UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS - IX
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

ELIANE DA SILVA SOUZA RODRIGUES

JEFFERSON DA SILVA CRUZ

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: da concepção à prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental

BARREIRAS - BA

2021

ELIANE DA SILVA SOUZA RODRIGUES
JEFFERSON DA SILVA CRUZ

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: da concepção à prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas - Campus-IX, como requisito parcial para a conclusão do curso Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo.

BARREIRAS - BA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C957a Cruz, Jefferson da Silva

Avaliação da aprendizagem: da concepção à prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental / Jefferson da Silva Cruz, Eliane da Silva Souza Rodrigues. - Barreiras, 2021.
49 fls : il.

Orientador(a): Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo.
Inclui Referências
TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus IX. 2021.

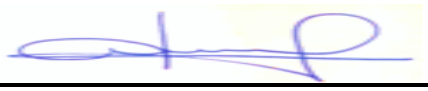
1.Avaliação da aprendizagem. 2.Trabalho pedagógico. 3.Formação docente.

CDD: 372

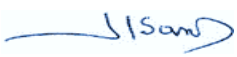
ELIANE DA SILVA SOUZA RODRIGUES
JEFFERSON DA SILVA CRUZ

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: da concepção à prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental

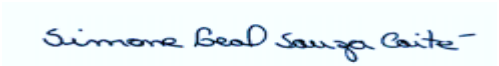
Monografia avaliada e aprovada em 22/06/2021 pela comissão formada pelos seguintes professores:



Profª Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo (orientadora)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Profª Ma. Jânia Cardoso dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Profª Dr. Simone Leal Sousa Coité
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

BARREIRAS - BA
2021

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à Deus, “até aqui nos ajudou o Senhor”.

Aos nossos pais, familiares e amigos pelo incentivo e força.

À UNEB e, em especial, ao colegiado de Pedagogia, à secretária Ângela Dias dos Santos Alcântara, por toda dedicação e amizade a todos nós alunos (as), bem como aos professores (as) do nosso curso que tanto contribuíram em nossa formação.

Expressamos nossa gratidão ao professor Dr. Darto Vicente da Silva, que ministrou as disciplinas e nos acompanhou dando suporte desde a elaboração do projeto até a realização dessa pesquisa de TCC, como também profundamente agradecemos à professora orientadora Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo, pela sua significativa contribuição com esta pesquisa, por todos os momentos de aprendizado que tivemos ao seu lado, assim como pelo acolhimento desde o momento que aceitou o nosso convite para orientar nosso trabalho.

Por fim, as professoras que participaram da pesquisa, tanto as que foram pesquisadas como as que fizeram parte da banca examinadora, pela atenção, disposição e confiança.

A todos (as) que colaboraram direto ou indiretamente para que nós conseguíssemos chegar ao final de mais uma etapa tão importante em nossas vidas, nossos sinceros agradecimentos.

“Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo [...] tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário".

(LUCKESI, 1997 p. 172)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada sob a metodologia de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico e também de campo, que através da aplicação de um questionário (*online*) para professores que atuam no 4ª e 5º ano do ensino fundamental, em escolas da rede municipal da cidade de Barreiras-BA, propôs analisar como ocorre o processo de avaliação e de que forma a concepção do professor acerca da avaliação da aprendizagem pode interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para tanto, foi realizado um estudo baseado em alguns teóricos, dentre eles: Luckesi (1997; 2005), Tardif (2002; 2006; 2014), Rossit e Storani (2010), Hoffmann (2018; 2019) e Villas Boas (2019), os quais abordam sobre a temática avaliação da aprendizagem, como também, dialogam essa com a formação docente, na perspectiva de promover a avaliação em sua real essência, processual e continua. Esta pesquisa possibilitou o entendimento no que diz respeito ao ato avaliativo, como sendo aquele que subsidia a prática docente com o objetivo de acompanhar todo o processo de aprendizagem, a fim de reconhecer e intervir nas possíveis falhas em seu percurso, em busca de que se concretizem as aprendizagens não alcançadas, logo, seja consolidado o processo de aquisição de conhecimento. Ainda, este estudo pôde contribuir com a compreensão de que a concepção do professor acerca da avaliação da aprendizagem refletirá de forma significativa no desenvolvimento de todo seu trabalho pedagógico, tendo em vista que os seus procedimentos de avaliação, assim como as teorias ou tendências pedagógicas que orientam a sua prática, de forma consciente ou inconscientemente estará norteando o desenvolvimento do ser labor pedagógico.

Palavras-chave**:** avaliação da aprendizagem; trabalho pedagógico; formação docente.

ABSTRACT

This research was made under the nature of quantitative methods, bibliographical as well as the field kind, that through the appliance of a quiz (online) directed to teachers that work on the 4th and 5th years of Elementary School, in municipal schools from Barreiras-BA, proposed the analysis of how the evaluation process takes place and how the teacher's perception of the learning evaluation can interfere in the pedagogical work's development. To do so, a study was carried based on theorists, some of them are: Luckesi (1997;2005), Tardif (2002; 2006; 2014), Rossit e Storani (2010), Hoffmann (2018; 2019) e Villas Boas (2019), which address the topic of learning evaluation, while also keeping this same dialogue with the faculty, with the prospect of promoting the evaluation in it's essence, procedural and continuous. This research enabled an understanding when it comes to the evaluation act, as the subsidy of the teaching practice in order to follow the whole evaluation process, aiming to recognize and interferer in possible flaws during it's course, reaching for the fulfillment of unachieved learning, therefore, consolidating the knowledge achievement process. Furthermore, this study contributed to the understanding that the teacher's perspective of the learning evaluation will reflect significantly in the development of all their pedagogical work, given that their evaluation procedures, as well as the theories or pedagogical tendencies that guide their practices, consciously or unconsciously will be conducting the progression of their pedagogical work.

Keywords: learning evaluation; pedagogical work; Faculty.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação das pesquisadas.....35
Gráfico 2 - Especialização das pesquisadas.....36

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Etapas da pesquisa.....33
Tabela 2 - Instrumentos Avaliativos mais utilizados pelas participantes da pesquisa.....39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....10
2 AS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVE REFLEXÕES.....12
2.1 AVALIAÇÃO: DIMENSÕES E ESPECIFÍCIDADES.....15
2.2 DISCUSSÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE.....22
3 ABORDAGEM E CONTEXTO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....30
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....31
3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....32
3.3 CRONOGRAMA.....33
4 ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA: DISCUSSÕES DOS RESULTADOS.....33
4. 1 FORMAÇÃO DOCENTE: CENÁRIO E REFLEXÃO.....34
4. 2 DIÁLOGOS ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....42
REFERÊNCIAS.....44
ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 46
APÊNDICE – INSTRUMENTO DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO.....47

1 INTRODUÇÃO

A palavra avaliação tem uma conotação extensa e significados diversos de acordo com o que cada sujeito vivenciou em sua experiência como aluno com relação ao processo de aprendizagem. No entanto, apesar de ser atribuída a esta diversas interpretações, que frequentemente são baseadas em senso comum, pode-se dizer que a avaliação da aprendizagem é um processo mediador e quando entendida como um acompanhamento contínuo se caracteriza indispensável na condução do movimento ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Luckesi (2005) discute que a avaliação é um ato que subsidia a prática pedagógica com o objetivo de alcançar os melhores resultados possíveis, no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno. É por meio da utilização dos instrumentos e critérios de avaliação e do acompanhamento contínuo durante a prática pedagógica que o professor poderá avaliar o desenvolvimento e aprendizagem, bem como identificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados ao final do trabalho pedagógico letivo.

Ademais, o ato de avaliar difere de muitas práticas que são exercidas atualmente em várias instituições de ensino, desde Educação Básica até o Ensino Superior, ao passo que alguns profissionais distorcem o real significado da avaliação da aprendizagem. Em consequência disso, atribuem ao processo avaliativo concepções errôneas, atreladas as práticas de classificação e punição.

Sob esse prisma, Hoffmann (2019, p. 91) afirma que “[...] conceber a avaliação como “acompanhamento do processo educativo e efetiva intervenção pedagógica” é mais do que nunca urgente”. De fato, a avaliação é constituída de instrumentos e critérios para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Nesse entendimento, o desejo em pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem surgiu a partir das discussões promovidas na disciplina de avaliação, após o contato com a abordagem do teórico Luckesi. Esse, discute sobre a importância da avaliação da aprendizagem na perspectiva processual e contínua, no entanto, delimitamos a escolha do nosso tema voltado especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, por serem as primeiras fases do processo de escolarização em que o aluno passa a ter uma rotina de atividades avaliativas com atribuições de notas.

Sabendo que a concepção da avaliação da aprendizagem pode receber uma variedade de sentidos, é de suma relevância que esse processo, seja compreendido e desenvolvido com muita responsabilidade e de forma criteriosa, considerando que essa prática possui uma dimensão e complexidade. Nesse sentido, buscou-se nesta pesquisa responder a seguinte

problematização: - *De que forma as concepções do professor acerca da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, pode refletir no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?*

Desse modo, para a realização deste estudo foi feita uma pesquisa bibliográfica com aprofundamentos das discussões apresentadas na primeira parte desta monografia, a partir do referencial teórico dos principais autores (as) como: Luckesi (1997; 2005), Hoffmann (2018; 2019), Villas Boas (2019) Rossit e Storani (2010), Tardif (2002; 2006; 2014). Também, foi feita uma pesquisa de campo junto ao grupo de sete (07) professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas púbicas da rede Municipal, da cidade de Barreiras-BA, com o objetivo de analisar como ocorre o processo de avaliação e de que forma as concepções do professor acerca da avaliação da aprendizagem podem interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para isso, indicam-se três objetivos específicos que conduziram todo o processo de elaboração da pesquisa, a saber:

- Compreender os principais fundamentos e diretrizes curriculares sobre a avaliação da aprendizagem na educação básica.
- Descrever as implicações pedagógicas dos instrumentos e critérios avaliativos no processo de ensino-aprendizagem.
- Identificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Com base nos respectivos objetivos e, em decorrência do momento pandêmico que assola o mundo todo, provocado pela disseminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela doença infecciosa COVID-19, para a coleta de dados, utilizou-se a aplicação do questionário, enviado via *e-mail* e *WhatsApp* para as participantes da pesquisa, tendo em vista que diante desse cenário é recomendável manter o distanciamento social seguindo os protocolos da ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS).

Para propiciar um melhor entendimento, na terceira parte deste estudo encontra-se a análise dos dados coletados, de modo que serão apresentadas as informações fornecidas pelas participantes da pesquisa, em diálogo com os teóricos que tratam sobre a avaliação. Desse modo, esta pesquisa propôs trazer um apanhado do referido tema, desde a sua gênese, a saber, da concepção até sua materialização, por meio da prática pedagógica do professor, a fim de discutir algumas de suas nuances presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Nas considerações finais expõe algumas reflexões com base na criteriosidade dos pesquisadores frente às principais informações coletadas na pesquisa de campo, as quais subsidiaram os diálogos entre os fundamentos apresentados pelos autores supracitados no decorrer deste trabalho.

2 AS PRIMEIRAS CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BREVE REFLEXÕES

As concepções e o uso da avaliação da aprendizagem pautadas no controle e disciplinamento social dos alunos é uma prática que se repete desde as pedagogias dos séculos XVI e XVII. Luckesi (1997) ressalta que pais, alunos, profissionais da educação e principalmente o sistema de ensino, possuem sua atenção sempre voltada para a promoção, as notas, a aprovação. Nesse enfoque, o trabalho pedagógico ainda nos dias atuais em algumas práticas avaliativas está cristalizado por uma "pedagogia do exame". Ou seja, uma Pedagogia que está preocupada com os resultados e com os índices de aprovação.

Diante dessa premissa, percebe-se que a "Pedagogia do exame" é uma prática já inscrita desde outros contextos sociais, de modo que em sua proposta está fundamentada uma intensão da seletividade social, bem como do mecanismo de controle mediante a segregação e promoção. A seguir, destacam-se algumas das concepções acerca da avaliação da aprendizagem em contextos diferentes.

A Pedagogia Jesuítica, por exemplo, (século XVI) mesmo que defendia os procedimentos para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, fazia uso especialmente de exames e provas como instrumentos de avaliação no processo dos seus ensinamentos escolásticos. A Pedagogia Comeniana, protagonizada por João Amós Comenius, o pai da "Didática Magna", concebia que o professor não só podia como também devia utilizar esse "excelente" instrumento avaliativo para estimular os alunos ao trabalho intelectual. Segundo ele, por meio da utilização dos exames era possível manter os alunos atentos às atividades escolares (LUCKESI, 1997).

O autor destaca ainda que na sociedade burguesa, o cenário da "Pedagogia do exame" não foi diferente. Nesse contexto da ascensão da burguesia é que se configurou a Pedagogia Tradicional. Essa se baseia em um instrumento de fortalecimento da classe burguesa e de seus interesses de controle e de poder. Essa concepção era "[...] centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor" (*ibidem*, p.30).

Nota-se que a "Pedagogia do Exame" está associada à Pedagogia Tradicional. Essa faz uso da avaliação em uma perspectiva classificatória e sob essa ótica, a mesma constitui-se em um recurso pontual e estático. Como o próprio nome diz, a avaliação classificatória trabalha com a promoção, ou seja, a separação para a obtenção de médias ou resultados que em sua visão, demostrará a aptidão ou não do aluno de passar para um novo nível. Assim, sob essa

discussão acerca da concepção da avaliação no viés classificatória, como bem afirma Luckesi (*ibidem*, p. 37):

> A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social.

Evidentemente, a avaliação da aprendizagem pode ser um meio de excluir ou incluir o aluno, a depender das práticas e metodologias adotadas pelos professores. A exclusão predomina quando ao invés de avaliar, classifica fazendo uso de práticas eliminatórias, selecionando por meio de testes, questionários ou outros instrumentos avaliativos utilizados isoladamente com vieses promocionais. No entanto, a avaliação da aprendizagem possui características contrárias as dos exames, pois ela visa à aprendizagem através do diagnóstico, da inclusão e principalmente do acompanhamento do aluno durante todo o processo de conhecimento. A mesma é democrática e processual, o que difere dos exames cujo objetivo principal é avaliar de forma pontual e seletiva.

Nessa discussão, Hoffmam (2019, p.75) contribui que "[...] os testes, provas, exames, etc., são indicadores, pontos de referência para dar prosseguimento a determinada ação." Em outras palavras, o uso desses instrumentos pode favorecer o processo de avaliação quando entendidos como subsídios da prática avaliativa. Em contrapartida, na perspectiva da avaliação da aprendizagem os exames e provas não podem ser utilizados como recursos exclusivos para o acompanhamento da aprendizagem, portanto não devem ser concebidos como a própria "avaliação da aprendizagem", mas entendidos como ferramentas que auxiliam no diagnóstico e replanejamento da prática educativa.

Assim sendo, na Pedagogia Tradicional o modelo de avaliação utilizado corresponde aos exames, de modo que o aluno é tratado como um ser passivo. Nessa concepção, ouvir e memorizar os conteúdos seriam o suficiente para o aluno "aprender" e o professor garantir sua autoridade máxima e, ao mesmo tempo, ocupar sua posição do detentor do saber.

Nessa ótica, Luckesi (2005) elucida a relação da prática dos exames e das provas com a Pedagogia Tradicional. Essa está fundamentada na formação da mente lógico-discursiva do aluno, de modo que é dada ênfase maior a assimilação dos conhecimentos impostos como verdades absolutas. Ainda nessa concepção pedagógica, o sujeito do professor é tido como a autoridade máxima do processo pedagógico.

Em oposição a Pedagogia Tradicional destaca-se um novo paradigma, a saber, a Pedagogia Construtivista. Conforme Luckesi, (2005 p. 63) “[...] a pedagogia construtivista compreende o ser humano a partir de como é observando em seu permanente movimento, desenvolvimento e construção”. Diferentemente da Tradicional, na Construtivista o aluno participa ativamente do seu aprendizado, deixa de ser um sujeito coadjuvante e se transforma em um sujeito ativo, o qual constrói seu próprio conhecimento.

Entende-se que dentro da Pedagogia Construtivista é impossível falar de exames. Neste modelo inicia de fato a avaliação da aprendizagem por meio do diagnóstico, com intuito de acolher e buscar soluções para as dificuldades encontradas, pois o ato de avaliar segundo Luckesi (ibidem, p. 39) “[...] é dialógico amoroso e construtivo”. Diante de tais afirmações é possível dizer que a avaliação da aprendizagem visa o desenvolvimento e o acompanhamento dessas, ao passo que é indispensável ao professor criar estratégias que possam assegurar a construção da aprendizagem por intermédio da aquisição do conhecimento de cada aluno.

Em relação à Pedagogia Construtivista Luckesi (ibidem, p. 66-67) elucida que:

> [...] Uma pedagogia construtivista não está preocupada com aprovar (ou reprovar) um educando, devido ao fato de ‘estar pronto’ (ou não), aqui e agora, num determinado conteúdo específico. Ela estar preocupada em criar as condições para que o educando aprenda e, por isso, se desenvolva. Deste modo a avaliação não está posta para julgar e definir a vida do educando aqui e agora, mas, sim, para diagnosticar a situação e criar condições para que, amanhã ou depois de amanhã...ele possa ter experiências de vida mais desenvolvidas e, ao mesmo tempo, mais complexas e, por isso mesmo, mais universais.

Nesse viés, na Pedagogia Construtivista o que importa para a avaliação é alcançar a aprendizagem, avaliar suas ações em todos os processos e não apenas em momentos, permitindo possibilidades para que o conhecimento aconteça gradualmente. Assim, importa a avaliação da aprendizagem ser processual, diagnostica, inclusiva e democrática.

Sob a luz das reflexões anteriores, é cabível destacar que quando indagamos acerca das concepções sobre avaliação da aprendizagem, emerge também uma discussão bastante divergente, a reprovação escolar. Sabe-se que o ato de avaliar é um processo complexo, não imparcial e repleto de nuances. Luckesi (1997, p.116) contribui com esse entendimento trazendo que:

> A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. Como "crítica de percurso de ação", a avaliação será uma forma pela qual podemos tomar, genericamente falando, dois tipos de decisão.

A partir desse pensamento, o autor apresenta a avaliação como sendo um instrumento crítico da ação pedagógica, ou seja, a mesma é coadjuvante da prática do professor, ao passo que conduz o processo em direção ao alcance dos objetivos desejados. Desse modo, é possível ficar claro que essa pode dar um *feedback* positivo ou denunciar possíveis falhas no desenvolvimento do trabalho docente. Muitas das vezes esse insucesso no que devia ser o acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem, acaba sendo transferido, no sentido de responsabilizado, ao produto final, a saber, a aprendizagem defasada dos alunos.

Conforme Méndez apud Villas Boas (2015) no ato de avaliar, o professor contribui com a aprendizagem, porque esse em si é também aprendizagem. Em contrapartida, frente ao fracasso no alcance dos objetivos propostos, nota-se que não resta alternativa a não ser a reprovação escolar. Portanto, ainda que a essa tenha sido atribuída, por muito tempo, a consequência final em detrimento do esforço do aluno, bem como o resultado de uma aprendizagem insuficiente, faz se necessário provocar o seguinte questionamento: Reprovar para quê? Indo mais além, é possível indagar: Seria esse o meio mais justo e coerente de corrigir as possíveis falhas no processo de ensino aprendizagem? O rendimento negativo, interpretado através de notas ou conceitos, geralmente ao final de ciclos, consegue de fato revelar as lacunas que precisarão ser trabalhadas em seguida, balizadas por intervenções pedagógicas?

Ainda, segundo Villas Boas (2019, p.129) "Reprovar não pode ser uma sensação boa e nem uma ação frutífera. É uma excelente forma de reforçar as possibilidades de exclusão". Sob a luz dessa afirmação da autora, e em contribuição às problemáticas expostas anteriormente, torna-se fundamental pensarmos nos reflexos da cultura da reprovação, estruturada no modelo de escola tradicional, seletiva e excludente. Essa, por sua vez, negligencia o direito à educação e a cidadania, e muito, além disso, distorce o verdadeiro papel da escola.

2.1 AVALIAÇÃO: DIMENSÕES E ESPECIFÍCIDADES

Sabe-se que a avaliação da aprendizagem não se constitui em algo pronto e inacabado, em sua dinâmica é preciso observar, analisar, e fazer uso de instrumentos e técnicas

diversificadas durante todo o processo formativo, para assim, subsidiar o aluno em sua progressão. Essa dispõe de um conjunto de procedimentos metodológicos responsáveis para o favorecimento da condução adequada do processo de construção de novos conhecimentos dos alunos.

Desse modo, se embasando nas concepções da avaliação da aprendizagem como um instrumento que engloba tanto a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos como toda a reflexão da própria prática docente, o modelo avaliativo mais compatível a ser seguido deve ser na perspectiva formativa e não somativa, que tem caráter classificatório. Quando nos referimos à avaliação educacional é importante observar os termos utilizados, evitando concepções equivocadas. Logo, a avaliação da aprendizagem precisa ser mediadora, reflexiva, processual e contínua, de forma que suas práticas avaliativas não podem se restringir apenas no momento da aplicação do instrumento prova. Isso não significa que tal instrumento deva ser abolido, no entanto, é fundamental que esse seja utilizado de forma consciente e no momento adequado, para objetivos específicos. (Luckesi, 1997)

Com estratégias metodológicas diversas, cada modelo de avaliação tem suas características que as conceituam, seja ela diagnóstica, somativa ou formativa, cabe ao professor ter consciência da finalidade que cada uma representa, bem como do por que o mesmo utiliza tal proposta para amparar o seu labor docente. Nessa linha, vale ressaltar que uma vez a ação avaliativa seja baseada na perspectiva da construção de uma aprendizagem de forma efetiva, recomenda-se utilizar os fundamentos da avaliação formativa.

A saber, destaca- se três modelos de avaliação, sendo elas: diagnóstica, somativa e formativa.

A avaliação diagnóstica implica em analisar os conhecimentos preexistentes, instigando as competências e capacidades dos alunos, sendo essa, necessária para identificar as habilidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que servirá como base para os professores perceberem as dificuldades dos alunos. Adiante, buscará estratégias para solucionar problemas futuros, permitindo ao professor desenvolver um trabalho pedagógico que venha suprir as necessidades dos alunos.

De acordo com Rossit e Storani (2010, p.22) ao se referir à avaliação diagnóstica, afirmam que:

> Ao ser realiza da no início de um curso, a avaliação diagnostica fornece informações importantes que permitem localizar o aluno e, consequentemente, o ponto de partida mais adequado. Quando realizada no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação diagnóstica fornece informações que permitem localizar as causas dos sintomas de distúrbios de aprendizagem. Quando iniciamos um curso, geralmente partimos de um ponto em que consideramos todos os alunos nas mesmas condições de receberem a nova aprendizagem.

Frente a tal argumento, esse modelo de avaliação tem um papel extremamente importante, uma vez que permite fazer um diagnóstico sobre as habilidades de cada aluno, e assim, considerando que cada um tem suas particularidades, permite que o educador contribua com a aprendizagem de todos. Vale salientar que a avaliação diagnóstica não deve ser empregada por um longo período de tempo, ao passo que, o ideal é inserir essa prática avaliativa ao iniciar um novo ciclo, colaborando para uma análise diagnóstica como um todo.

Diante do que foi apresentado, é fundamental refletir sobre as características desse modelo de avaliação que contribui significativamente, no momento que, como o nome já diz, realiza a triagem diagnóstica das atuais habilidades que os alunos já possuem. Munido dessas informações, o professor poderá planejar a sua intervenção pedagógica com uma ação diretamente voltada para as dificuldades percebidas, e, em consequências disso, esse contribuirá com o desenvolvimento do seu trabalho como avaliador.

Em contrapartida, tem-se a avaliação somativa. Essa, não é compatível com o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que em sua proposta a aprendizagem é “medida”. Seu objetivo é meramente alcançar uma nota com o intuito de classificar, e desse modo, os alunos são rotulados e desassistidos da mediação devida por parte dos profissionais. Em decorrência disso, seus resultados na perspectiva da avaliação da aprendizagem, demostram várias problemáticas e frustações.

Ao ouvir o termo somativa, logo vem à ideia de soma, e de fato, nesse modelo de avaliação é dado maior ênfase aos resultados finais, representados por notas e conceitos. Partindo desse viés, o foco é aprovar ou reprovar, tendo como ponto importante o produto final de uma prova ou exame e não as dificuldades e avanços da trajetória. Ao compreender essa proposta, torna-se urgente tomar consciência que ao falar acerca da avaliação da aprendizagem, em seu verdadeiro significado, o modelo de avaliação mostra-se incompatível e precisa ser descartado, uma vez que a sua finalidade parte de uma função classificatória, e isso difere do que se espera da prática avaliativa cujo tem como foco o processo, o aprendizado e a inclusão.

Nessa perspectiva, Rossit e Storani (2010, p.24) conceituam a avaliação somativa da seguinte forma:

> É a modalidade de avaliação cuja função é classificar os alunos ao final de um determinado período de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, considerando os níveis de aproveitamento obtidos. Tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram alcançados no período considerado. Os resultados são expressos em notas ou conceitos.

Sendo assim, essa prática de avaliação que maximiza a classificação, não auxilia o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não acompanha o aluno durante o movimento da construção do conhecimento. Em oposição, possibilita que ele crie uma rejeição da avaliação, pois ao ouvir esse termo logo vem à mente aquele momento pontual, característico de finais de semestres, que com a aplicação de provas e exames servirá apenas para aprovar ou reprovar. Em resultado desse comportamento, criam-se barreiras que dificultam a pré-disposição para se aprender e, em decorrência disso, não favorece o desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto pertinente entrelaçado a esse modelo de avaliação é a competitividade e a comparação, pois além de classificar, muitos profissionais ainda confrontam o desempenho e nível de aprendizagem, de modo que acaba segmentando os alunos. Logo, essas comparações em nada agregam, considerando que cada um tem seu tempo e mais ainda, está inserido em contextos diferentes. Todas essas interfaces implicam no processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente da avaliação somativa e, em concordância que a avaliação precisa ser justa, bem como, oferecer condições iguais, a essa modelo tem-se como exemplo a avaliação formativa.

A avaliação formativa tem como propósito estabelecer uma troca de informações entre o aluno e o professor acerca dos resultados de suas aprendizagens. Para isso, é necessário diálogo entre as duas partes, pois essa avaliação não é burocrática, ela necessita de observação e ação de avaliar ocorre diariamente.

A referida pode e deve ser realizada em vários momentos pelo professor, sendo possível ajustar as falhas encontradas durante todo o processo de ensino e aprendizagem. É pertinente aludir que a avalição formativa precisa ser bem empregada, tendo em vista a qualidade do ensino, a fim de que, conquiste o que se espera, com intuito de alcançar bons resultados. Esse tipo de avaliação permite ajustar o processo de ensino e aprendizagem, em consequência ela corresponde a uma concepção na qual a aquisição do conhecimento se dá gradualmente. Tal processo é longo e perpassa por modificações, reestrutura e constrói novos aprendizados, e por isso, a avaliação formativa é parte desse processo, ao passo que formar o aluno é primordial, transformando-os em sujeitos críticos e proativos.

Assim, é pertinente destacar que na concepção de Freire (1996), educar não é transmitir conhecimento, desse modo, vale lembrar que, em sua proposta de educação, esse é construído tendo como ponto de partida a linguagem e o diálogo, a partir da bagagem de conhecimentos pré-existentes que o sujeito já possuía, advindos de suas vivências e saberes do cotidiano.

Destaca-se que essa importante característica consiste na valorização dessas experiências, com intuito de humanizar, transformando-os em sujeitos atuantes, pois em sua perspectiva, o sujeito era um ser inacabado. Em outras palavras,

> [...] Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornam seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade e já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele. (*ibidem*, p.32).

Para o autor, cabe à escola e ao professor possibilitar uma educação que considere o aluno como protagonista da sua própria história, capaz de desenvolver-se com consciência crítica frente às situações vivenciadas em sua realidade. Por isso, para Freire a educação é um ato político e emancipador, logo, o conhecimento é inacabado e as relações coletivas, em especial, nas interconexões entre escola/sociedade, professor/aluno, aluno/aluno devem ser balizadas por processos humanizadores.

A avaliação formativa é o modelo de avaliação que se aplica no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem, com intenção de analisar se os alunos estão caminhando em direção aos objetivos de ensino que são estabelecidos para alcançar as habilidades conhecimentos e novas aprendizagens (ROSSIT E STORANI, 2010).

É necessário considerar que um modelo avaliativo seguindo esses critérios não é fácil, todavia tal prática requer um olhar atento e observador por parte do professor. De forma geral para essa avaliação é preciso abandonar algumas ações que possam estar associadas a outros modelos avaliativos, pois, este visa formar o estudante menosprezado quantificar e priorizando qualificar.

Assim,

> Os resultados da avaliação formativa trazem consequências muito importantes tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno, a avaliação formativa disciplina o ritmo de estudo, desenvolvendo o habito do estudo constante; o motiva, funcionando como reforço; fornece um perfil de aprendizagem, isto é, o que se aprendeu e o que ainda se precisa aprender; possibilita busca de medidas alternativas para superar as dificuldades encontradas. Para o professor, a avaliação formativa oferece informações que possibilitam a modificação no ensino ou a revisão das informações que oferecem dificuldades aos alunos e possibilita realizar estudos comparativos entre o desempenho dos alunos de duas ou mais turmas de uma mesma série ou de anos ou semestres. (*ibidem*, p.23).

Nesse viés discorrido pelas autoras, fica explicito que, a avaliação formativa é uma das mais apropriadas quando o foco é promover a aprendizagem escolar, levando em consideração que a mesma norteia o professor sobre quais são os pontos fracos e necessidades do aluno, e isso só é possível por intermédio de um diagnóstico intercalado com a avaliação formativa. Ainda assim, é valido dizer que aqui é indispensável que se crie estratégias adequadas para sanar as dificuldades encontradas, uma vez que esse modelo de avaliação auxilia com determinadas informações. Quando se trata do termo avaliação formativa, se abre espaço para dialogarmos e fazemos uma relação com o *feedback*, pois o mesmo é um elemento essencial para a contribuição das metodologias aderidas pelo professor.

Villas Boas (2019) afirma que o *feedback* orienta os alunos no que diz respeito a seus esforços e aprendizagem, permitindo um autocontrole. Sob essa ótica, é importante considerar algumas ações e informações associadas à avaliação formativa visto que é indispensável à participação do professor para que ela aconteça. Desse modo, Rossit e Storani (2010) destacam que a avaliação formativa está em constante processo de construção, vai muito além de reproduções prontas e inacabadas, e sua perspectiva não é desconstruir, mas é um processo de continuação de tudo aquilo que já vinha sendo feito, dando início com novos ciclos.

Convém relatar que ao pensar numa perspectiva da avaliação formativa, a mesma está associada ao coletivo, na reflexão do trabalho como um todo. Sob a ótica dessa, é essencial tomar como base as aquisições já construídas, entrelaçando-as as novas que irão surgir além de enfatizar as colaborações entre as duas partes, ou seja, quanto mais próximo o contato entre professor e aluno, mais amplas serão as possibilidades de uma avaliação efetiva.

Diante do exposto, é possível elucidar que a avaliação formativa visa a aprendizagem baseada em um cenário de acolhimento e parceria entre os sujeitos professor e aluno, portanto, adotar essa prática avaliativa facilitará o trabalho pedagógico, tendo em vista que ela é uma via de mão dupla, ao trazer contribuições necessárias para ultrapassar o modelo tradicional. Nesse sentido, a mesma necessita de um *feedback* de ambas as partes, a fim de ampliar um elo de confiabilidade entre o professor e aluno, bem como favorecer a sua aprendizagem. Vale lembrar que o importante aqui não é aprovar ou reprová-lo, mas criar

condições para que o mesmo se aproprie dos conteúdos estudados garantindo o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a funcionalidade de toda a sua aprendizagem.

Para Villas Boas (2019, p. 80)

> A avaliação formativa é a que coaduna com a progressão continuada. Elas se complementam. Ao comprometer-se com as aprendizagens de todos os estudantes, a avaliação formativa abre espaço para a adoção da progressão continuada de modo que o percurso escolar se realize sem atropelos e sem adiantamentos, em atendimento ao tempo, ao ritmo e as necessidades de cada um. O desejável é que a escola tenha condições de se organizar para que as aprendizagens ocorram sem os traumas causados pela avaliação classificatória.

A partir de tal afirmação, a avaliação formativa e a progressão continuada estão entrelaçadas, sendo necessário sempre ser realizado um trabalho com a junção dessas, para que não haja falhas nesse processo. No momento que o professor acompanha cada etapa com cautela, respeitando o tempo e as necessidades de cada aluno, a avaliação formativa subsidia o processo de ensino, para assim, assegurar a assimilação dos conhecimentos e consolidar a aprendizagem, divergindo assim do método classificatório eliminatório.

Contudo, é pertinente destacar que dentre esses três modelos de avaliação discutidos até aqui, observa-se que cada uma possui suas características próprias que as conceituam, no entanto, a utilização de um determinado modelo não significa a exclusão do outro, mas sim, destaca-se que é indispensável reconhecer os objetivos e reflexos que essa promoverá no trabalho docente. Assim, retomando os princípios da avaliação somativa, é notório que por se apropriar do julgamento por meio de notas, através de teste ou provas não convém com a perspectiva formativa que foca na aprendizagem.

Ainda, quando retomamos as discussões da avaliação diagnostica e formativa é possível perceber certa aproximação entre elas, considerando que a avaliação diagnóstica inicialmente faz uma investigação para avaliar o nível de conhecimento de cada aluno, na formativa não é diferente, tendo em vista que essa prática se faz presente dentro desse modelo de avaliação. Outra semelhança que merece destaque é o fato dois modelos de avaliação permitir ao professor conhecer os empecilhos e dificuldades dos alunos, e em tempo, permite também conhecer as habilidades que cada um dispõe. A partir do diagnóstico o professor possuirá ferramentas para trabalhar as fragilidades que merecem intervenção, esse ponto também, é possível de ser identificado na avaliação formativa.

Desse modo, tomando como base as contribuições dos modelos de avaliações que podem contribuir de forma efetiva o acompanhamento e intervenção continua do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve sempre que necessário adequar suas práticas

didáticas e metodológicas, a fim de nutrir todo o movimento de construção de conhecimento dos alunos. Faz-se urgentemente necessário partir da perspectiva da avaliação como sendo um instrumento não classificatório, mas que auxilia a prática do professor na condução de educar o sujeito para pensar, refletir e criticar e, sobretudo, transformar a sua realidade.

2.2 DISCUSSÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Quando se fala sobre avaliação, é comum encontrar associações negativas a esse termo. Na maioria das vezes isso se deve ao fato de desde cedo ficarem registrados em nossas memórias experiências que contribuem para compreender a avaliação relacionando-a a notas, controle, prova, reprovações, pavor e tantos outros elementos atribuídos à expressão. Ao longo da história assim como em diversas outras áreas, os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação foram concebidos de formas diversas. Desse modo, as interpretações atribuídas acerca da avaliação, bem como à sua prática, também sofreram modificações.

As concepções do que seja a avaliação, assim como de que forma a mesma é utilizada são influenciadas pela bagagem que os professores trazem consigo da experiência vivida junto ao processo de avaliação, enquanto estiveram na condição de alunos. Diante disso, é possível dizer que a trajetória da sua história com a prática avaliativa contribui diretamente para a construção da sua visão acerca do que seja a avaliação, podendo ser vista como um ato de orientar, incluir ou talvez de selecionar, promover. Desse modo, pode ser compreendida em sua dicotomia como processual e continua ou pontual e estática. Nessa perspectiva, Luckesi (2005, p. 19-20) traz que:

> [...] não podemos nos esquecer que para trabalhar com avaliação, necessitamos de nos servir de uma abordagem complexa da realidade, o que significa que a má qualidade de ensino implica no educador e no seu papel; na escola com todos os seus determinantes econômicos, físicos, culturais, administrativos; nas políticas públicas oficiais sobre a educação no país. Assim sendo, para ultrapassar o fracasso escolar, uma das tarefas fundamentais, entre outras, é ultrapassarmos a cultura do exame, o que implicará um trabalho a favor da melhoria da qualidade do ensino.

Nesse viés, o autor elucida que o ato de avaliar está inteiramente relacionado a fatores externos que ultrapassam a realidade da sala de aula dos espaços educativos. Assim sendo, para trabalhar a avaliação em sua real proposta faz-se necessário compreender a sua complexidade e ligação com fatores estruturais políticos, econômicos e sociais. É importante

compreender que a interpretação que o professor atribui ao conceito da avaliação da aprendizagem está interligada a paradigmas arcaicos que são transpassados diretamente para sua didática durante a sua prática docente.

Para Hoffmann (2019, p. 46),

> A forma como se concebe a avaliação revela-se na ação cotidiana, em ações do dia a dia como as que aparecem no relato, e não em momentos definidos burocraticamente pelo sistema escolar, de apresentação de notas, conceitos ou relatórios.

Diante dessa premissa, a concepção do professor a respeito do que seja a avaliação da aprendizagem não se mostra exclusivamente nos períodos em que se devem apresentar os documentos representativos dos resultados, como exigências legais, comum ao término dos bimestres, semestres, ou do ano letivo, mas sim, é explicitada continuamente, no momento em que esse desenvolve as suas práticas pedagógicas. Desse modo, mesmo que muitas vezes indiretamente ou inconscientemente, o professor expõe a sua concepção em relação à avaliação durante todo o tempo em que coloca em prática a sua atuação pedagógica.

É nítido que a avaliação é imprescindível em todos os níveis da educação e que a sua prática está muito além da utilização de instrumentos que subsidiam o diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Nessa ótica, como parte da ação pedagógica e diferente do que muitas pessoas afirmam, a avaliação da aprendizagem perpassa desde a Educação Infantil até o ensino superior, e sob esse viés, como bem afirma Hoffman (2018 p. 30) “[...] avaliar não é fazer um “diagnostico de capacidade”, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas”.

Destaca-se que avaliar para alcançar o aprendizado não é tão simples, pois o professor necessita ter um olhar investigativo e sensível, de modo que possa auxiliar no desenvolvimento e aprendizado do aluno considerando que cada indivíduo possui suas particularidades. Logo, o mais importante não é emitir um juízo de valor ou definir uma situação, mas, obter informações para ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos. Ainda assim, vale mencionar que para avaliar é precípuo considerar o contexto de vida do aluno, pois caso a metodologia utilizada não seja viável, o professor terá que adotar novas estratégias com o objetivo de mediar com articulação adequada o processo de aprendizagem de seus alunos.

Conforme Hoffman (2018, p. 26): “[...] a ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de

conhecimento [...]". Diante disso, a ação de avaliar exige algumas considerações, como por exemplo, repensar sua prática para verificar o que houve de errado, tendo em vista que em muitos casos o problema não está na criança, mas sim nas ferramentas usadas pelos profissionais.

Ainda com base na afirmação da autora, a ação de avaliar exige uma participação de toda a instituição, e para que isso ocorra é necessário que a escola tenha conhecimentos específicos, além disso, que faça uso dos instrumentos de avaliação de forma adequada, a fim de alcançar os objetivos desejados.

No que diz respeito aos critérios e instrumentos necessários no subsídio da prática avaliativa da aprendizagem, é fundamental que o profissional da educação durante todo o processo pense nas suas ações metodológicas a partir de um olhar formativo. Para isso, é de grande relevância que haja reflexão por parte dos professores a respeito de suas próprias concepções acerca da avaliação da aprendizagem, uma vez que tais conceitos se cristalizam desde muito cedo, internalizando-os a partir da sua experiência com a prática da avaliação no momento em que esses ocuparam o papel de estudante.

Considerando o respectivo argumento, é urgentemente necessário discutir nos cursos de formação docente sobre as concepções e práticas avaliativas atualmente utilizadas, tendo em vista que tais conceitos poderão ser transpassados para a prática do seu trabalho pedagógico. Dessa maneira, tais discussões, é possível contribuir com a reflexão da práxis docente, consequentemente com a conscientização do professor, ao passo que esse possa rever a sua prática e reelaborar os seus conceitos pedagógicos.

Os cursos formativos são imprescindíveis para a formação docente, e por isso, para ministrar tais eventos é necessário que o profissional tenha propriedade para lidar com determinada temática, pois como afirma Tardif (2006, p. 24):

> Na formação de professores ensinam-se teorias sociológicas docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do oficio do professor. Além do mais essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola.

Reafirmando a contribuição de Tardif, é evidente que as teorias tratam-se de embasamento teórico de sua suma importância para a formação e construção do fazer docente. Sendo assim, a partir desses fundamentos teóricos e metodológicos, o professor estará construindo a sua identidade profissional. No entanto, apesar de ser indispensável para o exercício da docência está munido das diversas teorias que embasam e orientam as suas ações.

Também, segundo o autor, diversos outros fatores extras curriculares podem interferir no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Ademais, torna-se indispensável refletir sobre as ações dos professores pensando na sua formação contínua, tendo em vista o aperfeiçoamento de suas atividades laborais. Em consonância com este pensamento, Pimenta (1999) explana que a formação é um processo de autoformarão, uma vez que os professores fazem uma nova elaboração de seus saberes inicias paralelo a suas práticas e experiências diárias presenciadas no contexto escolar.

Destarte, é perceptível que as ações e comportamentos vivenciados pelos professores refletem futuramente na sua vida, consequentemente em suas ações de trabalho. Ainda assim, vale lembrar que este, como profissional, ficará marcado na memória daqueles que conviveram com ele, de maneira positiva ou negativa, a depender das suas ações. Além disso, em outras circunstâncias formará futuros professores, os quais os terão como modelo. Por esse motivo, é essencial que o docente tenha preocupação de como ele se comportará e como suas atitudes irão refletir no processo formativo do sujeito.

Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que o professor sendo autoritário ou amoroso da vida e das gentes, aquele que exerce seu trabalho sempre mal amado, com raiva do mundo e das pessoas ou o professor competente, independentemente de sua postura, não passa pelos alunos sem que deixem registros. Assim, enfatiza a necessidade de conscientização e reflexão por parte dos professores, no sentido que esses materializam as suas ações em sala de aula, ao passo que o seu perfil docente poderá possibilitar o registro de marcas na vida de seus alunos, sejam elas de caráter positivas ou negativas.

Diante do exposto, o autor reforça que o exemplo do professor é de suma relevância no processo formativo do sujeito, tendo em vista que sua prática colabora tanto com a experiência escolar como na vida profissional de seus alunos. Sendo assim, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a formação do professor é extremamente importante, não apenas para aperfeiçoar os critérios e instrumentos avaliativos, mas para aprimorar sua prática pedagógica como um todo, de modo que essa implica diretamente na aprendizagem, bem como no desenvolvimento integral dos sujeitos em todas as suas dimensões, sendo elas: intelectual, física, emocional, social e cultural.

É necessário, logo, oportunizar aos professores durante os momentos formativos, a discussão e reflexão a respeito da tamanha dimensão do ato avaliativo. Torna-se fundamental conscientizar o real sentido político presente por detrás da execução da avaliação, por parte dos professores, desde o momento que concebem até o que materializam, através de sua

prática pedagógica, ainda que não intencionalmente, tal avaliação com posturas tradicionais e conservadoras.

Ainda sob essa égide, Hoffman (2019, p. 138) contribui com a seguinte afirmação:

> Pretendo enunciar que, de fato, a avaliação importa para uma educação digna, para uma escola inclusiva, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, garantir o acompanhamento individual a todos os alunos. Portanto, esse caminho de incertezas e contestações que gradativamente trilhamos em avaliação é um marco significativo em nossa história. O descontentamento dos professores com a prática tradicional, classificatória e mantenedora de diferenças sociais é o primeiro passo na direção de uma prática mediadora de avaliação.

Evidencia na fala da autora que a prática da avaliação é também o exercício de um ato político porque essa, reproduz e contribui com o fortalecimento da hegemonia de determinados grupos sociais mais favorecidos. Nesse sentido, fica compreensível que não é possível desenvolver a avaliação de forma neutra, porque avaliar é assumir um papel de execução de poder sobre o sujeito que está sendo avaliado, é ter a responsabilidade de fazer uso dessa ferramenta como um recurso repressor ou transformador.

Desse modo, para potencializar essa discussão, Hoffman (*ibidem*, p. 56) destaca que "[...] As relações de poder que se travam em nome dessa prática são reflexos de uma sociedade liberal e capitalista, que se nutre de exigências burocráticas para mascarar o seu verdadeiro descaso com a educação em todos os níveis."

Avaliar é atribuir juízo de valor e as qualidades a ser conferida estarão diretamente relacionadas aos critérios que o avaliador utilizará como referência. Em vista disso, torna-se passível de avaliar algo ou alguém quando se tem estabelecido algum parâmetro, ou objetivos, tratando-se do âmbito da aprendizagem, que permitirá a comparação e julgamento do nível de aproximação que o objeto ou sujeito avaliado está do padrão utilizado como referência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1], faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Constituição Federal de 1988. A primeira versão foi redigida em 2014, porém até ser aprovada e homologada em dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação Senhor Rossielli Soares da Silva, passou por um longo percurso de estudo e discussões. Após um longo processo de elaboração, o MEC buscou com a criação dessa, pensar na busca de um ensino justo, inclusivo e democrático. Assim, com o intuito de garantir que todas as escolas seguissem um currículo padrão instruindo todas as instituições, este

[1] Ver em: _____. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico Acesso em 25 de jun. de 2021.

documento foi desenvolvido como um “manual” para orientar e aperfeiçoar o trabalho dentro das escolas, somando ao desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor. A base cumpre a meta 7 do Plano Nacional da Educação (PNE), que busca potencializar a qualidade da Educação Básica, impulsionar o fluxo escolar e desenvolver a aprendizagem.

A partir da necessidade de padronizar o currículo, com o intuito de garantir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento do aluno, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Assim, trata-se de um documento completo e contemporâneo que traz uma proposta mais integrada para o alinhamento da educação básica. Essa nova roupagem de documento orientador do currículo, traz em sua dinâmica de avaliação da aprendizagem as competências que ganharam espaço dos objetivos, de modo que se espera que os alunos alcancem essas de forma efetiva em um movimento progressivo de aprendizagem. Ainda, a BNCC define, entre outros parâmetros, um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, operando como um verdadeiro fio condutor ao longo de toda a Educação Básica. Ressalta-se que:

> [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, BNCC, 2017 p. 8)

Assim, é pertinente ter a compreensão que a BNCC se encontra em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que traz em seu artigo 26:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 9).

Ademais, no que diz respeito ao atual referido documento base de cunho referencial da educação básica brasileira, em sua criação são instituídas competências e habilidades que devem ser adquiridas e aperfeiçoadas pelos alunos ao decorrer de sua jornada escolar. Assim sendo, é possível compreender que a BNCC em sua proposta não só traz novidades na

organização dos conteúdos, mas também requer uma nova postura da atuação do professor em sala de aula, de modo que nessa, este é colocado como professor avaliador.

Em relação às orientações voltadas para o Ensino Fundamental, o professor deve avaliar o aluno por meio de anotações, registrando as atividades feitas e realizando atividades e experiências que promovam o protagonismo do estudante. Essa avaliação deve ser de caráter formativo, ou seja, orientar o aluno quanto ao seu trabalho escolar, identificar suas dificuldades e avanços e auxiliá-lo durante seu processo de aprendizagem. Sob essa luz, Villas Boas (2019) pontua que tal função avaliativa se caracteriza quando ocorre o acompanhamento dos resultados das aprendizagens alcançadas pelos alunos, bem como faz-se uso dos registros dos fatos acontecidos durante o processo e principalmente, realiza as intervenções pedagógicas quando necessário.

Diante disso, é fundamental que o professor além de conhecer e saber desenvolver toda a proposta de organização das diretrizes da BNCC na sala de aula saiba ir um pouco mais além, ao passo que, esse, deve permitir-se sair de cena o papel do professor tradicional, sujeito central detentor do saber e deixe entrar o mediador, aquele que auxilia o aluno, o conduzindo a novos caminhos, permitindo, ao mesmo tempo, que esse desenvolva a sua autonomia na construção do conhecimento.

Ainda, é indispensável que as políticas de formação continuada, façam um trabalho de preparação e acompanhamento dessas diretrizes. Nesse sentido, sabe-se que a formação continuada cujo objetivo principal está pautado na melhoria da qualidade dos resultados educacionais, de modo que projeta promover a reflexão e principalmente a transformação das práticas docentes. No entanto, não é suficiente propor o aperfeiçoamento do fazer docente. Sobretudo é necessário que haja o acompanhamento dos resultados e constante diálogo com os professores, de forma que tais políticas assegurem tanto a implantação das diretrizes como a efetivação de tais propostas de investimentos educacionais.

É certo afirmar que a avaliação da aprendizagem não é algo tão simples de ser compreendida, quando se leva em consideração que nessa ação, perpassa diversas outras questões que extrapolam o espaço físico da sala de aula. Diversos são os modelos de avaliação, ao passo que cada uma possui as suas características que as definem, e assim cada uma são utilizada para determinada finalidade específicas.

Desse modo, o que deve ser colocado em questão é que o professor deve mais do que nunca, conhecer todo o embasamento teórico que fundamenta a sua prática docente, logo, terá consciência e conhecimentos epistemológicos que permitam refletir de forma mais aprofundada e, se julgar necessário, reelaborar as suas concepções e práticas. É de suma

importância que por meio das discussões promovidas sobre as dimensões do ato avaliativo, que seja provocado o pensamento acerca dos resultados demonstrados geralmente ao término do processo avaliativo, representados através de notas e conceitos.

Nessa ótica, Hoffman (2019, p. 31) destaca que "[...] o ato de avaliar deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como ainda é concebido) para se transformar na busca incessante de interpretação dos avanços e dificuldades do educando [...]". Ou seja, essa nova interpretação da avaliação é fundamental, a partir das novas correntes progressistas, que defendem propostas pedagógicas antiautoritárias e assim sendo, mais inovadoras.

Contudo, cabe levantar as seguintes problemáticas: será mesmo que o educando que obtém uma nota alta corresponderá com a aquisição das competências e desenvolvimento desejado, ou seja, de fato construiu uma aprendizagem significativa. Muito além disso, é necessário refletir que ao avaliar o aluno, o professor na verdade ao mesmo tempo também estar avaliando a sua própria atuação docente, ao passo que o resultado do alcance da aprendizagem, ou não, é reflexo de todo o seu trabalho. Isso se revela, tendo em vista que o professor é o agente responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem, através da mediação realizada a partir da utilização dos procedimentos didáticos e metodológicos.

Para Luckesi (1997, p.121),

> [...] o objetivo da ação educativa, seja ela qual for, é ter interesse em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente. Todavia, essa obviedade esbarra nas manifestações tanto do desempenho do sistema educativo quanto da conduta individual dos professores.

Nessa perspectiva, torna-se necessário que o professor tome consciência da importância do constante processo formativo e principalmente da complexidade que está intrínseco ao exercício docente, para de fato desenvolver um trabalho de excelência. Sob esse viés, é errôneo conceber a ideia de que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, e que para tal ato, somente é necessário dominar os conteúdos que serão ministrados, bem como ter boa desenvoltura com a arte da oratória. A frente disso, problematizando a real dimensão, é fundamental conhecer os saberes necessário à docência.

Tardif (2006) traz que é de grande relevância o papel do professor no processo de formação do sujeito, e que a prática docente não se reduz a um objeto das ciências da educação, mas trata de um ofício que interage com diversos outros saberes. Nesse sentido,

> [...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos da ciência da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. (*ibidem*, p.39)

Ademais, diante de todo esse universo presente no labor docente, observa-se a existência de um conflito entre os saberes relativos à formação profissional que por sua vez, dependem da comunidade científica, como por exemplo, as universidades, sendo essa última representada como aqueles que assumem o papel de produtores do conhecimento.

Desse modo, a partir de tal pressuposto, Tardif (2002) apresenta a necessidade de repensar as relações entre teoria e prática, considerando que tanto os intitulados como formadores dos saberes e das teorias, quanto os professores, comparados a executores, ou seja, aqueles que pisam na sala de aula e que vivenciam os processos educativos em toda a suas dimensões, se caracterizam como agentes portadores de saberes, portanto, um saber não deve ser visto como superior e descontextualizado do outro.

Logo, para caminharmos em direção à construção de uma educação emancipatória é urgente pensarmos, e mais que isso, possibilitar a execução de uma efetiva relação entre professor e aluno, de modo que o profissional docente em sua formação contínua tenha consciência plena que o ato de educar não pode ser concebido como algo simplificado, tendo em vista todos os aspectos históricos, sociais, culturais, entre outros. que permeiam a sua prática. Torna-se fundamental não somente participar dos momentos formativos, mas de fato despertar em si a predisposição para avançar do ponto de reflexão para o de ação e transformação.

Em consonância com essas discussões, Freire (1996) ressalta que é indispensável para a prática docente possuir o saber que diz respeito à força da ideologia. Para o autor, essa, atua com a ocultação da verdade dos fatos, e por isso, ao deixar a realidade embaçada, possuí a capacidade de nos tornar “míopes”.

Portanto, não é suficiente que o professor tenha o domínio dos conteúdos nem tampouco trabalhar com uma metodologia moderna, por intermédio, de recursos diversificados ou ainda utilizar de diferentes instrumentos avaliativos, contudo, mais que isso, é cabível que esse em sua prática tenha sapiência das estruturas que estão entrelaçadas ao processo educativo, de modo que através dessa consciência, exerça sua prática esclarecida das correntes e ideologias que fundamentam o seu trabalho educativo.

3 ABORDAGEM E CONTEXTO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo foi feita uma Pesquisa Bibliográfica com aprofundamentos das discussões apresentadas no referencial teórico do presente TCC, pois segundo Lakatos (2003, p. 182) sobre a pesquisa bibliográfica elucida que:

> [...] A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferencias seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Nesse entendimento, esse tipo de pesquisa oferece aos pesquisadores todo um suporte de teorias e fundamentos de conhecimentos já construídos e que possibilita a sustentação e credibilidade do trabalho investigativo a ser realizado.

Destacamos que pesquisar é querer conhecer algo que deve ser um exercício planejado para que possa obter resultados satisfatórios. Antes a pesquisa era vista como uma atividade apenas para os cientistas, mas hoje é uma prática que faz parte da vida de muitos profissionais, inclusive os professores. Nesse sentido, para Gil (2002, p. 129):

> O pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

Logo, é possível perceber a importância do trabalho realizado em campo, antes visto como atividade restrita a algumas profissões como Antropologia, Sociologia, Psicologia e outras que tem o campo de estudo voltado para as áreas humanas e sociais. Hoje é perfeitamente possível que qualquer área realize a pesquisa de campo, desde que haja consciência de que é preciso se envolver com o grupo a ser estudado, uma vez que se trata de uma pesquisa com contato próximo, observação real de coisas e ou pessoas.

Com base nesses pressupostos, este estudo realizou para a coleta de dados a Pesquisa de Campo de base qualitativa, uma vez que conforme Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. A pesquisa de viés qualitativo compreende atividades ou investigação que podem ser denominadas específicas, de forma que procurou captar não só a

aparência do fenômeno, mas sim tem a preocupação de buscar também suas essências e sua gênese, para assim poder alcançar suas consequências/resultados.

A pesquisa foi realizada na cidade de Barreiras-BA, situada na região oeste do estado da Bahia. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2020, a cidade possui o quantitativo de 156.975 habitantes e apresenta registro do Produto Interno Bruto (PIB) per capita no ano de 2018 em R$ 30.842,20.

A rede municipal de ensino possui um total de 18.066 alunos matriculados, distribuídos em cinquenta e nove (59) escolas. Dentre esses números, 10.048 estão matriculados no Ensino Fundamental I que se distribuem em trinta e cinco (35) escolas.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O critério utilizado para a escolha dos participantes para a realização da pesquisa foi o quantitativo de sete (07) professoras entre os turnos matutino e vespertino que atuam no 4º e 5º ano do ensino fundamental, em escolas da rede Municipal, na cidade de Barreiras-BA.

A escolha deste *lócus* para o desenvolvimento da pesquisa se procedeu a partir dos objetivos propostos e da problemática levantada, bem como pela facilidade do acesso à instituição de ensino da rede municipal.

3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi aplicado o questionário (ANEXO B). Em virtude do momento pandêmico, provocado pela disseminação da Covid-19[2], que assola o mundo todo, utilizou-se a aplicação do questionário, enviado via e-mail e WhatsApp para as participantes da pesquisa, tendo em vista que diante desse cenário é recomendável manter o distanciamento social seguindo os protocolos da ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS).

. Essa técnica que auxiliou na obtenção das informações fornecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse entendimento, para Gil (2014, p.121).

[2] A COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020 e caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Ver em: https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Os%20sintomas%20mais%20comuns%20da,das%20m%C3%A3os%20ou%20dos%20p%C3%A9s. Acesso em 15 de mai. de 2021.

> Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questão que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Assim sendo, o questionário é um instrumento bastante usado nas pesquisas, pois em alguns casos específicos, determinados sujeitos participantes possuem maior facilidade na expressão por meio da escrita. Desse modo, a contribuição das informações coletadas por meio deste instrumento possibilitou armazenamento da coleta e a revisão criteriosa para a sua análise. O questionário utilizado para a obtenção de dados foi composto por questões abertas e fechadas, as quais corroboraram para uma compreensão mais ampla das informações coletadas no momento em que essas forem analisadas.

Para tanto, esta pesquisa contou com o apoio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual documento garantiu as participantes da pesquisa o respeito aos seus direitos. Tendo em vista, seu caráter obrigatório nos trabalhos de pesquisas que são utilizados instrumentos de coleta de dados, tal documento explicitou que a participação no estudo era voluntária, portanto, a pessoa contribuinte não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores. Ainda, constou no mesmo a informação de em caso de decisão em não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não há nenhum inconveniente, bem como que os pesquisadores estarão à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

3.3 CRONOGRAMA

Tabela 1 – Etapas da pesquisa.

Atividades	**Fev.**	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**
Elaboração do TCC	X	X	X	X	X
Revisão do Referencial Teórico		X			
Pesquisa de Campo			X	X	
Elaboração da Análise de dados				X	
Revisão do TCC				X	X
Entrega do TCC para a banca					X
Apresentação do TCC					
Entrega da versão final do TCC					X

Fonte: Própria.

4 ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA: DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Esta análise apresenta uma discussão dos resultados da pesquisa de campo sob o olhar do referencial teórico exposto na Pesquisa Bibliográfica, bem como os objetivos e a problematização levantada pelos pesquisadores. Ademais, nessa discussão serão apresentadas as informações adquiridas mediante o instrumento de coleta de dados, a saber, os questionários (ANEXO), respondidos pelas professoras pesquisadas que atuam nos 4º e 5º anos do ensino fundamental de escolas municipais da cidade de Barreiras - BA, e por questões de ética no campo da pesquisa, de forma aleatória essas foram identificadas como PROFESSORAS A, B, C, D, E, F e G.

As discussões foram divididas em duas categorias, sendo que a primeira apresenta a caracterização geral das pesquisadas, no que diz respeito à escolaridade, tempo de atuação no magistério e no Ensino Fundamental I, bem como a carga horária dedicada ao ofício. Já a segunda revela as concepções e experiências vivenciadas pelas participantes da pesquisa.

4. 1 FORMAÇÃO DOCENTE: CENÁRIO E REFLEXÃO

No que concerne à formação docente, sabemos da sua tamanha importância para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, a fim de que a partir desses embasamentos, os professores possam suprir as necessidades no tocante aprendizagem de seus alunos, por isso, uma formação de qualidade é extremamente relevante para o processo educacional como todo. Assim, a formação docente (inicial e continuada) possibilita aos professores novas oportunidades e novas estratégias de ensino, logo, o processo formativo precisa ser constante, relacionando suas práticas aos saberes docentes, compartilhando ideias entre si e articulando suas metodologias aos saberes necessários a pratica docente. Dessa forma, é de grande relevância discutir a formação, considerando que essa enriquece o conhecimento e em decorrência disso, contribui com o trabalho do professor, ao passo que o mesmo, se encontra em contínuo processo de aprendizado e desenvolvimento no que concerne nas competências e habilidades do exercício profissional.

Desse modo é imprescindível fazer uma articulação entre sua experiência de vida e os saberes docentes. Tardif (2014 p. 37) traz que “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Nessa perspectiva, é necessário considerar os saberes na formação docente, saberes das ciências e os saberes advindos da sua experiência de

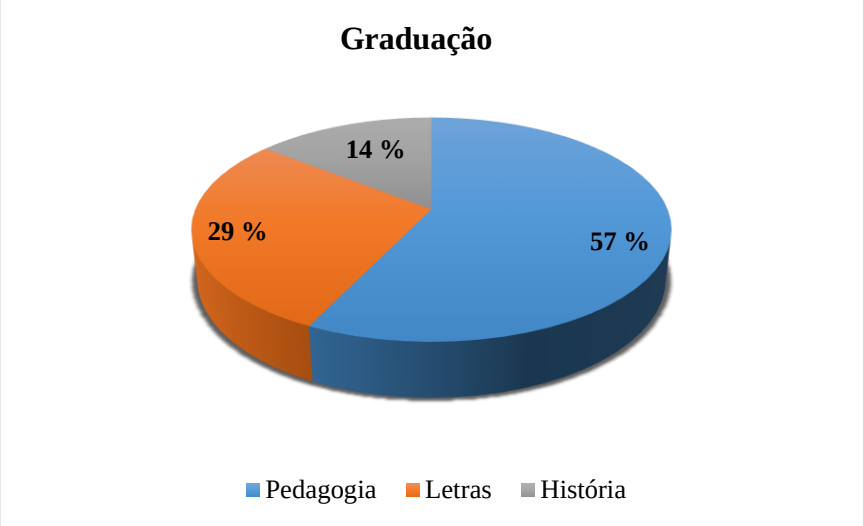
vida, voltando um olhar crítico para suas ações, além da flexibilidade às mudanças quando preciso.

Para Freire, (1996, p. 22) "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". Ou seja, é pensando criticamente sob o olhar da prática de hoje ou de ontem que se torna possível melhorar as próximas práticas. Tais pensamentos nos remetem ao que foi coletado entre as pesquisadas na primeira categoria aqui discutida acerca da caracterização da formação e experiências.

Assim, ao proceder com a pesquisa constatamos que as professoras A, B, C, F e G possuem experiências no magistério entre 10 a 15 anos. As professoras D e E possuem experiência estimada entre 5 a 10 anos. Entre as professoras pesquisadas, quatro (04) delas exercem uma carga horária de 40 horas semanais, duas (02) cumprem uma carga horária de 20 horas semanais e apenas uma (01) trabalha 60 horas. Ademais, é possível constatar que embora vivenciem realidades e cenários diferentes, todas as pesquisadas demonstram compreender o importante papel da formação continuada no desenvolvimento e qualidade do trabalho docente. Destarte, registra que a maioria das pesquisadas está sempre que possível participando de processos formativos, almejando contribuir com uma prática pedagógica de excelência por intervenção das atualizações de seus conhecimentos, bem como reflexões sobre suas práticas diárias.

Desse modo, de um total de sete (07) participantes pesquisadas, 57 % das professoras são formadas em Pedagogia, 29% em Letras e 14% em História. Abaixo vejamos o gráfico referente às graduações:

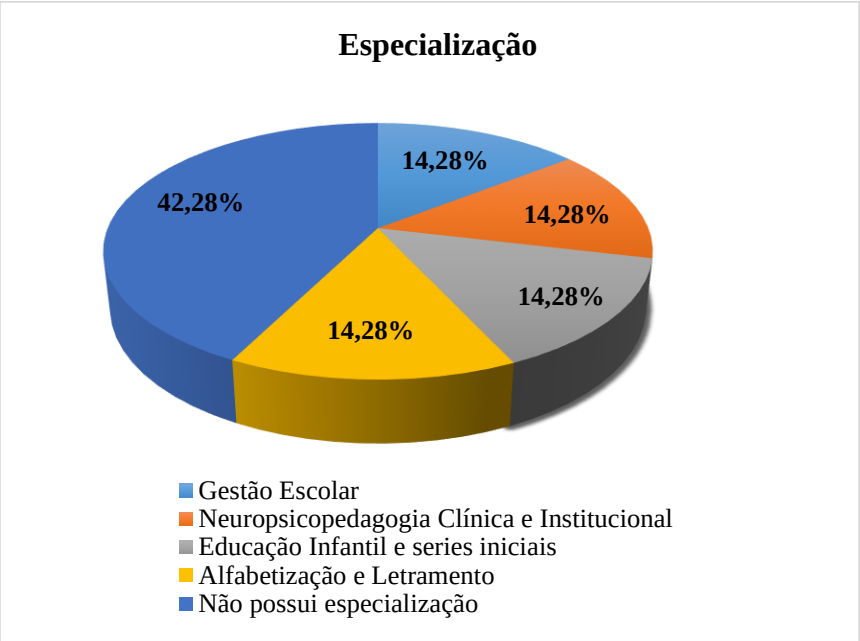
Gráfico 1 – Formação das pesquisadas



Fonte: Própria.

Importa ressaltar que a maioria das professoras é pós-graduada, sendo especialistas em áreas distintas, conforme pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Especialização das pesquisadas



Fonte: Própria.

Diante dos dados apresentados, observamos que a maioria das professoras pesquisadas possui a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia. Em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental o pedagogo é o profissional que poderá identificar as necessidades específicas dos alunos e atendê-las de forma adequada, haja vista que é um profissional que tem como base de formação os fundamentos teórico-práticos para ensinar, especialmente crianças e adolescentes. Somando-se a esse dado, o gráfico acima, mostra que todas as áreas mencionadas pelas professoras pesquisadas corroboram para o aprofundamento do conhecimento do professor, especialmente do pedagogo, o que pode refletir de forma positiva em sua prática pedagógica.

4. 2 DIÁLOGOS ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os relatos das experiências pedagógicas vivenciadas pelas professoras participantes desta pesquisa são elementos fundamentais e indispensáveis para o campo da pesquisa, tendo em vista que a partir dessas contribuições foi possível o dialogar de modo mais consistente e com o objeto da pesquisa e os conhecimentos produzidos no chão das escolas.

Por essa razão, é fundamental que os professores dialoguem com os pesquisadores, ditos muitas vezes como os que **não conhecem o chão da sala de aula** (grifo nosso). Assim, sob esse olhar, a prática precisa andar de mãos dadas com a teoria em uma relação mútua, ou seja, enquanto a prática fornece informações imprescindíveis para a construção da teoria, essa última subsidia, a fim de contribuir com a melhoria da prática, e por isso, é de suma importância que o professor consiga refletir e compreender a existência dessa relação.

Assim, na segunda parte do questionário, foram apresentados questionamentos referentes aos aspectos pedagógicos, sendo distribuídos em cinco (05) questões, sendo essas diversificadas entre abertas e fechadas.

Primeiramente foi questionado: **Qual a sua concepção de Avaliação da aprendizagem?** As PROFESSORAS A, B, C, D, E, F e G em totalidade relataram que concebem a avaliação como instrumento que agrega ao processo de ensino - aprendizagem e que deve ser utilizada de forma diagnóstica, contínua e sistematizada, bem como reelaborada sempre que os resultados dessa apresentarem necessidade.

Nessa perspectiva, segundo Hoffmann (2019) o professor revela a sua concepção acerca da avaliação da aprendizagem durante todo momento que desenvolve o seu trabalho pedagógico, ou seja, a sua ação avaliativa não é demostrada de forma isolada somente nos momentos que comumente se devem apresentar os resultados quantitativos ou relatórios que demostram o desenvolvimento escolar do aluno. Por isso, que compreendemos nas falas das professoras supracitadas que a avaliação está intrínseca tanto na elaboração quanto na execução do planejamento pedagógico, uma vez que destacaram a sua processualidade e sua função de impulsionar uma nova ação refletida por parte do professor frente aos resultados alcançados pelos alunos.

Nesse entendimento, a PROFESSORA E reforça com clareza essa análise ao afirmar que “[..] o aluno precisa ser avaliado a todo momento e o professor necessita ter esse olhar perceptivo para diagnosticar e certamente fazer um trabalho para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos”. Logo, a avaliação serve para mostrar o andamento do processo de ensino aprendizagem, ao passo que indica se através de tal prática está sendo possível caminhar rumo aos objetivos desejados ou se será necessário rever ou até substituir alguma metodologia ou instrumento avaliativo.

Ainda sob a contribuição de Hoffmann (2019) a ação avaliativa deixa de ser um momento final do processo de ensino, ao passo que se torna a busca constante de interpretação do desenvolvimento do aluno, isto significa, quais os seus avanços e

dificuldades, a fim de que o professor como mediador, possa acompanhar e quando necessário redirecionar o planejamento de sua prática pedagógica.

Desse modo, Luckesi (1997, p. 117) traz que "[...] a avaliação contribui para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los[...]". Nesse viés, essa, subsidia a prática docente, ou seja, possui o objetivo de acompanhar todo o processo de aprendizagem para reconhecer e intervir nas possíveis falhas em seu percurso para alcançar resultados positivos no que tange ao desenvolvimento do aluno.

Foi questionado: **Você baseia-se nas diretrizes curriculares que norteiam a avaliação em seu planejamento pedagógico? Em caso afirmativo, explique como planeja os instrumentos e critérios avaliativos.** Todas as professoras marcaram a afirmativa sim. A maioria em suas respostas relataram que planejam as suas aulas, bem como a sua avaliação da aprendizagem baseadas nos documentos que norteiam a educação, como por exemplo, foram citados a BNCC e a Proposta Curricular do Município de acordo com a Secretaria Municipal de Educação. Ressalta-se que a PROFESSORA G marcou a afirmativa sim, no entanto, não justificou de que forma planeja os seus instrumentos avaliativos.

Destacamos que na resposta de tal questionamento, a PROFESSORA C apresentou o seguinte relato:

> Não tem como fazer um trabalho pedagógico sem um documento norteador. Por isso, todo processo avaliativo é planejado e organizado dentro da BNCC, Proposta curricular do município e também de acordo com as normas da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nós do município, temos os dossiês, um instrumento que deve ser analisado todos os critérios da aprendizagem dos alunos. Na escola, a gente, junto com a coordenação, planeja da seguinte forma os instrumentos avaliativos: trabalhos, teste e avaliação. Além disso, ainda tem toda uma situação que envolve, a participação do aluno durante o trimestre, e assim por diante.

Ademais, a BNCC, visa à interdisciplinaridade em todos os componentes curriculares com o objetivo de possibilitar uma diversidade de saberes aos alunos. Sendo assim, este documento estabelece competências e habilidades as quais devem conter nos planos de ações definidos por cada município, contemplando as propostas de acordo cada etapa da Educação Básica. Nesse viés, um dos papéis complementares da BNCC para assegurar as aprendizagens essenciais é:

> [...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;[...] (BRASIL, 2017, p. 17)

Ainda, dentro de seus parâmetros, a educação deve contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, visando o desenvolvimento dos alunos a partir da aquisição novos conhecimentos e práticas de socialização, bem como a formação humana em várias dimensões, considerando as diversidades sociais e culturais. Diante disso, é fundamental que o professor além de conhecer e saber desenvolver toda a proposta de organização das diretrizes da BNCC na sala de aula é preciso considerar a realidade dos alunos, avaliando-os durante todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que contribua com a formação de sujeitos críticos e conscientes no exercício da sua cidadania.

Também, **foi proposto que as participantes respondessem quais os instrumentos avaliativos que mais utilizavam em sua prática pedagógica e que enumerassem em uma escala de 1 a 6 (forma crescente os mais utilizados).** Os dados coletados foram agrupados na tabela abaixo para uma melhor elucidação.

Tabela 2 - Instrumentos Avaliativos mais utilizados pelas participantes da pesquisa

Instrumentos	**Posição**	**Percentual**	**Professoras**
Situações lúdicas (jogos, situações-problemas e brincadeiras)	1º	50%	D, E e F
Trabalhos em grupos	2º	33,3%	D e F
Portfólios	3º	33,3%	D e F
Pesquisas	4º	50%	A,C e F
Portfólios	5º	33,3%	A e E
Exercícios de fixação de conteúdos de forma individual	6º	33,3%	C e F
Provas escritas – objetivas e dissertativas	6º	66,6%	A,D,E e G
Total de Participantes	06		

Fonte: Própria.

Ressaltamos que a PROFESSORA B respondeu de forma equivocada a terceira questão, marcando com um x todos os instrumentos que são utilizados em sua prática, no entanto, não os enumerou, dificultando assim na análise, a identificação de quais desses seriam os mais usados por ela. Diante do ocorrido, nesta questão foi possível analisar somente os dados das demais seis (06) professoras participantes.

A partir das respostas e conforme o que a tabela acima, percebeu-se que o instrumento avaliativo mais utilizado nas práticas pedagógicas das professoras e que ocupou a posição de 1º lugar foram às situações lúdicas (jogos, situações-problemas e brincadeiras). Em segundo lugar, constatou-se que os trabalhos em grupos são os instrumentos dentre os primeiros mais usados e que os portifólios ocuparam simultaneamente o terceiro e quinto lugar. Em seguida, o instrumento avaliativo pesquisa ocupou a posição de quarto lugar, e por fim, as provas

escritas - objetivas e dissertativas, bem como os exercícios de fixação de conteúdos de forma individual ficaram em última colocação no que diz respeito a sua utilização.

Destarte, ao se trabalhar com instrumentos avaliativos diversificados é possível acompanhar as dificuldades dos alunos, de modo que cada um desses permite que o professor avalie determinadas competências e habilidades que o aluno possa ou não já ter alcançado. Assim, é importante saber utilizar o instrumento adequado de acordo a competência que deseja ser avaliada, por exemplo, não se pode selecionar o instrumento prova escrita quando se deseja avaliar as capacidades expressivas em manifestações artísticas e corporais do aluno.

Sob esse prisma, Hoffmann (2019, p.72) elucida que,

> Julgo, da mesma forma, que se denominar ‘testes’ por ‘avaliação de...’ é uma atitude equivocada. Significa reduzir o processo avaliativo a seus ‘instrumentos’, como se um médico bastasse usar um termômetro para fazer o diagnóstico do paciente. O processo avaliativo é complexo e longitudinal, envolve o acompanhamento individual, a reflexão pedagógica e a ação mediadora do professor. Um processo que se efetiva no dia a dia da sala de aula por meio de múltiplos instrumentos de testagem e de registros significativos.

Desse modo, a avaliação não se reduz a um determinado instrumento avaliativo, frequentemente atrelado à prova, é fundamental que antes de tudo se tenha o entendimento dos objetivos desejados através da utilização de tal mecanismo, além disso, o professor utilize em sua prática instrumentos diversificados que possam o auxiliar no seu trabalho avaliativo durante o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

Outro questionamento feito: **Você enfrenta desafios para avaliar a aprendizagem dos alunos?** As PROFESSORAS A, B, C, D, E e F responderam que enfrentam desafios para avaliar a aprendizagem, com exceção da PROFESSORA G que respondeu nesse questionamento não enfrentar desafios. Destacamos que a PROFESSORA C mencionou como um dos maiores desafios o atraso no processo de alfabetização, o que para ela, esse motivo contribui com a dificuldade em proceder com seu ato avaliativo, tendo em vista a necessidade da retomada no trabalho pedagógico. A PROFESSORA D em sua resposta ao questionamento trouxe que:

> O grande desafio da avaliação da aprendizagem é abandonar os métodos arcaicos, autoritários e excludentes, que ainda são os mais utilizados em todo o país e conceder lugar às ações mais humanas e inclusivas. Isto, pois, estas últimas necessitam, consequentemente, de maior dedicação, elaboração e criatividade para a criação de novos métodos de aprendizagem.

Diante do relato, para se desenvolver uma avaliação na perspectiva formativa, é necessário abandonar algumas ações que possam estar associadas a modelos avaliativos tradicionais, pois, tal perspectiva visa formar o estudante que se encontra na condição de sujeito passivo, de modo que atua com a proposta de incluir esse no processo de aprendizagem de forma ativa para que participe efetivamente na construção de seus conhecimentos. Assim, Rossit e Storani (2010) ressaltam que os resultados da utilização da avaliação formativa contribuem de forma significativa ao processo de aprendizagem para ambos os sujeitos envolvidos, a saber, o professor e o aluno. Desse modo, esse último poderá desenvolver o hábito de estudo, a motivação, bem como acompanhar o que aprendeu e o que ainda precisará aprender. Em consequência, tal avaliação fornece ao professor as informações da atual situação do desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que permite identificar e comparar as dificuldades e os avanços durante o percurso.

Para concluir os questionamentos foi perguntado: **De acordo com sua prática pedagógica indique a única alternativa na qual os resultados da avaliação são considerados mais fundamentais.** As PROFESSORAS B, D, E, F e G responderam que a única alternativa na qual os resultados da avaliação são considerados mais fundamentais é a retomada dos conteúdos. A PROFESSORA A sinalizou o *feedback* individual e a PROFESSORA C o Planejamento pedagógico (unidade). Assim, foi possível perceber que na concepção da maioria das professoras, os resultados da avaliação são considerados peça fundamental para se trabalhar a retomada de conteúdo. Assim, Luckesi (1997, p. 150) dialoga com essa discussão ao trazer que:

> [...] a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. [...] Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.

Logo, destaca-se a importância da utilização desses resultados para que o professor possa analisar quais os objetivos foram alcançados, isso se dá através do diagnóstico, bem como de que forma poderá ser ajustado ou modificada suas metodologias, recursos e instrumentos avaliativos para que a partir dessa triagem seja possível replanejar o trabalho pedagógico, com o intuito de que se concretizem as aprendizagens não alcançadas, se consolidando assim o processo de aquisição de conhecimento pelos alunos. Afinal, dessa forma a avaliação passa a ser utilizada como um instrumento à favor do desenvolvimento e aprendizado dos alunos, portanto, assumi o seu caráter emancipatório.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é um tema bastante discutido entre especialistas e demais profissionais da área da educação, pois o ato avaliativo está intimamente interligado aos resultados que indicam o sucesso ou fracasso escolar. Ademais, não é difícil compreender a quantidade de trabalhos e pesquisas acadêmicas desenvolvidas que discutem sobre a avaliação da aprendizagem, perpassando por todos os níveis de ensino. Por esse motivo, que este estudo revisitou as primeiras concepções acerca da avaliação da aprendizagem até as discussões mais atuais, e teve como fio condutor as propostas avaliativas impulsionadas pela formação teórico-prática do professor, sejam mediadas por respaldos das diretrizes curriculares atuais, seja pela própria concepção pedagógica, do ser e se fazer professor.

Desse modo, todas as discussões apresentadas aqui foram relevantes para a realização desse trabalho de pesquisa, considerando que essa caminhada contribuiu na formação acadêmica dos pesquisadores, consequentemente, na condição de egresso-profissionais. Assim, a compreensão mais aprofundada dos pressupostos teóricos que discutem sobre a avaliação da aprendizagem impulsionaram práticas pedagógicas mais dialogadas com as necessidades dos alunos. Afinal, antes da realização deste trabalho, não tínhamos uma compreensão tão aprofundada acerca da dimensão do ato de avaliar, bem como de sua importância para o processo de aprendizagem e formação do indivíduo. Ainda, essa pesquisa contribuiu com a percepção de sua complexidade, de modo que o ato de avaliar é um processo não imparcial e repleto de nuances. Semelhante a alguns professores, e com base na maioria das experiências vivenciadas durante a nossa vida escolar, nossa concepção de avaliação se limitava a provas, trabalhos, notas, entre outros. Evidentemente, uma interpretação errônea, uma vez que esses são instrumentos de avaliação e não o processo em si.

Resulta declarar que por meio do alcance do objetivo proposto, a saber, analisar como ocorre o processo de avaliação e de que forma as concepções do professor acerca da avaliação da aprendizagem podem interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ainda, a partir da resposta a problematização, sendo essa: De que forma as concepções do professor acerca da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, pode refletir no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico? Tornou-se possível compreender que a concepção do professor acerca da avaliação da aprendizagem refletirá de forma significativa no desenvolvimento de todo seu trabalho pedagógico, tendo em vista que ato avaliativo envolve diversas questões que se fazem presentes em seu desenvolvimento, tais como

elementos sociais, políticos e culturais, de modo que o avaliador através do uso dos procedimentos de avaliação refletirá consciente ou inconscientemente as teorias ou as tendências pedagógicas que orientam a sua prática.

Partindo disso, é importante que o professor conheça a avaliação em toda sua complexidade para ter consciência da responsabilidade política que essa exerce, bem como poder utilizar desse instrumento de poder para contribuir com uma prática educativa inclusiva e emancipatória. Ainda em resultado aos objetivos propostos, esse estudo possibilitou a compreensão dos principais fundamentos e diretrizes curriculares sobre a avaliação da aprendizagem na educação básica, bem como as implicações pedagógicas dos instrumentos e critérios avaliativos no processo de ensino-aprendizagem frente às concepções de avaliação da aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Nesse entendimento, é indispensável que o aluno seja avaliado durante todo o processo de sua aprendizagem e que o professor tenha um olhar sensível e técnico para diagnosticar o nível de compreensão em que ele se encontra, com isso, certamente fazer um trabalho para potencializar o seu desenvolvimento. Logo, a avaliação serve para mostrar o andamento da relação entre ensino e aprendizagem, ao passo que permite avaliar os objetivos e estratégias pedagógicas, a fim de rever e redimensionar os critérios e instrumentos avaliativos.

Compreendemos ao longo deste estudo, especialmente nas falas das professoras pesquisadas que a avaliação não se reduz a um determinado instrumento avaliativo, frequentemente atrelado à prova. É fundamental que antes de tudo se tenha o entendimento dos objetivos desejados através da utilização de tal mecanismo, além disso, que o professor utilize em sua prática instrumentos diversificados que possam o auxiliar no seu trabalho avaliativo durante o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

Esperamos, com as discussões e reflexões provocadas, contribuir com a compreensão a respeito da temática, assim como dialogarmos com professores, estudantes de licenciaturas e demais interessados que buscam apontamentos para o desenvolvimento de um trabalho avaliativo consciente, com olhar amoroso, disposto a acolher e incluir o sujeito, com o objetivo de acompanhar e nutrir esse em direção à construção de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento como um todo. Portanto, sugerimos que este trabalho seja aprofundado por novos pesquisadores, a fim de que sejam explanadas outras vertentes acerca da avaliação da aprendizagem, podendo assim disseminar novas contribuições e encaminhamentos aos interessados por essa temática.

REFERÊNCIAS

BENIGNA, Maria de Freitas Villas Boas. **Conversas sobre avaliação**. 1. ed (org). Campinas, SP: Papiros, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 29 de mar. de 2021.

_____. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico Acesso em 25 de jun. de 2021.

_____. Lei nº9394, de dezembro de 1996. Elabora diretrizes e bases para educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em mar. de 2021

_____.INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE – 2021. https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/barreiras.html Acesso em 10 de mai. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa (Coleção Leitura) 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

OPAS - Organização Pan- Americana da Saúde https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Os%20sintomas%20mais%20comuns%20da,das%20m%C3%A3os%20ou%20dos%20p%C3%A9s. Acesso em 10 de mai. de 2021

HOFFMAM, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 152 p.

_____. **Avaliação:** mito & desafio**.** 46. ed. porto Alegre: mediação, 2019. 160 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34).

ROSSIT, Rosana Ap. Salvador; Storani, Karin. **Avaliação nos processos Educacionais**. São Paulo: Editora Unifesp, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

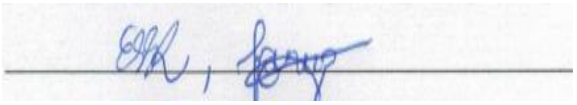
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº92937/86, DOU 18.07.86 – RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº909/95, DOU 01.08.95

Departamento de Ciências Humanas – Campus IX – Barreiras
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARESCIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a), esta pesquisa é sobre AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, está sendo desenvolvida por ELIANE DA SILVA SOUZA RODRIGUES E JEFFERSON DA SILVA CRUZ, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob orientação da professora Sandra Cristina Lousada de Melo. A finalidade deste trabalho é contribuir para ANALISAR COMO OCORRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DE QUE FORMA A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PODE INTERFERIR NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. Solicitamos a sua colaboração para entrevistá-la (o) e aplicar outros procedimentos pertinentes a essa pesquisa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na defesa da monografia, eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da divulgação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não haverá nenhum inconveniente. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.



Assinaturas dos pesquisadores (as)

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

_____

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável

INSTRUMENTO DE COLETA DA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

O presente instrumento tem a finalidade de coletar dados que servirão de subsídios para a realização da Pesquisa de Campo junto aos professores que atuam no Ensino Fundamental I, tendo em vista o estudo monográfico do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IX.

Nome da instituição: _____
Série que atua: _____

PARTE I – Caracterização geral dos pesquisados

1- Escolaridade
( ) Magistério.
( ) Graduação. Qual? _____
( ) Especialista. Qual? _____
( ) Mestrado.
( ) Doutorado.

2- Tempo de atuação no magistério.
( ) Menos de 5 anos.
( ) Entre 5 a 10 anos.
( ) Entre 10 a 15 anos.
( ) Mais de 15 anos.

3- Tempo de atuação no magistério do Ensino Fundamental I.
( ) Menos de 5 anos.
( ) Entre 5 a 10 anos.
( ) Entre 10 a 15 anos.
( ) Mais de 15 anos.

4- Qual é sua carga horária destinada ao magistério?
_____

PARTE II – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

1) Qual a sua concepção de Avaliação da aprendizagem? **Justifique.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2) Você baseia-se nas diretrizes curriculares que norteiam a avaliação em seu planejamento pedagógico?

( ) Sim. ( ) Não.

Em caso afirmativo, explique como planeja os instrumentos e critérios avaliativos:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3) Quais são os instrumentos avaliativos mais utilizados em sua prática pedagógica. **Enumere em uma escala de 1 a 6, sendo que em forma crescente os mais utilizados.**

( ) Trabalhos em grupos.

( ) Exercícios de fixação de conteúdos de forma individual.

( ) Portfólios.

( ) Pesquisas.

( ) Provas escritas – objetivas e dissertativas.

( ) Situações lúdicas (jogos, situações-problemas e brincadeiras).

4) Você enfrenta desafios para avaliar a aprendizagem dos alunos?

( ) Sim. ( ) Não.

Em caso afirmativo, explique.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5) Os resultados das avaliações servem de diagnóstico para a reelaboração do planejamento?

( ) Sim. ( ) Não.

Em caso afirmativo, explique.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____