesito avaliação, mas expressaram suas percepções em relação a algumas dificuldades enfrentadas no exercício de sua profissão, as quais influenciam diretamente no ato de avaliar.

Às vezes é muito difícil porque tem 30, 40 alunos numa sala de aula e pra atender especificamente fica complicado pra gente (Professor C3, Entrevista, 2017).

A superlotação das salas de aula, atualmente, tem se mostrado uma característica rotineira nas escolas públicas. De Lima (2011) argumenta que turmas muito lotadas é um fator de estresse tanto para professores quanto para alunos; as atividades que requerem mais espaço ficam comprometidas, além do desconforto

causado pela elevada temperatura e espaços mínimos para a livre locomoção dentro da sala.

Como exemplifica a fala do colaborador, atender as necessidades específicas de cada aluno fica extremamente complicado em uma turma muito numerosa, como consequência, a avaliação pode ficar comprometida, uma vez que o professor não tem como acompanhar continuamente e nem estabelecer uma relação próxima com os alunos, indicando seus acertos e erros.

Um colaborador comentou sobre o desinteresse dos alunos:

[...] porque tem alunos que chega e realmente eles não querem aprender entendeu? Tem alunos que realmente não querem aprender que chegam “professor, eu não quero aprender, eu não gosto de estudar” e aí você tem que usar algumas técnicas, tentar chegar próximo dele pra poder identificar de que forma ele pode aprender da melhor forma possível, mas é difícil porque como eu te falei, as salas são muito cheias e você aprender de forma individualizada é complicado [...] (Professor C3, Entrevista, 2017).

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores nas salas de aula hoje é o desinteresse dos alunos para com as atividades escolares. De acordo com Vieira et. al. (2010) os alunos frequentam as aulas por obrigação e não se mostram cooperativos ao participarem das atividades propostas pelos professores. Por mais desmotivador que seja um aluno confessar que não quer aprender, o professor não deve se deixar abalar, e devendo prosseguir em fazer seu melhor em suas aulas. Segundo Zenti (2000), a energia, foco e sensibilidade do professor são fatores que ajudam no enfrentamento de problemas desse grau.

Outro colaborador trouxe em sua fala a dificuldade em relação as dificuldades básicas dos alunos e a educação especial:

[...] Tem aluno que não sabe ler, e se ele não sabe ler ele não sabe escrever, e aí fora esses alunos que não sabe ler nem escrever aí hoje tem os alunos inclusos (Professor C4, Entrevista, 2017).

Alunos que possuem dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na escrita, acabam tendo dificuldade em absorver conteúdos das disciplinas. Segundo Santos (2012), as escolas formam leitores com capacidade para decodificar textos, mas com muita dificuldade para interpretá-los. Assim, muitos alunos apenas copiam os exercícios propostos e as suas respectivas respostas, sem entender do que se trata. Essa questão perpassa a formação inicial, na alfabetização, e o incentivo que o

indivíduo recebeu para a leitura, sendo papel do professor junto com a escola, identificar essa problemática e proporcionar atividades para auxiliar os alunos em tais dificuldades (ZUCOLOTO, 2002).

Já em relação a segunda parte da fala do professor C4, interpretamos que quando ele se refere a alunos inclusos, está se referindo a alunos com deficiência. Em relação a essa temática, vemos a importância da formação continuada do professor. De acordo com a Portaria nº 1793, do Ministério da Educação de dezembro de 1994, foi declarada a importância da complementariedade dos currículos, principalmente de formação docente, com conteúdos e disciplinas relacionados a aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais. Apesar de estar implementada a necessidade de um currículo melhorado, voltado para a formação de qualidade, e que prepare os docentes para trabalharem com alunos deficientes, vemos ainda um despreparo pela maioria dos professores, fazendo-se necessário a complementação da formação e a reestruturação das escolas, não somente em relação a estruturas físicas, mas também com relação a atitudes, pré-conceitos e outras barreiras ainda postas que dificultam a educação inclusiva (MIRANDA; FILHO, 2012). Dessa forma, esse tipo de aspecto é considerado pelo professor C4 como uma dificuldade, ao ponto que ele não tem a formação adequada para lhe dar suporte teórico e prático para realização de seu trabalho.

O próximo relato revela a desmotivação de um colaborador referente a uma prática idealizada que, infelizmente, foi depredada após sua aplicação:

Eu consegui as mudas de plantas, deixei aqui, aí quando foi na semana do meio ambiente, plantamos as mudas naquele canteiro na frente da escola tudinho, foi um meio de avaliar, fizemos o trabalho da semana do meio ambiente, mas arrancaram tudinho, não ficou uma planta aí [...] não vou negar pra ti que desanimei [...] furei todas as garrafas, comprei até uma furadeira, fiz essa parte né, que é perigoso pra eles, mas a parte da terra e regar foi tudo eles, eles começaram né, mas foi destruído (Professor C5, Entrevista, 2017).

Observamos o relato de frustração do professor C5 por conta de uma prática planejada por ele, onde o mesmo afirmou avaliar os alunos por meio da ação realizada pelos alunos de plantarem as mudas e ajudarem na construção do canteiro. De acordo com Barreiros, (2008), durante toda a formação acadêmica do professor, ele é preparado para uma realidade diferente do que realmente o espera. O ensino, muitas vezes é utópico, o que faz com que acontecimentos do tipo relatado acima,

desestimule o professor e o faça desistir de preparar atividades diferenciadas por achar que seu trabalho será sempre desvalorizado. Como argumenta Porto (2012) a formação pedagógica bem estruturada, onde o professor tenha um aporte teórico para saber se portar com esse tipo de adversidade é essencial para evitar danos mais graves ao docente, onde o mesmo pode até chegar a desistir da carreira, dessa maneira, a formação inicial e continuada dos professores torna-se prioridade.

Acompanhando este colaborador durante o estágio supervisionado realizado no ensino fundamental, constatamos que apesar da escola oferecer suporte para atividades diversas idealizadas por ele, a indisciplina dos alunos era um fator que impedia o completo sucesso de algumas práticas. Como afirma Dopp e Pontes-Ribeiro (2014) a indisciplina é vista como empecilho dentro de sala de aula onde professores, por muitas vezes, ficam exaustos e desmotivados, procurando métodos de controle da turma. Dessa forma, apesar do esforço do colaborador em realizar uma atividade diferenciada, culminando em uma forma de avaliação diferente, há obstáculos que podem frustrar os professores, os desmotivando para a realização da prática docente.

Assim, constatamos por intermédio dos relatos dos colaboradores que existem dificuldades enfrentados por eles que afetam diretamente seu planejamento e processo pedagógico. Portanto, a formação inicial e continuada de professores é um dos temas-chave quando tratamos de adversidades passadas por docentes no ambiente escolar, uma vez que, pressupõe-se que um bom aporte teórico pedagógico preparará o docente para situações, atípicas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender as percepções de professores da educação básica a respeito da avaliação da aprendizagem. Com relação a esse aspecto, observamos diferenças de pensamento entre os colaboradores onde, alguns entendiam a avaliação como um processo contínuo, outros como instrumento para medir a aprendizagem, outros como modo de verificar se os objetivos propostos foram alcançados e como forma de avaliação o seu próprio trabalho.

Com relação aos objetivos específicos, buscamos discutir, a partir de um diálogo com os teóricos e com os referenciais legais, a importância da avaliação no processo ensino e aprendizagem. Em relação a isso, constatamos que a avaliação ao longo do tempo teve seus marcos, como, por exemplo, com Tyler (1949), que argumentava que a avaliação é a maneira pela qual podemos estimar o grau de mudança de comportamentos dos alunos, já que para ele, o processo de aprendizagem causava mudança ativa e perceptiva no aluno. Tivemos Bloom (1975) que entendia a avaliação como um processo de verificação da extensão em que o aluno se desenvolveu mais, para isso, criou a Taxonomia de Bloom com base em objetivos e domínios a serem desenvolvidos, tais como domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Em relação as bases legais, vimos que a avaliação se dá de forma contínua e cumulativa, sendo importante para que o professor tenha conhecimento de como os alunos estão progredindo, assim também como deve ser feita a fim de que os alunos também consigam identificar suas dificuldades e pontos fortes (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997).

Também procuramos investigar, a partir de entrevistas, observações e análise documental, as percepções que os professores da educação básica manifestam a respeito da avaliação, nesse sentido, verificamos as diferentes falas dos colaboradores durante as entrevistas a respeito do processo avaliativo e também obtivemos alguns aspectos decorrente da observação de 2 dos professores, dessa forma, vimos que a concepção deles a respeito desse processo não é algo uniforme, existem pontos em comum de algumas falas, mas no geral, o processo para cada um é algo singular que de acordo com Gatti (2003) traz a carga de sua formação, suas experiências pessoais e influência de seu meio de trabalho.

E por fim, também buscamos discorrer, a partir da literatura, a importância de investigarmos as percepções que professores da educação básica tem a respeito da avaliação, em relação a esse aspecto, vimos que é fundamental sabermos sobre as percepções dos professores acerca do processo avaliativo para que possamos entender da melhor forma como esse processo se dá dentro da sala de aula e como esse assunto é tratado pelos docentes, desde o significado que ele dá ao processo, até as dificuldades que ele enfrenta em sala que estão direta ou indiretamente ligadas a avaliação.

Dessa maneira, observamos nas falas dos nossos colaboradores uma diversidade de pensamentos e práticas, focadas mais nas notas, outros focados mais na aprendizagem do aluno, outros que se preocupavam mais em relação ao conteúdo que o aluno deveria aprender. Também pudemos constatar em alguns relatos, a vontade de fazer diferente, mas por conta de algumas adversidades, os colaboradores acabam se frustrando, o que pode comprometer sua força de vontade em promover atividades e avaliações de forma diferenciadas (ALBUQUERQUE, 2012).

Portanto, procurar compreender a concepção de professores é essencial para sabermos como foi e está sendo a formação de professores nos cursos de graduação em relação ao processo de avaliação e seu planejamento. Lemos e Sá (2013) afirmam que é necessário que se comece a enfatizar, nos cursos de licenciatura, o tema avaliação, para que os professores possam ter subsídios teóricos para executar essa prática de forma coerente. Assim, os diferentes pensamentos dos colaboradores e a discussão sobre esse tema corroboram para o melhor entendimento sobre a avaliação no nosso sistema educacional atual.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALBUQUERQUE, L. C. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas do professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental**. 2012.
- ALEGRO, R. C. et al. Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio. 2008.
- ARAÚJO, L. **Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do Ensino Regular e Profissional de uma escola**. 2013. 206 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- UNIVERSIDADE DE ÉVORA, São Paulo, 2013.
- AZÂMOR, C. R.; NAIFF, L. A. M. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, 2009.
- BARBOSA, J. R. A. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Rio de Janeiro: Faetec**, 2008.
- BARBOSA, M. R. L. S.; MARTINS, A. P. R. Avaliação: Uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem. **Rev Da Católica**, v. 3, 2011.
- BARREIROS, J. L. **Fatores que influenciam na motivação de professores**. 2008.
- BIZZO, N. **Metodologia de ensino de biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012. 168 p.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BOAS, B. M. F. V. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-posições**, v. 9, n. 3, p. 19-27, 1998.
- BOGGINO, N. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 9, p. 79-86, 2009.
- BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 1793, de 16 de dezembro de 1994.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- CLARK, D. **Learning domains or Bloom's taxonomy: the three types of learning**. Disponível em:

COSTA, J. C. J. et al. A avaliação sobre o olhar dos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Letras Escreve**, v. 1, n. 1, p. 152-159, 2012.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. Penso Editora, 2014.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, n. 99, p. 47-59, 2013.

DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L. O papel e a função do erro na avaliação escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 171, 2007.

DE ALMEIDA, M. B.; DEL CASTANHEL PERON, L.; DESIDÉRIO, R. Concepções de avaliação de professores e alunos da rede pública do Estado do Paraná. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 389-410, 2009.

DE ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 16-20, 2013.

DE BRITTO JÚNIOR, A. F.; JÚNIOR, N. F. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

DE MORAES, D. A. F. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 233-258, 2011.

DEPRESBITERES, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, n. 19, p. 5-31, 2013.

DIAS DA COSTA, D.; DE BARROS FERREIRA, N. I. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, 2017.

DINIZ, C. R.; DA SILVA, I. B. **Como organizar e documentar a leitura**: esquemas, fichamentos, resumos e resenhas. 2008.

DOPP, D. A.; PONTES-RIBEIRO, D. H. Indisciplina em sala de aula: desafio para professor, instituição e família. **Revista Transformar**, v. 1, n. 6, p. 123-140, 2014.

VALENTIM, D. F. O.; SAMPAIO DE OLIVEIRA, A. A. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, 2013.

DUTRA, G.; MARTINS, M. I. A recuperação paralela no ensino de física: o que pensa o professor?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 74, 2012.

EARL, L. et al. Rethinking classroom assessment with purpose in mind. **Winnipeg, Manitoba**: Western Northern Canadian Protocol, 2006.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto alegre: AMGH, 2010.

FAIRSTEIN, G. A. **Como se ensina?**. Edicoes Loyola, 2005.

FERNANDEZ, A. **O saber em jogo**. Artmed Editora, 2009.

FERRAZ, A. P. C. M. et al. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod., São Carlos**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

FREITAS, B. D.; PARDO, L. M. B. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, 2016.

FREITAS, B. D.; LIMA, P. M. B. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, 2016.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada, 2017.

FREITAS, L. **Produção de ignorância na escola**. Cortez: São Paulo, 1995.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, S. L.; DA COSTA, M. G. N.; DE MIRANDA, Flavine Assis. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, v. 6, n. 16, p. 85-98, 2014.

FRISON, M. D. et al. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis**, 2009.

FURLAN, M. I. C. Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências. São Paulo: **Annablume**, 2007.

GAITAS, S.; SILVA, J. C. Bons Professores e boas Práticas Pedagógicas: A visão de professores e alunos dos 2º e 3º Ciclos. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho**, v. 4, 2010.

GAMA, Z. J. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas: Papyrus, 1993.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, v. 1, n. 2, 2016.

GATTI, B. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 3, n. 27, p.2-4, jan/jun, 2003.

GIANI, K.. **A experimentação no Ensino de Ciências: possibilidades e limites na busca de uma Aprendizagem Significativa**. 2010. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)–Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, Brasília.

GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, M. J. **Avaliação da Aprendizagem**: Pedagogia – EAD. Ilhéus: EDITUS, v.6, 100p. 2011.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, Rosana Maria; DE FREITAS, Ana Lúcia Souza. **Por que falar ainda em avaliação?**. EDIPUCRS, 2010.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. **Research and the teacher**: A qualitative introduction to school-based research. Psychology Press, 1995.

HOFFMANN, J L. M. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Mediação, 2008.

HOFFMANN, J M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. Epu, 1980.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 23-35, 2011.

KRAEMER, M. EP. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas**, v. 10, n. 2, p. 137-147, 2005.

LEMO, P. S.; SÁ, L. P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 3, p. 53-71, 2013.

LIBÂNEO, J. C.. Organização e gestão da escola. **Goiânia: alternativa**, p. 123-140, 2001.

LIMA, E. A. As dificuldades enfrentadas pelos professores de uma escola pública do Distrito Federal diante da proposta de inclusão escolar. 2011. 53f. **Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão)-Faculdade UAB/UNB, Águas Lindas**, 2011.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. _____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.

LUDKE, M. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas**. CRUB, 1994.

MACENO, N. G.; GUIMARÃES, O. M. Concepções de ensino e de avaliação de professores de química do ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 12, n. 1, p. 24-44, 2013.

MARINHO, P.; FERNANDES, P.; LEITE, C. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 1, 2014.

MEDIANO, Zélia D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. **Educação e seleção**, n. 16, p. 11-20, 2013.

MÉNDEZ, J. M. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. São Paulo. Artmed. 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. São Paulo: Vozes, 2016.

MIRANDA, M. R. A. C. **O impacto da desmotivação no desempenho dos professores**. 2012. Tese de Doutorado.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. DP & A, 2008.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. DP & A, 2010.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F.. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed Editora, 2009.

PINHEIRO, R. M. **Comportamento do consumidor**. Editora FGV, 2015.

POPHAM, W. J.; YALOW, E. S. Methodologic problems in the evaluation of self-management programs. **Journal of Allergy and Clinical Immunology**, v. 72, n. 5, p. 581-590, 1983.

POPHAM, W.J. **Avaliação educacional**. Porto Alegre, Globo, 1983.

QUEIROZ, D. M. S. Avaliação do rendimento escolar: reflexo das concepções expressas pelos professores?. **Multitemas**, n. 8, 2016.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed. 2000.

SANTOS, G. M. **Dificuldade no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e a sua formação**, v. 2, p. 77-91, 1992.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation, perspectives of curriculum evaluation. **Rang Mc. Nally. Chicago**, 1967.

SMOLE, K. S. et al. Jogos de Matemática: de 1º e 3º ano. Porto Alegre: Artmed, 2008. **Cadernos do Mathema–Ensino Médio**.

SOUZA, A R.; GOUVEIA, A. B.; SILVA M. R.; SCHWENDLER, S. F. Gestão da Escola Pública, Caderno 2: **Planejamento e Trabalho Coletivo**. Brasília: MEC/Curitiba: editora da UFPR/CINFOP, 2005.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. **Rio de janeiro: DP&A**, 2006.

SOUZA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. In: **Avaliação do rendimento escolar**. 11ª ed. Campinas: Papirus, p.83-108. 2003.

SPINILLO, A. G. et al. O erro no processo de ensino-aprendizagem da matemática: errar é preciso. **Boletim Gepem**, v. 64, p. 1-12, 2014.

TRINDADE, M. N. Concepção de avaliação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 7, n. 14, 2016.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. University of Chicago press, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005. 3 v. (Cadernos Pedagógicos do Libertad).

VELOSO, D. et al. Repensando a avaliação escolar. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 7, n. 2, 2016.

VIDO, M. H. C. **Recuperação de alunos: uma questão problemática**. 2001. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Política Educacional e Sistemas Educativos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VIEIRA, F. L. et al. Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia-doi: 10.5102/univhum. v7i1. 1061. **Universitas Humanas**, v. 7, n. 1, 2011.

WOLCOTT, H. F. **Transforming qualitative data:** Description, analysis, and interpretation. Sage, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZENTI, L. Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo: motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós. **Nova Escola**, v. 134, 2000.

ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F.. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, 200.

ANEXOS

Anexo I- Roteiro de entrevista realizado com os professores

- 1- O que significa avaliar a aprendizagem do aluno?
- 2- O que é levado pelo senhor(a) ao planejar uma avaliação?
- 3- Quais as formas de avaliação geralmente utilizadas?
- 4- Qual (is) seus objetivos quando faz uma avaliação?