SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS MATEMÁTICA E LINGUAGENS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO-TCC

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: ENTRE O DITO E O PRATICADO

Discente: Fábio José Alves Ribeiro
Orientadora: Profª. Drª. Valéria Risuenho Marques

Belém - PA
2018

Fábio José Alves Ribeiro

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: ENTRE O DITO E O PRATICADO

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para obter o título de Graduado do Curso Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Faculdade de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profª Drª Valéria Risuenho Marques

Belém - PA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: ENTRE O DITO E O PRATICADO

Fábio José Alves Ribeiro

Artigo apresentado à Faculdade de Educação Matemática e Científica para obtenção do título de Licenciado em Ciências, Matemática e Linguagens.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valéria Risuenho Marques (Orientadora)

Profª. M.Sc. Ana Cristina Cristo Vizeu Lima (Membro)

Profº. M.Sc. Mauro Roberto de Souza Domingues (Membro)

CONCEITO FINAL DA BANCA:

EXCELENTE

Aprovado em: **21 / 12 / 2018**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Maria Santíssima, pois nada seria possível sem eles, sem a minha fé e minhas convicções religiosas.

A minha orientadora Valéria Risuenho Marques, pelo apoio, atenção e paciência em me orientar.

A todos os professores que ao longo desses quatros anos passaram pela minha vida, alguns foram decisivos para minha formação, outros nem tanto.

A minha mãe, meu irmão e minha namorada pelo apoio a minha vida estudantil durante esses quatro anos de curso, pois todos foram de suma importância para minha caminhada.

Agradeço aos meus colegas de turma, principalmente ao amigo Lucivaldo, que foi paciente e companheiro comigo nos momentos bons e ruins.

“Todos os espíritos são invisíveis para os que não o possuem, e toda a avaliação é um produto do que é avaliado pela esfera cognitiva de quem avalia.”

Arthur Schopenhauer

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Percepções de Licenciandos sobre avaliação de aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental", tem como objetivo identificar concepções e instrumentos de avaliação que permeiam a prática de uma professora do 4° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belém-PA. Para tanto, fundamenta-se teoricamente nos estudos de Fernandes (2009), Luckesi (2012), Hoffman (2010) e outros que discutem sobre concepções de avaliação e instrumentos utilizados para avaliar. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida em: estudo teóricos, observações tendo como norte a Matriz de Observação do Projeto AERA (BORRALHO e LUCENA, 2015), grupo de discussões, aplicação de questionário e análises. As análises permitem indicar que a professora apresenta discurso compatível com aspectos presentes na concepção de avaliação formativa. No entanto, ao ser observada sua prática, identificou-se presença em maior número de iniciativas compatíveis com a concepção de avaliação como medição e quantificação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação das aprendizagens, discurso, prática.

ABSTRACT

This work, developed as part of the research project titled "Perceptions of Graduates on appraisal of learning in the initial years of Elementary School", aims to identify conceptions and evaluation instruments that permeate the practice of a teacher of the 4th year of Elementary Education of a public school in Belém-PA, based on the studies of Fernandes (2009), Luckesi (2012), Hoffman (2010) and others discussing conceptions of evaluation and instruments used to evaluate. research was carried out in: theoretical study, observations with as north the Observational Matrix of the AERA Project (BORRALHO and LUCENA, 2015), group of discussions, questionnaire application and analysis.The analyzes allow to indicate that the teacher presents discourse compatible with present aspects in the conception of formative evaluation. However, when observing its practice, it was identified pr more initiatives compatible with the design of evaluation as measurement and quantification.

KEY WORDS: Evaluation of learning, discourse, practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……..09

2 MODELOS CONCEITUAIS E NOÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....10

2.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA……..13

2.2 DEFINIÇÕES SOBRE A QUALIDADE E/OU RELEVÂNCIA DA REALIDADE A SER AVALIADA.....14

2.3 PLANEJAMENTO / UNIVERSO DISCENTE DE APRENDIZAGEM.....15

3 O QUE É AVALIAÇÃO FORMATIVA.....16

4 METODOLOGIA.....17

5 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA PROFESSORA.....19

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....22

REFERÊNCIAS.....23

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem dos alunos durante o ensino é um tema bastante complexo e que influencia diretamente o processo pedagógico em suas contextualizações relativas ao universo da sala de aula. Muito se tem discutido e produzido sobre o tema (FERNANDES, 2009; LUCKESI, 2012; HOFFMAN, 2010; SILVA, 2005). No entanto, ao vivenciamos o contexto de sala de aula no âmbito do Projeto de Pesquisa "Percepções de Licenciandos sobre avaliação de aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental", notamos a necessidade de se ampliarem estudos que deem conta de favorecer a compreensão sobre as concepções de avaliação, bem como, suas características.

A prática da avaliação é intrínseca ao ser humano. Avaliamos o tipo de roupa e acessórios adequados para sair, por exemplo, em um dia de chuva. Avaliamos os programas de governo dos candidatos, para decidirmos qual trará benefícios à população. No âmbito escolar, avaliamos os comportamentos das crianças, as estratégias que utilizam para solucionar problemas, o envolvimento nas distintas tarefas do cotidiano escolar, a iniciativa de auxiliar os colegas no desenvolvimento de atividades, dentre outros.

Destinando o olhar à escola, notamos recente preocupação com as avaliações externas, em que as crianças precisam enquadrar-se em padrões estabelecidos para determinados níveis de ensino. Diante desta necessidade, observa-se nas escolas um movimento de favorecer aos alunos práticas que se aproximem destas avaliações. Realizam simulados, orientam atividades que, em muitos casos, parecem "treinamentos" para que consigam obter melhores índices nessas avaliações.

Neste contexto, há excessiva preocupação com as avaliações externas, que tem sua importância. No entanto, as práticas avaliativas no interior das escolas tem-se restringido à uma concepção de avaliação classificatória, com ênfase em resultados. Segundo Esteban (2001, apud Furlan, 2007, p.31) devemos ter como necessidade de implantação de novas culturas de avaliação que incorporem à sua dinâmica a dimensão ética, transformando-a em um processo de reflexão e investigação sobre e para a ação. Neste sentido, o desafio é o de construir uma

avaliação que dialogue com o real, trazendo novos laços entre o saber e os fazeres e saberes.

A motivação para o estudo do tema avaliação adveio de minha participação no projeto de pesquisa intitulado "Percepções de licenciando sobre avaliação de aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental". Neste, envolvemo-nos em estudos sobre concepções de avaliação e tipos de instrumentos avaliativos, observamos práticas de professores do 4˚ e 5˚ anos do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2018, participamos de grupos de discussão a partir dos registros de observação.

Os momentos de observação foram ricos, pois pudemos participar do cotidiano das práticas de sala de aula. Percebemos como são pensados e planejados os objetos de ensino, como os professores identificam as aprendizagens das crianças e, sobretudo, como avaliam essas crianças.

Partindo dessas observações, elegi como objeto de estudos o tema avaliação das aprendizagens em uma turma do 4˚ ano do Ensino Fundamental. Como objetivo: identificar concepções e instrumentos de avaliação que permeiam a prática da professora regente. Para tanto, esta pesquisa tem como etapas: estudo de textos, observações, aplicação de questionário aberto e análise dos resultados.

2. MODELOS CONCEITUAIS E NOÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Padrões teóricos sobre avaliação da aprendizagem perpassam sempre por caminhos históricos e evolutivos, baseados sempre em cenários políticos e educacionais de cada nação dependendo do momento histórico.

Temos passado por diversas fases também agregadas ao contexto político educacional, o que de certa forma fez com que tivéssemos evoluções em nossas perspectivas de educação e pontos de vista pedagógicos. Podemos dizer que a avaliação como medida teve origem no início do século XX nos Estados Unidos, baseados nos estudos de Edward Lee Thorndike (LUCKESI, 2012).

Dentro desta perspectiva, os defensores deste processo acreditavam na quantificação do conhecimento do indivíduo, e para isso eram desenvolvidos e

aplicados testes padronizados por pessoas externas aos currículos escolares, os resultados destes testes eram expressos numericamente e aferiam apenas o que o aluno havia aprendido e memorizado por um determinado tempo. Este paradigma era fortemente influenciado pela psicologia comportamentalista e pelo positivismo desenvolvido entre o século XIX e XX. Defendiam o cientificismo, a racionalidade, a objetividade e a comprovação de teorias através da quantificação. (GUBA E LINCOLN, 1989 apud FERNANDES, 2009, p. 44) Sendo assim este modelo avaliativo, aproxima-se a aspectos da concepção de pedagogia tradicional, do certo e do errado, do que estava dentro do padrão e fora do padrão, buscava apenas a aprovação ou reprovação; modelo burguês, centralizador, autocrata e eliminatório. Há busca excessiva pelo padrão, pela quantificação. O aluno é representado por um número que diz, a partir de um padrão, aquilo que esse aluno conseguiu "aprender".

A segunda perspectiva pode ser denominada de avaliação descritiva e tem como base os estudos do americano Ralph Tyler, o qual preceituava que os resultados obtidos diante do processo avaliativo deveriam ser comparados uns aos outros para que pudesse ocorrer uma mudança comportamental do aluno. Os testes aplicados visavam verificar se os alunos aprenderam o que os professores ensinavam. Eram destacados os pontos fortes e fracos de cada aluno, utilizando as mesmas técnicas do modelo anterior (HOFFMANN, 2010).

O contexto político e social, no caso do Brasil, favoreceram o modelo descrito anteriormente, considerando-se o paradigma industrial brasileiro a partir de 1930, além da falência do antigo modelo agroexportador que durou mais de 400 anos. Neste sentido, nasceu a necessidade de se formar mão de obra especializada para atender esta nova demanda industrial e esta forma de avaliar, surgia como uma das poucas alternativas para que o país pudesse alcançar o tão desejado crescimento econômico e a saída da grave crise financeira que estava passando.

A partir deste contexto, a educação passou a ser vista como um assunto de interesse nacional capaz de levar o nosso país ao crescimento econômico. Houve uma mudança do padrão capitalista liberal para um capitalismo de Estado, com o poder público ditando as regras educacionais através de leis e normas (SANDER, 2007).

Foram destinados à educação valores como produtividade, racionalização, eficiência, foco em resultados e objetivos, tudo pensado na melhoria da economia nacional. Estes parâmetros começaram a mudar somente com as pesquisas de Anísio Teixeira que era defensor de que a escola jamais poderia ser comparada a uma empresa, mas que deveria formar seus próprios valores baseando-se em suas peculiaridades. Outros autores como Manoel Lourenço Filho, Antônio Arruda Carneiro Leão e José Querino Ribeiro apresentam as bases teóricas iniciais da administração escolar brasileira.

Já a avaliação “formativa, diferenciada, participativa e negociada” (GUBA & LINCOLN, 1989 apud FERNANDES, 2009), tem olhar maior na educação e ganhou força no Brasil a partir de 1980, após a redemocratização, com padrões sócio críticos em educação (SAVIANI, 2008; SANDER, 2007) e bases marxistas em sua analise e, com isso, passou-se a adotar uma forte objeção aos preceitos clássicos da administração escolar. A ênfase neste momento era dada as transformações sociais através da educação, com a tomada de decisões coletivamente, com a essência na qualificação e competência profissional com acompanhamento e avaliação ordenada com fins prioritariamente pedagógicos.

Mesmo após as análises anteriores nos é possível perceber que o processo de avaliar, é uma forma de se obter informações sobre alguma realidade, permitindo assim seu posterior juízo de valor e tomada de decisão (AFONSO, 2005; LUCKESI, 2012; VASCONCELOS, 2003).

Neste caso podemos dizer que a avaliação possui três grandes momentos irrenunciáveis devendo fazer parte obrigatoriamente deste processo, que são: o diagnóstico para buscar informações, o julgamento destas informações para tomada de decisões e o uso dessas decisões para a melhoria do ensino. Autores como Tenório e Vieira (2009) descrevem que neste contexto a avaliação passa a ser investigativa, de gestão e de superação com a melhoria do ensino, resultando no aspecto social da avaliação.

Avaliação de acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.35), é "a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor ou mérito, qualidade, utilidade, eficácia ou importância do objeto avaliado em relação a esses critérios".

Já para Arredondo (2013), o processo avaliativo deve permitir uma adaptação da atuação educacional do docente respeitando as características individuais de cada aluno. Para Depresbiteris (2014) a avaliação passou de um foco centralizado nos alunos para se interessar também por outros indivíduos: pais, professores, administradores escolares e outros partícipes do processo. De uma maneira atual, isto tem demonstrado que os processos avaliativos não medem somente o desempenho escolar do aluno, mas também levam em consideração a gestão escolar, o trabalho do professor, suas metodologias além das atividades realizadas pela escola de caráter político educativo adotados pelos sistemas de ensino.

Baseando-se nas analise anteriores, com foco na visão dos autores citados podemos inferir que o ato de avaliar não é uma tarefa simples, que consiste apenas em medir conhecimentos, mas envolve conflitos de interesse e disputas de poder. Portanto, avaliar é uma tarefa afetada por forças políticas e que possui efeitos políticos (HOUSE, 1992), cumprindo finalidades distintas e interesses diversos.

Após a análise dos pressupostos elencados anteriormente, interessa neste momento fazermos um esforço no tocante à aplicação destes processos avaliativos em três passos. Cada uma dessas práticas deve nortear o professor no exercício docente, com a análise detalhada de cada passo dado dentro de uma proposta avaliativa formativa, ato subsidiário a prática pedagógica com o intuito de se obter melhores resultados por um caminho que leve o aluno a construir o conhecimento repassado de forma autônoma com o professor a orientar e conduzir todo este processo.

2.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Esta ação deve ocorrer preferencialmente no inicio do ano letivo, e tem como objetivo levantar os conhecimentos prévios do aluno. E não é quaisquer informações que são relevantes, apenas aquelas que conduzam o professor a melhor aplicação do que deve ser ensinado. Este tipo de diagnóstico deve ser honesto, verdadeiro e sem escamoteamento (DEMO, 2010). Desta forma, torna-se possível saber onde o aluno está e para onde deve ser guiado em questões de conhecimento.

O docente deve ter disposição para acolher o aluno em seus variados níveis de aprendizagem, satisfatório ou não sem críticas e julgamentos prévios para que haja, desta forma, uma relação de confiança entre o estudante e o professor.

Esta diagnose deve ser efetuada com o rigor metodológico e científico para a obtenção das informações mais precisas, considerando-se que apenas a observação direta do aluno não é suficiente, tendo o avaliador que dispor de instrumentos de avaliação que, conforme Luckesi (2012), são lentes que ampliam o campo de observação. Não deve haver distorção nestes instrumentos avaliativos, pois, corre-se o risco de se obter resultados errôneos no diagnóstico de cada aluno. Estes instrumentos devem ser múltiplos e variados para que se obtenha o maior número de informações de conteúdos e habilidades de aprendizagem de cada discente.

Estes instrumentos devem ser baseados e escolhidos em acordo com os objetivos e finalidades a que se destinam e que apresentem qualidades técnicas mínimas como: grau de complexidade, quantidade e tipos de itens, enunciados claros, tempo para proceder a avaliação, coerência entre o que foi ensinado e o que está sendo avaliado além de abordagens quantitativas e qualitativas para uma obtenção de dados mais precisa. (SANT'ANNA, 2014).

2.2. DEFINIÇÕES SOBRE A QUALIDADE E/OU RELEVÂNCIA DA REALIDADE A SER AVALIADA

Após categorizar, sistematizar e obter indicativos sobre a aprendizagem dos alunos faz-se necessário que o avaliador faça um juízo de valor sobre esta realidade. Avaliar deriva da expressão latina *avalere* que significa "dar valia", "atribuir valor a". Nesse sentido, avaliar deve ser uma tarefa de atribuir uma qualidade ao objeto avaliado e, para que haja uma melhor técnica neste sentido, o professor deve comparar a realidade do aluno com os padrões de referência que ele estabeleceu a priori. Daí a importância da avaliação investigativa no início das aulas.

Os processos avaliativos devem sempre estar associados a seus objetivos, e tocante a isto, é necessário que o professor seja claro quanto aos critérios e padrões de referência sobre o seu ensino e avaliação, para que, de forma constante, modifique se necessário o seu modo de ensinar para que ocorra uma maior excelência na aprendizagem do aluno. O professor buscará suporte em um ponto de vista de sociedade e educação que sustente o seu trabalho, baseando-se nos documentos institucionais, projeto político pedagógico. Neste caso, se o professor

apresentar uma visão tradicionalista de educar, vai fazer de sua avaliação um dispositivo meramente autoritário, burocrático e classificatório perante o ensino aprendizagem (HOFFMANN, 2012).

Já aquele professor que crê na educação construtivista com papel social e democrático, levando em consideração o entendimento entre a educação e a sociedade, desenvolverá atividades avaliadoras que possibilitarão a construção de conhecimento, aperfeiçoamento e autonomia na trajetória de cada estudante.

Decidir significa que o professor deve intervir na realidade a ser avaliada para que possa promover sua melhora. As informações obtidas inicialmente servirão como ponto de partida para que o professor, de preferência com seus alunos, organizem os conteúdos, métodos e atividades para seu planejamento em favor sempre do ensino aprendizagem considerando a realidade de cada aluno. Deve-se sempre tentar manter os parâmetros ideais para se avaliar, relacionados com a proposta de ensino. Isso é o que se pode chamar de pedagogia diferenciada e que valoriza as práticas de avaliação formativa defendidas por Hoffmann (2012) e que veementemente se contrapõe as práticas avaliativas tradicionais.

Com a participação do aluno neste processo, lhe é permitido que possa projetar o que virá pela frente, possibilitando o exercício de sua autonomia, em um processo de autoconsciência, a partir do *feedback* constante do professor e de suas próprias conclusões, será capaz de regular sua própria aprendizagem, fazendo com que o professor faça o possível para que o aluno aprenda e desenvolva o máximo de seus potenciais.

2.3. PLANEJAMENTO / UNIVERSO DISCENTE DE APRENDIZAGEM

Após a análise conjunta do todo pelos professores e os alunos e considerando as experiências familiares de cada um, muitos ainda podem apresentar dificuldades em sua aprendizagem.

Neste caso, torna-se importante que a escola, por meio de seus professores propiciem outras formas de aprendizagem em espaços além da escola (excursões, visitas a museus, experiências científicas, teatro, etc.). Estas formas de

aprendizagem devem favorecer o desenvolvimento escolar de muitos alunos que não conseguiriam superar estas dificuldades em sala de aula.

3. O QUE É AVALIAÇÃO FORMATIVA

É um processo de verificação das aprendizagens que ocorrem de maneira contínua durante o processo de ensino e que visa à melhoria da aprendizagem enquanto ela ocorre. Seu foco está no aluno com a ocorrência de *feedbacks*, autorregulação nos processos e não nos resultados em si. Configura-se por uma orientação permanente tanto para o docente quanto para o aluno e que nesse caso a assumem de forma solidária. Este modelo avaliativo ultrapassa o modelo tradicional de avaliar uma vez que não se pauta apenas a atribuição de um determinado conceito ou nota após um determinado período. Segundo Sant' Anna (2017) avaliação formativa é aquela realizada com o intuito de informar o professor e o aluno sobre o alcance ou não dos objetivos traçados inicialmente. Como bem nos assegura Fernandes (2009), avaliação formativa é uma maneira de fortalecer os laços entre professor e aluno mantendo um diálogo permanente sobre os seus aprendizados.

Para Silva (2005) a avaliação formativa facilita desenvolver as múltiplas dimensões de aprendizagem em cada experiência educativa com o seu devido aprofundamento nos conteúdos apresentados. Para este autor:

> Avaliação formativa permite basicamente identificar insuficiências principais em aprendizagens iniciais, necessárias a realização de outras aprendizagens, providencia elementos para, de maneira direta, orientar a organização do ensino aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva ou terapêutica. Neste sentido deve sempre ocorrer no ensino (SILVA, 2005, p. 204).

Como se pôde verificar, avaliação formativa deve ser aplicada em todas as áreas e modalidades de ensino. Evidentemente a aplicação pode ser utilizada para promover um melhor desenvolvimento cognitivo do aluno.

O aluno é acompanhado sempre e de forma individualizada. Sua evolução perante o que é ensinado, é avaliado com o uso de variados instrumentos tendo ele direito a *feedback* sobre o que teve maior dificuldade em aprender. Cita-se, como exemplo, após a correção da prova, além da nota, o professor pode mostrar a cada aluno o que ele errou em forma de questionamento que faça esse aluno repensar e

reelaborar estratégia compatível à resolução da questão que se coloca. Este comportamento aproxima-se do que Lucena, Borrallho e Brito (2015) denominam de prova em fases e evidenciam que ao aluno espera-se que se envolva na autorregulação de suas aprendizagens, que sabedor de onde precisa chegar, pode diante dos feedbacks, ajustas sua própria trajetória de aprendizagem.

Ainda para Silva,

> O aluno faz os testes e trabalhos e o entrega dentro do prazo. Após isto ele será avaliado por seus professores que o guiarão na melhoria de seus pontos fracos através de feedback constante. Nesse sentido, avaliação formativa permite a melhoria do ensino e do professor (2005, p. 298).

Logo, é importante compreender que a partir de um acompanhamento individualizado e próximo, cada aluno será capaz de aprender e ter autonomia durante seu percurso da vida escolar. Nesse sentido, vamos exemplificar avaliação formativa como uma evolução do processo de ensino-aprendizagem.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, foi desenvolvida no âmbito de minha participação no projeto de pesquisa intitulado "Percepções de licenciando sobre avaliação de aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental". Esse projeto tem com objetivo analisar a percepção dos graduandos, do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, em situação de Estágio de Docência I ou II, sobre práticas avaliativas e instrumentos utilizados para avaliar os alunos em aulas de matemática, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para minha pesquisa elegi como objetivo identificar concepções e instrumentos de avaliação que permeiam a prática da professora do 4° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belém-PA. Para tanto, selecionamos como etapas: estudos de texto, observações de uma turma do 4° ano do Ensino Fundamental, tendo a matriz de referência do projeto “Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens” (AERA) BORRALHO et al (2015), grupo de discussão, elaboração e aplicação de um

questionário junto à professora regente e análise da informações constituídas a partir das observações e respostas dadas ao mencionado questionário.

Quadro 1. Matriz de Investigação (AERA)

Objetos	Dimensões
Práticas de Ensino	Organização e desenvolvimento do ensino
	Recursos, materiais e tarefas utilizados
	Dinâmicas de sala de aula (e.g., trabalho de grupo; trabalho em pares; trabalho individual; organização das discussões)
	Papel do professor
	Papel dos alunos
	Estrutura da sala
Práticas de Avaliação	Integração/Articulação entre os processos de ensino/avaliação/aprendizagem
	Utilizações da avaliação (e.g., para classificar, para orientar, para regular, para melhorar)
	Instrumentos de avaliação predominantes (e.g., testes, trabalhos escritos, questões orais, listas de verificação, tarefas de sala de aula)
	Natureza, frequência e distribuição de feedback
	Dinâmicas de avaliação (e.g., Autoavaliação, Heteroavaliação)
	Natureza da avaliação formativa (Formal e Informal)
	Natureza da avaliação sumativa (Formal e Informal)
	Papel do professor
	Papel dos alunos
Aprendizagens dos alunos	Participação dos alunos (dinâmicas, frequência e natureza)
	Percepções/Concepções dos professores/Alunos sobre os contributos para a aprendizagem (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas, avaliação, feedback
	Relação pedagógica com os professores
	Percepções/Concepções dos diferentes intervenientes

Fonte: Borralho e Lucena (2015).

Para as observações, foram realizados 17 encontros na escola. Os registros foram feitos tomando como referência os objetos contidos na matriz e respectivas dimensões. Para a análise, recorremos aos registros feitos durante o período de observação, que foram apresentados no grupo de discussão do projeto ao qual este se encontra atrelado, e transcritos.

Para complementar as observações optamos pela elaboração e aplicação de um questionário aberto contendo 8 questões que fora entregue para a professora da turma em questão. O mencionado questionário solicitava que a docente escrevesse sobre: 1. Qual sua formação? 2. A quanto tempo atua nos anos iniciais? 3. Para você o que é avaliar? 4.Qual sua concepção sobre o processo de avaliação em escolas? 5. Quais estratégias utiliza para o ensino de matemática? 6. Como você avalia seus alunos em relação aos conhecimento matemáticos que precisam aprender? 7. Que instrumentos de avaliação utiliza para fazer a verificação quanto à consecução dos objetivos pretendidos? 8. Caso utilize a prova como um dos instrumentos de avaliação, como você encaminha o processo de desenvolvimento da mesma? 9. O que costuma fazer com os resultados dessas provas?

Traremos a seguir análises baseadas nas transcrições de observações feitas, por mim, na turma da professora, a qual serei identificado como Fábio e as respostas contidas no questionário, que serão identificados como Professora. Cabe esclarecer que nos deteremos ao objeto Práticas de Avaliação.

5. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA PROFESSORA

A professora que acompanhamos é formada em Pedagogia, com pós-graduação em educação especial, atuando há oito anos em sala de aula na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhava em uma escola pública nos turnos matutino e vespertino.

Ao ser inquirida sobre "o que é avaliar? "a professora respondeu:

> *“Avaliar não é somente utilizar o instrumento prova, é no dia a dia em sala de aula, na participação nos processos e atividades escolares, nos trabalhos feitos em casa” (Professora)*

A professora evidencia concepção de avaliação com características de avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2009). Menciona que é um processo contínuo que não se restringe à prova.

Sobre "Qual sua concepção sobre o processo de avaliação em escolas?", a professora respondeu:

> *"O processo de avaliação precisa ser revisto, pois, falha muito na questão onde as pessoas acham que a prova avalia as crianças, quando na verdade a avaliação deveria ser um processo contínuo." (Professora).*

Neste aspecto, a docente assevera que a concepção que é vista na escola volta-se à quantificação, à medida, tendo a prova como seu principal instrumento para esta verificação. Aproxima-se do que propões Arredondo(2013) quanto aos processos de avaliar.

Apesar de evidenciar aspectos de uma concepção próxima da avaliação formativa, quando recorremos às transcrições das observações de aula, notamos que a prática da professora ainda é pautada em uma concepção de avaliação próxima da avaliação como medida. De acordo com o observado:

> *"O foco dela era somativo. Quanto essa questão de articulação/integração vamos dizer, assim, que fosse mais uma questão informal, que ela observasse o comportamento daquele aluno ou o interesse dele informalmente. Vamos supor, se ele fosse ruim na prova ela considerasse essa questão pra dar apoio, pra fazer com que o aluno progredisse. Pra não reprová-lo, vamos dizer assim. Mas isso também, só nesse sentido. Vamos dizer, uma questão mais afetiva porque caso ela considerasse aquela questão... "ah, aquele aluno é ruim!". Por mais que ele apresentasse uma evolução, muito provavelmente, eu acredito que ela não consideraria isso e levaria mais a questão da prova pra fazer esse tipo de articulação". (Fábio)*

Ao ser solicitada à mencionar "O que costuma fazer com os resultados dessas provas?", a professora menciona:

> *"Cientificar a escola e os pais no tocante a esses resultados, além de utilizá-los para saber como proceder para melhorar a abordagem daqueles assuntos nos quais as crianças apresentaram maior dificuldade" (Professora).*

Sobre a utilização dos resultados obtidos a partir da avaliação, registros de observação enfatizam que:

> *"Utilização da avaliação", exemplo: prova escrita! Prova escrita pra avaliar. Não vi uma questão de passar dever de casa, vamos dizer, pra dar ponto. Vamos dizer assim, pra incentivá-los. "Para classificar, orientar, regular, melhorar", bem, para classificar sim, né?! Pra dar uma nota... Mas para orientar, bem, não sei se caberia o caso, mas quando tinha ela chamava os*

> *pais pra pedir um maior apoio de incentivar a criança a estudar. Regular... É, talvez, também. Para melhorar, creio que não nesse enfoque que tá aqui. Que aí, creio que nesse caso aqui seria pra pelo menos ela refletir sobre a própria prática e melhorar as questões de ensino (Fábio).*

E acrescenta a respeito do que a professora fazia com os resultados obtidos com a avaliação: "*Ela apresentava essa prova na reunião dos pais e entregava para eles". (Fábio)*

Durante o grupo de discussão, para responder o que tinha observado sobre a destinação dos resultado da avaliação, mais especificamente, sobre se havia algum tipo de feedback aos alunos:

> *"Não. Ela só dizia isso, vamos supor, que ocorresse uma outra avaliação aí ela pegava aquele maior número de erros e dizia assim: estudem isso aqui! Porque teve muito erro. Vamos supor, por exemplo, a questão da soma, "teve muito erro em soma, então, estudem!". Ela pegava mais nesse parâmetro na questão global, individualizado não." (Fábio)*

Conforme registro, apesar de a professora indicar que a avaliação é um processo e acontece em diferentes atividades, as provas apareceram como único instrumento que de fato é utilizado para fazer a verificação das aprendizagens dos alunos. Não há feedback qualificado indicado por Fernandes (2009) que auxilia na autorregulação do processo de aprendizagem.

A respeito de "Como você avalia seus alunos em relação aos conhecimentos matemáticos que precisam aprender?":

> *"Minha turma apesar das dificuldades no aprendizado falta de instrumentos de ensino e recursos tecnológicos, se saem bem nas aulas. Observo se respondem com clareza os exercícios aplicados em sala após a explicação da matéria para ter parâmetros quanto ao aprendizado naquele momento" (Professora).*

Desprebiteris (2013) neste caso cita a importância da participação dos alunos no processo como um todo quando se trata de avaliação.

Para identificar "Que instrumentos de avaliação utiliza para fazer a verificação quanto à consecução dos objetivos pretendidos?", a professora respondeu: *"Avaliação oral, em grupo e diária pela participação nas tarefas propostas".* Neste aspecto, Luckesi,(2010) ressalta a importância dos instrumentos avaliativos serem direcionados e variados.

Para que a professora pudesse evidenciar a destinação dada aos resultados da prova perguntamos "Caso utilize a prova como um dos instrumentos de avaliação, como você encaminha o processo de desenvolvimento da mesma?"

> *"Tento aplicar e elaborar as provas de forma como se não fosse uma obrigação, na tentativa de fazer com que as crianças se dediquem mais aos estudos para melhorarem sua avaliação no geral dentro de sala" (Professora).*

Neste caso, o processo avaliativo tornou-se meramente somativo, com a utilização da prova, como meio principal de avaliação, houve apenas a relação professor aluno durante o processo como exemplifica Arrendondo (2013).

Na síntese feita a respeito das observações realizadas no objeto Práticas de Avaliação, tivemos:

> *"O papel dos alunos neste caso é somete buscar uma nota, procurar vencer aquele ensino pra poder passar de ano, pra cumprir uma meta somente. Não em procurar aprender com qualidade, fazer novas descobertas, novos padrões de pensamentos... Não, somente dentro daquela caixinha e receber a nota, não poder opinar sobre aquele processo de avaliação. Porque tem que ser dado à ele o direito de questionar porque somente tiraram aquela nota. Tirou aquela nota e acabou, nada de dizer "por que você tirou?", quer dizer, aí já cai naquela questão de novo de feedback, quase inexistente" (Fábio).*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas na turma do 4˚ ano do Ensino Fundamental evidenciaram que a professora demonstra uma prática próxima de uma concepção de avaliação como medição, quantificação, em que os alunos precisam adequar-se aos padrões estabelecidos pelos currículos escolares, pelas escolas.

No momento de responder ao questionário a professora traz no discurso uma concepção que reconhece a necessidade de se colocar em prática uma avaliação que se preocupa com o processo e não com o produto, que diz utilizar de observações a partir do envolvimento das crianças em diferentes propostas de atividades.

Os aspectos observados e as respostas dadas pela professora ao questionário, permitem inferir que os professores reconhecem que é necessário se optar por uma concepção de avaliação formativa, que se utiliza de diferentes e variados instrumentos para avaliar, em que o aluno é ativo e corresponsável e capaz

de autorregular este processo, em que o feedback é intrínseco ao processo e fornece pistas para que os alunos revejam e reelaborem estratégias para a resolução de desafios que se colocam. No entanto, percebemos que é necessário aprofundamento teórico para que esses professores compreendam melhor os aspectos da avaliação formativa para que tenham segurança e possam efetivamente colocar em prática uma concepção que apareceu mais no discurso do que na prática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTÓNIO MANUEL ÁGUAS BORRALHO, I. C. R. D. L. J. L. D. **Práticas letivas de sala de aula de Matemática nos anos iniciais. Estudos em avaliação educacional,** São Paulo, v. 29, Janeiro / Abril 2018.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação Educacional e Promoção Escolar**. 1ª. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BORRALHO, A, LUCENA, I. C. R. **Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens (AERA). In: VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, 2015, Pirenópolis-GO: Anais do VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Pirenópolis-GO, 2015.

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES,. **Diversificar é preciso. Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2014.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009.

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

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e contrapontos do pensar ao agir em avaliação**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOUSE, E. R. Tendencias en evalución. **Revista de Educacion**, Madri, n. 299, p. 43-55, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber livro, 2007.

SANT' ANNA, I. M. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11ª. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SILVA, M. A. D. **Avaliação da aprendizagem em educação on line**. 1º. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. A. **Avaliação e sociedade a negociação como caminho**. Salvador: EDUFBA, 2009.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças - por uma práxis transformadora.** 6ª. ed. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2003.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.