

O que pensam professores a respeito de avaliação

André Luis Trevisan, Beatriz Haas Delamuta, Alessandra Maziero Lalin-Soato

Fecha de recepción: 2016-02-11
Fecha de aceptación: 2017-01-20

<p>Resumen</p>	<p>En este artículo se busca caracterizar conceptos presentados por los profesores de matemáticas y ciencias en relación con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Los datos para el análisis provienen de la aplicación de un cuestionario contestado por cinco profesores participantes de un proyecto de educación continua. Los resultados mostraron que, a excepción de uno de los profesores que parecían demostrar un concepto de calificación de la evaluación, los otros parecen identificar las funciones de evaluación más allá de la clasificación, mostrando entender la necesidad de adoptar su perspectiva formativa</p> <p>Palabras clave: Educación matemática; evaluación del Aprendizaje Escolar; concepciones de los profesores.</p>
<p>Abstract</p>	<p>This article characterizes concepts of mathematics and science teachers, regarding the assessment of student learning. The data for analysis comes from a questionnaire answered by five participating teachers of a education project. The results showed that, except for one of those teachers who seemed to demonstrate a graded concept of assessment, the others seem to identify assessment functions besides the classification, showing understand the need to take their formative perspective.</p> <p>Keywords: Mathematics Education; assessment of school learning; conceptions of teachers.</p>
<p>Resumo</p>	<p>Este artigo tem por objetivo caracterizar concepções apresentadas por professores de Matemática e Ciências a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos. Os dados para análise provém da aplicação de um questionário respondido por cinco professores participantes de um projeto de formação continuada. Os resultados apontaram que, à exceção de um desses professores, que pareceu demonstrar uma concepção classificatória de avaliação, os demais parecem identificar funções da avaliação para além da classificação, mostrando compreender a necessidade de se tomar sua perspectiva formativa.</p> <p>Palavras-chave: Educação Matemática; avaliação da aprendizagem escolar; concepções de professores.</p>

1. Introdução

A avaliação orienta os processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, e tem sido objeto de discussão e investigação de diversos pesquisadores. Segundo Antunes (2012, p.10) “a tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos”.

Conforme aponta Barlow (2006, p.12), avaliar vem do latim *a+valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo, sendo que a avaliação pode significar então “a ação de fazer aparecer o valor de um indivíduo ou objeto”. Sob um olhar desatento, poder-se-ia (equivocadamente) concluir que, no contexto escolar, avaliar significa apenas “medir” o conhecimento que o aluno (supostamente) adquiriu, o que reforçaria as práticas avaliativas constantemente observadas em salas de aula.

Porém, segundo ainda Barlow (2006, p.12, grifos do autor),

convém assinalar, antes de tudo, que valor, *valoris* é quase desconhecido no latim clássico. Esse termo abstrato é derivado do verbo *valere*, que não significa valer, mas estar forte, em boa saúde, vigoroso [...]. Na língua latina, como se vê, nossos valores não são coisas, e sim formas de ser: não se trata propriamente de conquistar este ou aquele valor, em uma perspectiva moralista ou mercantil, mas de se tornar cada vez mais válido, o que significa, como vimos, em boa saúde física e mental, eficaz, pleno de sentido.

Conclui apontando que,

portanto, nessa perspectiva, avaliar é demarcar o grau de êxito e, ao mesmo tempo, as possibilidades ainda abertas de “ser melhor”, de uma realização. E igualmente, dar vazão a um sentido, revelar em uma conduta a parcela de inteligibilidade já adquirida e a que falta adquirir (BARLOW, 2006, p. 12).

O que muitas vezes se observa nas práticas de salas de aula é uma avaliação que, numa melhor hipótese, revela a “parcela de inteligibilidade já adquirida”, menosprezando, ou mesmo ignorando, aquela que se “falta adquirir”, as “possibilidades ainda abertas de ‘ser melhor’”.

Entendemos avaliação como um processo que permite aos professores tanto obter informações a respeito do conhecimento já elaborado pelos estudantes, quanto revelar o que precisa “ainda ser feito”, inclusive oferecendo indícios se sua proposta de trabalho, as metodologias de ensino que adota e as ações em sala de aula que estão oportunizando aos estudantes a elaboração desse conhecimento. Além disso, a avaliação não deve ser vista como um processo que envolve apenas os professores, mas diversos outros elementos, como o próprio conteúdo da disciplina, o material, o apoio e trabalho pedagógico e, principalmente, os estudantes. Para esses últimos (assim como para os professores), a avaliação deveria ser vista como um processo que ocorre a todo o momento, e que oferece elementos que contribuem para a (re)elaboração constante de conhecimentos, e não apenas como um jogo de “tudo ou nada”, no qual se busca a nota (o valor, no sentido atribuído usualmente nas práticas escolares) como único fim. Os erros precisam tornar-se desencadeadores de discussões que oportunizem aos estudantes compreendê-los para que, assim, possam ultrapassá-los.

Para Hadji (2001) avaliar implica estabelecer uma comparação, que reside na constituição daquilo que se espera (um referente, um ideal) em relação a qual se compara aquilo que de fato existe, que se constata na realidade (o referido), e no estabelecimento de critérios que ao mesmo tempo indicam as expectativas de quem avalia e as finalidades que se atribui a essa ação.

Melchior (1994) aponta que a avaliação desempenha um papel fundamental nas práticas educativas, e deve ser pensada como uma ação que integra tanto professores quanto estudantes:

para o aluno é importante conhecer os resultados de seu empenho e esforço, não só pela satisfação da aprendizagem, mas especialmente, pelo significado que tem o conhecimento de suas capacidades para futuras aprendizagens [...] para o professor os resultados dos seus alunos poderão contribuir para uma análise reflexiva, sentido de avaliar a eficácia de seu desempenho. A partir desses resultados, o professor tem a possibilidade de melhorar sua compreensão das formas de aprendizagem dos alunos e do processo de ensino e aprendizagem (MELCHIOR, 1994, p. 15).

Nessa mesma direção, Freitas et. al. (2012, p.31) enfatizam a ideia de que “a avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento”. Despresbiteris (1999) aponta a necessidade de se analisar os focos da avaliação, os objetivos, as funções, quem está solicitando a avaliação, que metodologia será utilizada e para quem deverão ser fornecidos os resultados.

Segundo Buriasco (2000, p. 157), as práticas observadas nas aulas de Matemática desviam a avaliação de sua dimensão diagnóstica (avaliação formativa) para uma dimensão meramente seletiva: “a avaliação se desvia de sua função diagnóstica e volta-se, quase que exclusivamente, para a função classificatória, que é incentivada no modo de vida de uma sociedade que valoriza a competição”.

Chueiri (2008, p. 61-62) aponta que “embora a prática pedagógica permaneça delimitada pelo modelo positivista, observamos o movimento que denuncia sua insuficiência para responder às demandas cotidianas”. Segundo a autora, é imprescindível romper com o paradigma epistemológico que circunscreve o processo avaliativo, pautado numa lógica de avaliação como medida, e implementar práticas pedagógicas com novos significados.

As concepções sobre avaliação parecem desempenhar um papel determinante na forma como o professor percebe e promove a avaliação. Concordamos com Raposo e Freire (2008, p. 100) quando apontam que, apesar da avaliação ser “uma área de investigação que coloca dificuldades, [...] o estudo das concepções é essencial para um maior entendimento da avaliação que é implementada pelos professores e dos constrangimentos que estes sentem no processo avaliativo”.

Este artigo procura caracterizar concepções de avaliação apresentadas por um grupo de cinco professores de Matemática e Ciências, participantes de um projeto de formação continuada, com base em informações obtidas com a aplicação de um questionário no início dos encontros de formação. Em especial, estamos interessados em caracterizar o modo como esses professores concebem a avaliação e o modo como essas concepções se refletem em práticas avaliativas que dizem implementar. Os dados apresentados e analisados não intentam discutir o

projeto de formação do qual estes professores foram sujeitos, mas apresentar uma reflexão dos mesmos, tomando por base o quadro teórico descrito a seguir.

2. Procedimentos metodológicos

Esta é uma investigação qualitativa de cunho interpretativo (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Pela dimensão da amostra e pelas opções metodológicas adotadas, este estudo não permite uma generalização dos resultados, mas uma reflexão dos mesmos, tomando por base quadro teórico apresentado.

Os professores envolvidos

Participaram do estudo cinco professores de Matemática e Ciências, sendo três homens e duas mulheres, com idade entre 32 e 56 anos. Esses professores apresentam percursos profissionais e pessoais diversificados, com uma experiência docente que varia entre os sete e os vinte anos de ensino, um deles graduado em Ciências com Habilitação em Matemática e os demais licenciados em Matemática, todos com formação pelo menos em nível de pós-graduação.

Todos atuam ministrando aulas de Matemática e/ou Ciências em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas públicas de um mesmo município localizado na região metropolitana de Londrina/PR/Brasil. Uma das professoras atua também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2013, esses profissionais participaram de dez encontros de um projeto de formação continuada¹ que objetivou criar nas escolas envolvidas espaços de discussão e reflexão que propiciassem aos professores de Matemática e Ciências um repensar de suas práticas avaliativas e, conseqüente, de suas práticas pedagógicas.

Coleta de dados

Ao fim do primeiro encontro do projeto, os professores participantes foram convidados a preencher em casa um formulário que objetivou traçar um perfil parcial da equipe, bem como responder a um questionário contendo 10 questões (Apêndice). O questionário buscou caracterizar o modo como esses professores concebem a avaliação e o modo como essas concepções se refletem em práticas avaliativas que dizem implementar. Antes de ser aplicado, foi validado por uma equipe de cinco pesquisadores (incluindo o primeiro e terceiros autores), participantes de um projeto de pesquisa da qual este texto é recorte. Dos seis participantes, cinco deles (objeto dessa investigação) retornaram as respostas, que poderiam ser manuscritas ou digitadas e enviadas por e-mail.

A utilização dos dados para fins de pesquisa foi autorizada pelos mesmos por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido. Foi garantida

¹ Projeto intitulado "Oficinas de avaliação: uma proposta para repensar a prática avaliativa na Educação Básica". É desenvolvido em paralelo com o projeto de pesquisa "Avaliação da aprendizagem em ensino de Ciências da Natureza e Matemática", aprovado em Edital da Fundação Araucária (Conv. 386/2012), da qual a segunda autora foi bolsista de iniciação científica entre os anos de 2013 e 2014. Ambos são coordenados pelo primeiro autor deste artigo, contando com a colaboração da terceira autora.

a confidencialidade do estudo pela omissão dos seus nomes e utilização das letras de A a E para referências ao longo do texto.

3. Análise e discussão dos resultados

A realização de leituras sucessivas nas respostas fornecidas pelos professores – tanto das respostas fornecidas para uma mesma questão, quanto das respostas fornecidas por um mesmo professor, possibilitaram-nos agrupar trechos que apresentavam alguma similaridade, e assim organizar categorias de análise representativas do conjunto de ideias observadas. As categorias foram organizadas em dois temas: Conceito/concepção de avaliação e Práticas Avaliativas. A primeira diz respeito ao modo como esses professores concebem a avaliação e a segunda ao modo como essas concepções se refletem em práticas avaliativas que eles dizem implementar em suas aulas.

Na sequência são apresentados os resultados da análise, tomando por base o quadro teórico, fundamentados na interpretação efetuada das respostas dos professores. Trechos em itálico, desse ponto do texto em diante, indicam transcrições das respostas dos professores entrevistados.

3.1. Conceito/concepção de avaliação

A análise dos questionários apontou que os professores refletem distintas concepções a respeito de avaliação. A professora D, por exemplo, afirma que a avaliação é uma forma de *medir o que o aluno conseguiu apropriar do conteúdo e essa avaliação não precisa ser somente através de provas formais*. A avaliação da aprendizagem parece estar associada, para a professora D, a uma medida, mostrando valorizar conhecimentos das quais o estudante tenha *se apropriado durante as aulas*. Na direção do que aponta Hadji (2001, p.20), “a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está solidamente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos”.

Em seu discurso, essa professora valoriza os produtos da aprendizagem e utiliza a avaliação com uma função predominantemente classificatória. O aluno é apontado como único condicionante do insucesso, uma vez que, para ela, um mau rendimento pode ser *por falta de interesse, de estudo, déficits de atenção, discalculia, baixa autoestima, o desinteresse pela matemática, a falta de pré-requisitos e preguiça por parte de alguns alunos*. A afinidade com a disciplina, por outro lado, parece ser o fator atrelado ao bom rendimento do aluno, que, para a professora, deve-se *à facilidade para resolução de exercícios, o gostar da matéria, ser estudioso e interessado*. Fica clara em suas respostas uma avaliação tomada numa forma tradicional, centrada no professor e estando os alunos como meros coadjuvantes do processo, sendo os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso.

A avaliação parece estar associada, para o professor C, à quantificação da aprendizagem dos alunos. Quando questionado a respeito dos fatores relacionados a um mau rendimento dos estudantes, aponta *o desinteresse pelo conteúdo, falta de comprometimento com os estudos, não realizar tarefa, não prestar atenção às aulas*, enfatizando assim o aluno como condicionante do fracasso. Entretanto, diferentemente da professora D, ele parece reconhecer seu o papel nesse fracasso,

apontando que a metodologia adotada também pode contribuir para o insucesso na avaliação, e que, caso a qualidade de aprendizado não seja satisfatória para a grande maioria dos alunos, é por que *há algo de errado* com ela. Ao apontar que a avaliação possibilita ao professor refletir sobre sua prática pedagógica, esse professor parece tê-la tomado para além de uma medida, aproximando-a de seu caráter formativo. Esse professor diz que, infelizmente, *a avaliação hoje é utilizada apenas para quantificar o aprendizado do aluno e a reflexão muitas vezes acaba não acontecendo*. Embora discordemos que tal característica esteja presente apenas *hoje* (como se no passado tivéssemos experiências com avaliação para além de sua função classificatória), reconhecemos em sua fala seu descontentamento com a forma como a avaliação é tomada no contexto escolar, e certo imobilismo quanto às possibilidades de mudança.

Melchior (1994) aponta o papel fundamental que a avaliação deve ter para o aluno: possibilitar uma análise de seu empenho, esforço e se autoavaliar para perceber suas falhas e por meio dessa reflexão aprender a se autoconhecer. Destaca também que o professor não tem apenas a função de elaborar a avaliação e sim de conhecer o nível de cada aluno, para encontrar outras afirmativas, com o fim de auxiliar todos os alunos em seus desenvolvimentos.

O entendimento do professor enquanto sujeito do processo de avaliação aparece nas respostas dos professores A, B e E. Para o professor B, *a avaliação é um processo mediado pelo professor e que serve de parâmetro para nortear decisões diante do trabalho pedagógico*, e para o professor E ela *possibilita diagnosticar o desenvolvimento dos alunos e dos professores frente à aprendizagem*. Já para a professora A, a avaliação possibilita verificar se *sua comunicação com os estudantes está satisfatória e também para redirecionar ou manter a direção do trabalho*. Para esses professores, a avaliação parece estar atrelada à orientação e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase em sua vertente formativa. Essa perspectiva aproxima-se da ideia de avaliação como norteadora de decisões diante do trabalho pedagógico, como apontado por Sant'Anna (2013).

Depresbiteris (1999) aponta que a avaliação alimenta o processo oferecendo indícios ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido, o que parece ser reconhecido pelos professores A, B, C e E. Nessa mesma direção, Sant'Anna (2013, p.24), afirma que "a avaliação tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos, e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos", ou seja, a avaliação possibilita ao professor analisar seus métodos de ensino e os resultados obtidos.

3.2. Práticas avaliativas

Parece haver uma diversificação de recursos e metodologias adotadas por alguns dos professores em suas aulas: *recursos de informática, jogos, desafios e história da matemática* são apontados pelo professor E; *situações abertas, TV pendrive, Geogebra e tarefas de investigação matemática* foram apontados pelos professores A, B e C. Apesar desses indícios de diversificação de metodologias utilizadas durante as aulas, a prova escrita, individual e sem consulta,

com questões parecidas ou idênticas às resolvidas em sala de aula, aparece como o instrumento privilegiado para avaliação nas aulas de Matemática. Um estudo envolvendo provas escritas fornecidas por alguns desses professores (e de outros participantes de outras edições do projeto) apontou a prevalência de questões de reprodução (TREVISAN; AMARAL, 2016). Além disso, o trabalho em equipes e a observação dos alunos durante as aulas foram apontadas por alguns dos professores (estudo realizado por Mendes, Trevisan e Souza (2016)), embora, pelas respostas fornecidas, essas estratégias parecem ter um peso pouco significativo quando se trata da atribuição de notas.

O professor B aponta que, na elaboração das provas, costuma colocar *questões mais simples, com resoluções mais curtas*, acrescentando que, para ele, *questões complexas e desafiadoras devem ser trabalhadas em sala*. Já o professor C menciona escolher questões parecidas com aquelas que resolve em sala e também com aquelas propostas nas listas de exercícios.

No que diz respeito à atribuição de notas, o professor B diz que contempla o uso de uma prova escrita (correspondendo a 50% da nota), uso de trabalhos escritos (feitos em sala ou em casa, com peso de 30%) e os demais 20% atribuídos em função das *atitudes e ações* em sala de aula. Em especial, no que tange a esse último aspecto, processo de avaliação parece ser fortemente dependente do significado atribuído pelo professor às atitudes e ações dos alunos, e os critérios são baseados na sua própria interpretação. Tal fato foi constatado em estudo similar a este, realizado por Raposo e Freire (2008, p.115), na qual os autores constataram que, “para os docentes, a avaliação aplicada nas escolas é pouco objectiva, com a aplicação de critérios de avaliação muito gerais e parece estar demasiado dependente da interpretação de cada professor”.

Acerca da correção, pontuação e *feedback* das questões da prova escrita, os professores A, B, C e E apontam considerar uma pontuação parcial na correção das questões da prova, e não apenas o certo e o errado, aproveitando os resultados para buscar identificar dificuldades dos alunos. Esse último aspecto é explicitado pela professora A, quando aponta que procura *entender as estratégias utilizadas e também a orientação de situações equivocadas*, e que sempre pede aos alunos que justifiquem as respostas, para que assim ela possa *entender melhor sua resolução*. Aponta também buscar implementar em suas aulas, como *feedback* da avaliação, uma espécie de *correção dialogada com a classe em formato circular*.

Segundo o professor C, a correção é feita buscando fazer inferências acerca do pensamento do aluno e não buscando somente verificar se ele acertou a resposta final, e, caso a questão esteja parcialmente correta, atribuindo uma nota parcial. Ele reconhece a importância do *feedback* no processo de avaliação, apontando que é favorável a uma *conversa com o aluno sobre o que aconteceu em cada questão, tentando identificar os caminhos tomados para encontrar a resposta*. Alerta, entretanto, o elevado número de alunos e turmas como fator que inviabiliza tal procedimento. O que costuma fazer é, ao devolver as provas, fazer uma discussão das questões, tentando sanar as dúvidas que ainda persistem.

O professor B menciona sempre destacar para os alunos que em matemática o mais importante é buscar um caminho, uma vez que *podemos ter vários caminhos diferentes para se chegar à solução de um mesmo problema*. Já o professor E parece reconhecer a importância do *feedback* na prática avaliativa, pois diz tentar

realizar uma devolutiva individual dos resultados das provas, característica de uma concepção formativa de avaliação. Entretanto, diz apresentar uma análise percentual dos resultados, comparando o desempenho dos alunos, o que aproximaria sua prática da vertente classificatória de avaliação.

Conforme aponta Melchior (1994), devem-se realizar discussões das provas com os alunos, para que esses vejam seus erros e assim se autoavaliem. A autora afirma também que o professor deve fazer uso dos resultados das atividades do aluno para obter indícios de seu processo de elaboração do conhecimento, e assim promover as intervenções necessárias.

Além do próprio professor como condicionante das práticas avaliativas, os alunos e o contexto de ensino parecem ser dois fatores que recorrentemente aparecem nas respostas do questionário. No que se refere aos alunos, destacamos como suas características determinam tanto as estratégias de ensino quanto de avaliação. Assim, para o professor D, as provas são feitas *de acordo com o nível da turma*, e para a professora A a escolha das tarefas que utiliza na avaliação *depende da turma e dos seus questionamentos*. Essa última aponta também que, numa prova escrita, distribui as notas apenas após a análise das resoluções de todos os estudantes, e o professor B que, *quando acontece de existir questões que grande parte dos alunos não conseguiu resolver, essas são anuladas e retomadas em aula*.

Essa atitude do professor B vai ao encontro do que Sant'Anna (2013, p.60) propõe:

se um número x de questões a classe toda ou uma percentagem significativa de alunos não corresponde aos resultados desejados, esta habilidade, atitude ou informação deveria ser desconsiderada e retomada no novo planejamento, pois ficou constatado que a aprendizagem não ocorreu.

O contexto de ensino aparece como fator condicionante das práticas avaliativas, aparecendo implícita ou explicitamente nas respostas apresentadas por todos os professores nas questões respondidas. O elevado número de alunos, por exemplo, é mencionado pelo professor C, quando aponta a inviabilidade de realizar um *feedback* individualizado no contexto de avaliação em salas de aula regulares (*não dou conta de fazer o feedback de cada questão*, respondeu ele).

É de sua importância o planejamento das ações de avaliação, como lembra Depresbiteris (1999, p.42):

ao fazer uma avaliação, um avaliador sempre deverá ter em mente algumas questões como, por exemplo: qual será o foco ou quais serão os focos da avaliação; quais os objetivos e as funções da avaliação; quem está solicitando a avaliação; que metodologia de avaliação será utilizada; para quem deverão ser fornecidos os resultados.

Nessa mesma direção, Sant'Anna (2013, p.67) aponta que

a elaboração de itens é facilitada quando obedece a um plano. O plano de prova pode ser apresentado por uma tabela de especificação. A listagem de conteúdos específicos é feita através da amostra de conteúdos estudados e uma distribuição equilibrada de questões. Durante a elaboração dos itens o professor necessita tomar decisões (exemplos das decisões: como aplicar, formar, fazer roteiro, objetivos, instruções...).

Entretanto, alguns fatores alheios aos processos de ensino e de aprendizagem, que ocorrem ao longo do ano letivo aparecem na fala da professora A como situações que atrapalham seu planejamento de avaliação: *reuniões marcadas em cima da hora, teatros, palestras, projetos*, são alguns deles. Muitas vezes tais fatores acabam comprometendo o planejamento do professor, e conseqüentemente as intenções que ele tinha originalmente acabam se perdendo.

Ao citar a necessidade de cumprimento do conteúdo programático, o professor C explicita o papel do programa como fator interveniente nas práticas avaliativas dos professores. Ao mesmo tempo em que condiciona as práticas avaliativas, o currículo “cria-se” a partir do que os professores exigem em seus exames ou avaliações, como exigem e como o valorizam (SACRISTÁN, 1998; TREVISAN; MENDES, 2015). Assim, esse mesmo professor diz escolher para as aulas questões parecidas com as que serão cobradas na avaliação.

Os trabalhos acadêmicos que estes [os alunos] realizam, os exames que o professor/a impõe, nos quais se valorizam certos conhecimentos adquiridos e reproduzidos de forma singular, ou os que se valorizam em provas externas, serão um indicador muito decisivo para saber o que se sugere e obriga a aprender e como fazê-lo (SACRISTÁN, 1998, p. 139).

A organização linear do currículo está presente nas respostas de alguns professores, e aparece também como fator condicionante das práticas avaliativas. Nessa concepção, “a ideia de ‘pré-requisito’ aparece fortemente, reforçando mitos que foram criados a respeito do conhecimento, ligando-os à ideia de acumulação e linearidade dos conteúdos predeterminados em sequências rígidas” (SILVA; PIRES, 2013, p. 250). O professor E aponta que, ao selecionar questões para as aulas e para avaliação, utiliza *exercícios de fixação e em outro momento resolução de problemas*, como se os primeiros fossem pré-requisitos para os demais. Ao mencionar a exploração do conteúdo equações do primeiro grau, a professora A menciona escolher, para compor seu instrumento de avaliação, *situações onde o trabalho aumentava gradativamente*, deixando implícita a ideia que as questões precisam ser organizadas começando das mais fáceis para as mais difíceis, segundo certa linearidade.

A ideia de recuperação paralela como uma prova aplicada ao final de uma etapa de trabalho, em geral com o intuito de “facilitar” a obtenção de notas, bastante presente no ideário escolar, aparece na fala do professor B, quando este menciona que, *para toda uma avaliação geral acontece uma retomada do conteúdo e aplicação de uma chamada recuperação paralela (geralmente mais fáceis)*.

Em uma espécie de “desabafo”, esse professor aponta o insucesso nas avaliações como um problema de extrema complexidade, para além da escola, o que inclui instâncias como o Ministério da Educação (responsável pelas políticas públicas que orientam o trabalho na escola), os legisladores (que, segundo ele, não vivem no meio escolar e não conseguem enxergar os problemas sociais que grande parte dos alunos importam para o chão da escola), as políticas de aprovações artificiais, a omissão dos pais. Menciona os mecanismos avaliativos que *impõe a obrigatoriedade de ser dar notas para minimizar índices pífios (mas reais) e apresentar resultados onde se fingi que são efetivos*. Embora não concordemos com os termos nos quais esse professor relata tais fatos, destacamos que as políticas públicas para Educação, a questão social e a leitura equivocada que

muitos professores e equipes pedagógicas fazem do conceito de progressão continuada (tomada como sinônimo de “aprovação automática”) são fatores presentes no contexto escolar e determinantes das práticas avaliativas presentes em sala de aula.

4. Considerações finais

À exceção da professora D, que pareceu demonstrar uma concepção classificatória de avaliação, os demais professores (A, B, C e E) mostram identificar funções da avaliação para além da classificação, mostrando compreender a necessidade de se tomar sua perspectiva formativa. Todos esses últimos adotam um discurso que se aproxima das recomendações presentes nos documentos oficiais e na literatura, que preconiza as funções reguladora e orientadora da avaliação, buscando aproveitar resultados de provas como meio para identificar dificuldades dos alunos e repensar suas práticas.

Assim,

o ato de classificar e quantificar as aprendizagens pode ser dirigido por uma intencionalidade formativa, precisando, para isso, que seja ultrapassada a mera constatação do que foi aprendido. Implica, pois, que os resultados obtidos sejam impulsionadores de processos geradores de melhoria das aprendizagens (MARINHO, FERNANDES, LEITE, 2014, p. 160).

As práticas avaliativas desses professores mostram “ajustar-se” às condições de trabalho às quais esses professores são submetidos. Parecem oscilar entre a necessidade de organizar uma avaliação que contribua para a aprendizagem e uma avaliação que “meça” essas aprendizagens. Essa dicotomia presente em suas ações cotidianas parece desestabilizar e muitas vezes desestimular sua atuação.

Além do próprio professor e alunos, o contexto que circunscreve a sala de aula mostra-se como um fator decisivo nas práticas avaliativas dos professores. O número de alunos por turma, os imprevistos da rotina escolar, a preocupação com o cumprimento do programa, as cobranças que sofrem por agentes externos são alguns dos fatores que condicionam o que, quando e como avaliar.

A utilização da prova escrita, individual e sem consulta, como instrumento privilegiado de avaliação é presente nas falas de todos os professores. Embora reconheçam a importância da diversificação dos instrumentos de avaliação, atribuem ao contexto educacional a dificuldade/impossibilidade de utilizá-los.

Além disso, a elaboração dessa prova parece ser um trabalho individual e fortemente influenciado pelas interpretações que o professor faz do conceito de avaliação. Conforme apontam Raposo e Freire (2008, p. 115), a “promoção do diálogo e da troca de ideias são dois aspectos que, para os professores, poderiam contribuir para a clarificação de dúvidas e a construção de saberes em avaliação”. Para esses autores, a aplicação destes procedimentos implicaria uma mudança na forma de trabalho dos professores, identificada pelos participantes como individualista e isolada.

O projeto de extensão do qual este artigo é fruto, iniciado em 2013 e ainda em andamento (SOUZA; MONDEK; TREVISAN, 2016) vai ao encontro desta

perspectiva, uma vez que tem oportunizado aos envolvidos a criação, nas escolas, de espaços de discussão e reflexão e de desenvolvimento profissional (SOUZA; TREVISAN, 2015; TREVISAN; SOUZA; MONDEK, 2016), e também propiciado aos professores envolvidos repensar suas práticas avaliativas e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas. Entendemos que a compreensão das concepções que orientam professores em suas práticas avaliativas é fundamental para o planejamento de ações que possibilitem a construção de uma cultura de avaliação que contribua para a aprendizagem.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio financeiro recebido da Fundação Araucária (Convênio 386/2012), bem como a disponibilidade dos professores participantes.

Referências

- Antunes, C. (2012). *A avaliação da aprendizagem escolar* (9a ed). Petrópolis: Vozes.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Ed. Porto.
- Buriasco, R. L. C. de. (2000). Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22, 155-177.
- Chueiri, M.S. F. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (39), 49-64.
- Depresbiteris, L. (1999). *Avaliação educacional em três atos* (4a ed). São Paulo: Editora Senac.
- Freitas, L. C. et al. (2012) *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. (4a ed). Petrópolis: Vozes.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Marinho, P.; Fernandes, P.; Leite, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum*, 36 (1) 151-162.
- Melchior, M. C. (1994). *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado aberto.
- Mendes, M. T.; Trevisan, A. L.; Souza, T. da S. (2016). Observação do trabalho em grupo como instrumento de avaliação da aprendizagem em aulas de Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9 (20), 581-593.
- Raphael, H. S. (1998). *Avaliação escolar: em busca de sua compreensão*. São Paulo: Brasiliense.
- Raposo, P.; Freire, A. (2008). Avaliação das aprendizagens: perspectivas de professores de Física e Química. *Revista da Educação*, 16 (1), 97-129.
- Sacristán, J.G. (1998). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: Sacristán. J.G; Gómez, A.L.P. *Compreender e transformar o ensino* (4a ed). São Paulo: ArtMed.
- Sant'Anna, I. M. (2013). *Por que avaliar?: critérios e instrumentos* (16a ed). Petrópolis: Vozes.
- Silva, M. A.; Pires, C. M. C. (2013). A riqueza nos currículos de Matemática do Ensino Médio: em busca de critérios para seleção e organização de conteúdos. *Zetetiké*, 21 (39), 19-52.

- Souza, T. da S.; Trevisan, A. L. (2015). Desenvolvimento profissional de um grupo de professores de Matemática. *Anais do Encontro Paranaense de Educação Matemática*, Ponta Grossa, PR, Brasil, 13.
- Souza, T. da S.; Mondek, S. A.; Trevisan, A. L. (2015). Desenvolvimento profissional de professores de Matemática por meio da reflexão compartilhada: retratos de uma experiência. *Anais do Simpósio Nacional de Ensino e aprendizagem*. Londrina, Paraná, 3.
- Trevisan, A. L.; Mendes, M. T. (2015). Aprendizagens de um grupo de professores que discutem avaliação da aprendizagem escolar. *Anais do Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática*, Campinas, SP, 5.
- Trevisan, A. L.; Amaral, R. G. (2016). A Taxionomia de Bloom revisada aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. *Ciência & Educação*, 22 (2), 451-464.
- Trevisan, A. L.; Souza, T. S.; Mondek, S. A. (2016). Práticas avaliativas de professores de Matemática: uma análise na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. *Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP)*, Águas de Lindóia, SP, 4.

Apêndice

Questionário aplicado para os professores

1. Que tipo de metodologia e quais recursos didáticos utiliza em suas aulas?
2. Que critérios costuma utilizar ao escolher os exercícios que propõe durante a aula?
3. Para você o que é e para que serve a avaliação?
4. Como costuma ser feita a avaliação dos estudantes (que instrumentos utiliza)?
5. Conte-nos um pouco a respeito das provas escritas utilizadas em suas disciplinas (periodicidade da aplicação, como é elaborada, como seleciona as questões, como distribui os pontos).
6. Como é feita a correção das provas e atribuições de notas?
7. Como costuma divulgar os resultados da avaliação e que uso costuma fazer deles?
8. Para você, num contexto de avaliação, o que significa a expressão “feedback”? Como ele pode ser “implementado”?
9. A que fatores você atribui um mau rendimento dos estudantes na avaliação? E um bom rendimento?

André Luis Trevisan. Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Docente do Departamento de Matemática e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/ câmpus Londrina. E-mail: andrelt@utfpr.edu.br.

Beatriz Haas Delamuta. Licenciada em Química. Mestranda em Ensino na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: beatrizhaas@hotmail.com.

Alessandra Maziero Lalin Soato. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Técnica em assuntos educacionais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)/ câmpus Apucarana. E-mail: alessandrasoato@utfpr.edu.br.