

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA SOBRE ASPECTOS DO PROCESSO AVALIATIVO

Edinalva Alves Vital dos Santos¹, Larissa Amaro dos Santos² Maria Valnice Medeiros Costa³,
Nayara Tatiana Santos da Costa⁴ e Luiz Sodré Neto⁵

Resumo: A avaliação no contexto escolar deveria ser uma prática diagnóstica, com finalidade de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir também para o desenvolvimento de habilidades das partes envolvidas. Entretanto, o que se vê na prática em muitos casos é aquela atividade direcionada apenas para a atribuição de notas aos alunos. Diante disto, o presente artigo objetivou analisar concepções de professores de Ciências e Matemática de duas instituições públicas de Ensino Fundamental sobre a prática avaliativa, bem como os critérios metodológicos utilizados pelos docentes para a verificação do processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar. Como método para obtenção de dados, Foi utilizado um questionário semiestruturado com perguntas de caráter objetivo e discursivo. As questões abordaram aspectos de: avaliação e exame; instrumentos avaliativos; concepção de erro; correção de questões; processo avaliativo; e concepção do termo avaliação. Os resultados do estudo apontam que alguns professores ainda permanecem com percepções equivocadas no que concerne à real finalidade da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ao mesmo tempo em que há incoerência de alguns professores em relação ao termo avaliação, há também os que não só compreendem a finalidade do processo avaliativo, mas o praticam nas suas metodologias de ensino buscando efetividade no processo educacional e possibilitando a construção e reconstrução a partir dos conhecimentos prévios de cada educando.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, métodos avaliativos, autoavaliação.

¹ Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Licenciada em Ciências Biológicas. E-mail: ednalva.avs@gmail.com

² Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Licenciada em Ciências Biológicas. E-mail: larissa17amaro@gmail.com

³ Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Licenciada em Ciências Biológicas. E-mail: valnicemedeiros@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. e-mail: nayaratscosta@gmail.com

⁵ Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. e-mail: luizsodre@ufcg.edu.br

TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT EVALUATION ASPECTS IN SCIENCE AND MATHEMATICS EDUCATION

Abstract: Evaluation at school should be a diagnostic practice in order to support the teaching-learning process, and contribute to skills development of the students and teachers. However, what it sees in practice is a directed activity just to assigning grades to students. This work aims to analyze conceptions of Science and Mathematics teachers in two public institutions of elementary school on the evaluation practice, as well as the methodological criteria used by teachers to check the teaching-learning process. As a method for obtaining data, we used semi-structured questionnaires with objective and subjective questions. The questions covered the following themes: evaluation and test; evaluation tools; error conception; answers correction; evaluative process; and evaluation conception. Results show that some teachers still remain with misperceptions regarding the real purpose of evaluation in the teaching-learning process. Though, while there is contradiction of some teachers regarding the evaluation, there are those who understand the purpose of the evaluation process, and employ in their teaching methods, seeking effectiveness in the evaluation process and the construction and reconstruction from the prior knowledge of each student.

Key words: Teaching-Learning, evaluation methods, auto-evaluation.

Introdução

No sentido de promover uma educação que possa assegurar ao indivíduo condições necessárias para viver em sociedade com conhecimento e, sobretudo, criticidade, é importante verificar como acontece o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no Ensino Básico. Para tanto, deve-se reconhecer também a importância do processo avaliativo, visto que é por meio dele que se pode refletir acerca do percurso de aprendizagem, analisando os seus avanços e os seus recuos, bem como proporcionar uma autoavaliação da atuação docente, dos recursos e dos mecanismos utilizados na avaliação, o que colabora para que o processo de avaliação seja construído frente aos desafios da contextualização e aplicabilidade dos conteúdos. Dessa forma, a autoavaliação, de acordo com Mendes et al. (2015), torna-se uma possibilidade de reflexão e transformação das práticas educativas, contribuindo para a sua adequação às pessoas que são formadas e se formam continuamente nas escolas.

Como forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino básico no País, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como propósitos estimar o conhecimento e habilidades dos educandos a partir de testes e avaliar o ensino dos professores da rede básica. Entretanto, esse método avaliativo não é capaz de aferir totalmente a produção da educação básica, uma vez que corresponde a um método avaliativo do tipo seletivo e não investiga o universo de saberes. Além disso, tal avaliação não considera

o fato de que cada indivíduo carrega uma bagagem de conhecimentos que, por sua vez, poderão ser reconstruídos no âmbito escolar.

Neste cenário, percebe-se que há uma necessidade de repensar as formas de avaliação da e na educação básica. Para tanto, é de fundamental importância que novas alternativas avaliativas sejam consideradas, ou que as já existentes sejam usadas de forma a contemplar o verdadeiro sentido da avaliação, não se mantendo apenas como ferramenta classificatória, mas diagnóstica e inclusiva (LUCKESI, 2002) de modo a desenvolver uma prática de avaliação como um processo de investigação capaz de redimensionar a prática educativa no sentido de promover melhoria no ensino e conseqüentemente na abrangência da aprendizagem.

O termo *avaliação* tem uma amplitude maior do que aparenta, correspondendo, sobretudo, a um universo de processos que vão desde os julgamentos mentais, a partir de parâmetros positivos de satisfação, excelência e eficiência, até o desempenho realizado com base nos valores éticos e morais de quem executa a ação. “A avaliação vista como atitude crítica vai além da aplicação de exames” (BARRIGA, 2000, P. 75). Como afirmam Freitas e Carvalho (2015), para a verificação da qualidade do ensino por parte do professor, a avaliação é uma das ferramentas mais importantes à sua disposição, pois além de apresentar indícios da aprendizagem dos estudantes, ela pode oferecer alternativas para que seja repensada a prática docente.

Nesse contexto, fica evidente que o ato de avaliar vai além de atribuir uma nota. O professor mediador do conhecimento precisa utilizar-se de diversas metodologias avaliativas com a intenção de propiciar aos educandos o contato com as informações a respeito do seu desempenho durante o processo de aprendizagem, considerando, principalmente, o conhecimento prévio dos alunos com o intuito de promover a reconstrução desse conhecimento e então favorecer a aprendizagem tão desejada nas instituições de ensino básico.

De acordo com Machado Layla, Machado Leandra e Machado Álvaro (2011), a avaliação subsidia os educandos de modo a acompanhar o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento, de forma a questionar o que já se aprendeu, como aprendeu e o que se pode aprender. Ainda dentro da perspectiva avaliativa no ensino-aprendizagem, Hoffman (2000) e Lemos e Sá (2013) sugerem que a avaliação seja mediadora, na qual o aluno constrói seu aprendizado, valorizando a vivência individual e escolar. A avaliação mediadora considera as informações prévias de cada indivíduo pois reconhece que cada aluno

traz uma bagagem particular e a partir desta o mesmo é capaz de fazer, com interferência mediadora do professor, sua própria reconstrução do conhecimento (HOFFMAN, 2000).

Contudo, ainda há muito que se questionar no que diz respeito ao que é estabelecido no contexto escolar: O que se tem é um ato de avaliar, de classificar ou de verificar a aprendizagem dos alunos? Questões como esta devem ser levadas em consideração para que no projeto político pedagógico da escola apareçam sugestões de atividades avaliativas que possam garantir a efetivação das ferramentas para avaliação institucional e dos estudantes.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI 1998, p.76).

Partindo deste pressuposto, das ferramentas que são utilizadas para a verificação da aprendizagem, a mais comum é a prova, que é considerada como um instrumento rápido e prático, que vem ultrapassando décadas e que ainda se mantém quase que por unanimidade no âmbito escolar. Gatti (2013, p.100) afirma que os docentes veem as provas como instrumentos de medição da aprendizagem e que elas são praticamente o único tipo de instrumento de que se vale para a avaliação.

Nesta perspectiva, quando a prova é utilizada como ação finalista ela apenas contribui para ressaltar os erros dos educandos e estabelecer rótulos. Assim, este recurso inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem, descartando os momentos de participação, interação e envolvimento dos estudantes que possam ter acontecido durante as aulas. Percebe-se, portanto, que a prova pode funcionar também como uma ferramenta que tende a excluir os conhecimentos construídos ao longo de aulas e atividades desenvolvidas pelos educandos. Em contrapartida, se as provas forem utilizadas considerando o erro do aluno como um ponto de partida para sejam repensadas as metodologias de ensino e sejam verificados os fatores que contribuíram para a não aprendizagem, elas podem ser consideradas como um bom instrumento avaliativo. Esta ideia é complementada por Luckesi (1990) quando afirma que:

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela Ciência ou pela Tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação (LUCKESI 1990. P. 138).

É importante associar os instrumentos avaliativos às práticas do professor, pois este como mediador do conhecimento é também responsável pela forma de conduzir suas atividades avaliativas. O possível erro do aluno seria então uma forma de procurar novos caminhos, novas formas de orientar o aluno a aprender de forma mais significativa, como sugere Gatti (2013, p. 102):

Que a avaliação não seja apenas finalista mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar (GATTI, 2013, p. 102).

Dentro dessa perspectiva e discussão, o presente trabalho teve como objetivo verificar as concepções e as práticas avaliativas no contexto escolar, adotadas por professores de Ciências e Matemática de duas Instituições de Educação Básica (Escola 1 - Município de Picuí/PB e Escola 2 - Município de Jaçanã/RN).

A importância do trabalho é justificada pela necessidade de se investigar o desenvolvimento do processo avaliativo, tanto quanto o desenvolvimento de modalidades didáticas inovadoras às quais são associadas, assim como pela possível contribuição para o entendimento de que o aprender a aprender depende da reconstrução de conhecimentos e atitudes baseadas em respostas que podem ser dadas pela avaliação.

Metodologia

A pesquisa realizada é de caráter exploratório e descritivo de acordo com os critérios estabelecidos por Gil (2008). Os questionários semiestruturados, usados para a coleta dos dados, foram compostos por oito questões, sendo uma de múltipla escolha (questão de número 6) e outras sete dissertativas (questões 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 8). Optou-se pela aplicação de questionários pelo fato deles propiciarem comodidade de participação, liberdade de expressão do pesquisado e anonimato, como também consideram Lakatos e Marconi (2003). Por sua vez, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) comentam que esse tipo de instrumento é relevante para a obtenção de informações por serem também de fácil aplicação e manejo na interpretação dos dados, além do baixo custo.

As questões presentes no instrumento abordaram: avaliação e exame; instrumentos avaliativos; concepção de erro; correção de provas; processo avaliativo; concepção do termo avaliação; e práticas avaliativas.

Os participantes do estudo foram professores de Ciências e Matemática do Ensino Fundamental II, de uma Escola Municipal e de uma Escola Estadual, da Paraíba e Rio Grande do Norte, respectivamente. As escolas foram denominadas ESC 1= Escola 1 (Município de Picuí – PB) e ESC 2 = Escola 2 (Município de Jaçanã – RN), enquanto os professores foram identificados como PC = Professor de Ciências e PM = Professor de Matemática. Em cada escola foi aplicado o questionário com um dos dois professores de Ciências e um dos dois professores de Matemática. No total foram 04 professores participantes da pesquisa, sendo 02 de Ciências e 02 de Matemática.

As respostas obtidas para cada questão foram organizadas e categorizadas numa tabela, de modo que pudesse ser facilitada uma análise comparativa entre as respostas obtidas nas duas escolas e entre os professores das disciplinas. As respostas apresentadas na tabela foram categorizadas de acordo com trechos que representaram as ideias principais das respostas escritas dos professores pesquisados, seguindo critérios de análise de Bardin (1977).

Resultados e Discussão

Os dados apresentados na tabela 1 correspondem às perguntas, à identificação da escola e do professor de cada disciplina, e aos trechos das respostas relacionados às possíveis concepções dos professores de Ciências e Matemática do Ensino Fundamental II das escolas-alvo quanto aos aspectos da avaliação e aos erros cometidos pelos estudantes nas atividades avaliativas.

Tabela 1: Concepções dos professores de Ciências e Matemáticas das escolas pesquisadas (**1ª Coluna** = Perguntas que constituíram o questionário; **2ª Coluna** = Descrição da escola e do professor de cada disciplina; **3ª Coluna** = Trechos das respostas dos professores).

Perguntas	Descrição	Respostas
1- Qual a sua concepção sobre avaliação?	ESC 1: PC	Importante e indispensável
	ESC 1: PM	Deixa a desejar. A prova nem sempre reflete em aprendizagem.
	ESC 2: PC e PM	Deve favorecer a inclusão e diagnosticar o processo ensino-aprendizagem
2 - Como você distingue exame e avaliação na sua prática docente?	ESC 1: PC	Exame é um processo classificatório e avaliação é uma diagnose
	ESC 2: PC	
	ESC 1: PM	Exame é uma avaliação e avaliação é uma prova
	ESC 2: PM	
3 - Quais são os instrumentos	ESC 1: PM	Lápis, borracha, calculadora e conteúdo

utilizados na sua avaliação?	ESC 1: PC	Interação, aprendizagem e comportamento
	ESC 2: PC e PM	Participação, provas impressas e trabalhos (individuais ou em grupos)
4 - Como você percebe o erro do aluno em sala de aula? Ele é utilizado na sua prática? Como?	ESC 1: PC, PM ESC 2: PC, PM	Erros e acertos são utilizados na avaliação contínua
5 - Você considera importante corrigir as provas em sala de aula junto com os alunos? Por quê?	ESC 1: PC ESC 2: PC e PM	Sim, para que o aluno possa ver seu erro.
	ESC 1: PM	Não, os estudantes tentam tirar proveito.
6 - Quais os critérios utilizados na avaliação?	ESC 2: PC e PM	Participação, prova, frequência, cumprimento de atividades, trabalho em grupo
(A) Participação;	ESC 1: PM	Participação, prova, frequência, cumprimento de atividades, higiene da sala
(B) Prova;	ESC 1: PC	Participação, prova, frequência, cumprimento de atividades
(C) Frequência;	ESC 1: PC	Não, diz que já tem recursos suficientes.
(D) Cumprimento de atividades;	ESC 1: PM ESC 2: PC	Sim, pois sempre falta algo a melhorar
(E) Outros.	ESC 2: PM	Sim, pois não avalia todas as qualidades do aluno
7 - Você encontra alguma falha na sua forma de avaliar? Justifique	ESC 1: PM	Inclusivo, por trabalhar um único tipo de exame para todos os alunos
	ESC 1: PC ESC 2: PC	Inclusivo, pois oferece diferentes métodos de avaliação
8 - Você considera seu método de avaliação inclusivo ou seletivo? Justifique	ESC 2: PM	Inclusivo, não justificou

No trabalho sobre avaliação no ensino-aprendizagem de Ciências, Silva e Moradillo (2002) concluem que a avaliação é intrínseca ao ensino tanto quanto à aprendizagem e, portanto, deveria ser uma colaboração cotidiana entre professores e estudantes na busca pelo conhecimento. Entretanto, também com base nos resultados da presente pesquisa, foi possível constatar que há muito que ser feito no âmbito escolar no que se refere à eficiência dos métodos avaliativos na diagnose da aprendizagem dos educandos e da prática docente.

Ao serem questionados quanto à concepção sobre avaliação, os professores apresentaram respostas variadas, embora tenham caráter pouco objetivo, como a consideração de importante e indispensável feita pelo professor de ciências da escola 1. Vale destacar a percepção do professor de matemática da escola 1 quando afirma que a avaliação deixa a

desejar. Na sequência da resposta ele demonstra associar avaliação à prova concluindo que esta nem sempre reflete em aprendizagem. Neste caso há um equívoco sobre avaliação, uma vez que esta deve ser caracterizada como sendo o acompanhamento e a reorientação do estudante durante o seu período escolar (NETO e AQUINO 2009). Geralmente a avaliação tradicional é limitada a conhecimentos necessários para uma aprovação, desfavorecendo o desenvolvimento de autonomia e iniciativa para aprendizagem (HARRES, 2003). Duarte (2015) complementa afirmando que a avaliação frequentemente é utilizada de forma equivocada, ainda empregada de forma autoritária e apenas com finalidade disciplinar e classificatória.

Ainda para a primeira questão, os professores de ciências e matemática da escola 2 citam inclusão e diagnose do processo de ensino-aprendizagem como integrantes da avaliação, corroborando as ideias de Gatti (2013). Seguindo essa linha de raciocínio, esses professores apresentaram uma visão coerente com o termo avaliação anteriormente descrito, embora a ideia de inclusão demonstrada por eles não seja a considerada por De Jesus (2004), que abrange os estudantes com necessidades educativas especiais. Além disso, Trevisan, Mendes e Buriasco (2014) consideram que a avaliação também apresenta outros sentidos, dentre eles o de comparação que, no entendimento dos autores, acontece em maior ou menor instância.

Sobre a distinção entre exame e avaliação na sua prática docente, presente na questão 2, os professores de ciências das escolas 1 e 2 consideraram que exame é um processo classificatório enquanto avaliação é uma diagnose. Já para os professores de matemática das duas Escolas, o exame é uma avaliação e avaliação é uma prova, ou seja, os três termos citados foram interpretados por eles como se referindo ao ato de avaliar. Percebe-se que os professores de ciências interpretaram o exame como um método no processo avaliativo, enquanto os de matemática permaneceram com a ideia de que a avaliação se dá exclusivamente por meio de provas. De acordo com Mattos e Machado (2014), esse entendimento é motivo de tormenta para os estudantes, já que esse processo burocrático é traduzido em notas e tem caráter classificatório.

Luckesi (2002) destaca que é comum os professores confundirem exames com avaliação e explica que:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se

destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado (LUCKESI, 2002. p.5).

No que diz respeito aos instrumentos utilizados na avaliação trabalhada em sala de aula pelos professores pesquisados (questão 3), o professor de matemática da escola 1 descreveu o uso de lápis, borracha, calculadora e conteúdo como componentes para a realização da avaliação.. Este professor, como discutido anteriormente, considera que a avaliação é um exame, logo, os instrumentos utilizados são limitados aos objetos necessários para que a avaliação seja realizada por meio da resolução de questões.

Os professores de ciências e matemática da escola 2 consideraram a participação, as provas e os trabalhos (individuais ou em grupos) como integrantes da avaliação, concordando com a descrição de Depresbiteris (1998), em que a avaliação do desempenho dos estudantes deve apresentar-se por meio de diferentes instrumentos, podendo incluir exames, trabalhos de pesquisa, relatórios e observações, dentre outros. Além desses componentes, o professor de ciências da escola 1 adicionou a interação, a aprendizagem e o comportamento como integrantes da avaliação. Este conjunto de fatores se aproxima mais da avaliação formativa abordada por Albuquerque (2010), Correia e Feire (2014) e Silva, Matos e Almeida (2014).

O erro, usado como um dos focos de discussões diárias em sala de aula, a fim de evitar a formação de concepções alternativas ou desistência da aprendizagem de determinado tema, pode servir como um ponto de partida para a reestruturação de ideias e conseqüentemente para a construção adequada de conhecimentos.

O erro se inscreve nesse processo com uma função potencialmente construtiva quando se constitui em indicador de progressos na atividade cognitiva, sinalizando aspectos estruturais e processuais na formação de conhecimentos daquele que aprende, isto é, revelando a estratégia do aluno com relação ao objetivo de aprendizagem a ser alcançado, que envolve a sua compreensão e procedimentos adotados mentalmente para dominá-lo (SILVA 2008, p.102).

Baseando-se nesta ideia a quarta questão foi referente aos possíveis erros percebidos pelos professores. Todos os participantes, neste caso, tanto de ciências quanto de matemática, afirmaram usar os erros e acertos para uma avaliação contínua, apesar de demonstrarem uma tendência ao uso exclusivo para atribuição de notas, não para retomar os assuntos e corrigir as dificuldades e os equívocos dos estudantes.

Tratando-se da possível correção de provas junto com os estudantes, na questão 5, os professores de ciências das escolas 1 e 2 e o professor de matemática da escola 2

consideraram esta prática importante por acreditarem que a correção possibilita a identificação do erro. O professor de matemática da escola 1 não concordou com os demais justificando que na prática de correção em sala de aula os alunos poderiam tirar proveito da situação para aumentar as notas indevidamente. Para este aspecto, Gatti (2013) comenta que:

a avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus (GATTI 2013, p.99).

Na abordagem dos critérios definidos pelos professores para a avaliação, usados como alternativas a serem marcadas na sexta questão, a participação, a prova, a frequência e o cumprimento de atividades foram destacados por todos os participantes. Além destes, o trabalho em grupo e a manutenção da higiene da sala de aula apareceram como *outros*, complementando a alternativa (E). Os dados obtidos nesta questão ressaltam a importância de perceber a abrangência e a função da avaliação. Souza e Boruchovitch (2010) também comentam a abrangência do processo avaliativo afirmando que:

[...] para compreender a efetividade do ensino e identificar os problemas de aprendizagem, as práticas avaliativas precisam ser diversas daquelas antes privilegiadas, porque, mais que o domínio de informações ou a aquisição de habilidades, é importante mapear as relações e as conexões produzidas pelo educando para a apropriação e a retenção dos saberes (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 174).

Ao serem analisados os dados da questão 7, referente às possíveis falhas no modo de avaliar, as respostas *sim*, por parte do professor de matemática da escola 1 e dos dois professores da escola 2, não tiveram justificativas concretas., embora exista a noção de que há entraves no processo avaliativo praticado por eles. Quando o profissional considera que sempre tem algo a melhorar, ele entende a avaliação como um processo de continuidade e não de finalidade. Segundo Vianna (2015), os padrões avaliativos não devem parar no tempo, mas revistos periodicamente e, se possível, até suprimidos se não correspondem mais à realidade e necessidade em que as escolas estão inseridas.

Para a mesma questão, a resposta *não*, do professor de ciências da escola 1, surpreendeu pelo fato de considerar a sua prática avaliativa sem falhas. A justificativa da resposta foi pela utilização de recursos suficientes para avaliar de forma eficiente. Entretanto, deve-se ter cautela na interpretação do processo para que este seja sempre visto como

contínuo e variável, utilizando-se de critérios bem fundamentados e coerentes que sejam capazes de tornar a avaliação mais justa possível. Silva, Moura e Pereira (2015, p 2) afirmam que “[...] a avaliação precisa ser definida, discutida, refletida e transformada coletivamente, num processo de paridade entre professor e aluno o que, naturalmente, corresponde a uma tarefa complexa e contínua”.

Sobre os métodos avaliativos inclusivos ou seletivos, abordados na oitava e última questão, os professores de ciências das duas escolas afirmaram desenvolver atividades inclusivas por usarem diferentes métodos de avaliação. O professor de matemática da escola 1, afirmou trabalhar um método inclusivo de avaliação associando inclusão ao trabalho com um tipo de atividade para todos os alunos. Por sua vez, o professor de matemática da escola 2 também achou que seria inclusivo, mas não apresentou justificativa.

Foram perceptíveis as interpretações equivocadas quando o termo *inclusão* foi abordado. Diferentemente da ideia de inclusão dos PCN (BRASIL, 1998), os professores apresentaram conceitos paralelos, inclusive considerando o exame como atividade para este fim. Dependendo de como seja utilizado o exame, principalmente com a finalidade de classificar e selecionar, ele pode excluir ao invés de incluir. “A avaliação escolar na perspectiva da inclusão é o grande desafio dos professores do ensino regular na busca de elaborar propostas pedagógicas que consistam em práticas significativas para a educação dos alunos [...]” (ALBUQUERQUE, SANTOS FILHO E SANTOS, 2015, p.1). De acordo com este autor, ainda não há utilização de um instrumento avaliativo completo que seja inclusivo, considerando também as políticas de educação inclusiva discutidas por Pletsch e Oliveira (2014) Nesse sentido, vale pensar que a continuidade da busca por estratégias complementares aos métodos avaliativos deve ser prioridade quando se trata da difícil tarefa de avaliar.

Considerações Finais

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, percebe-se que alguns professores ainda permanecem com percepções equivocadas no que concerne à real finalidade da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores ainda supõem que a avaliação corresponde a uma prova, ou exame, e que a mesma é capaz de verificar o conhecimento a partir da nota obtida. Além disso, eles acreditam também que a mesma seria inclusiva por ser

aplicada em modelo único para todos os estudantes. Outro fator preocupante, associado à esta concepção, é que os professores geralmente não percebem falhas em suas práticas avaliativas.

Entretanto, ao tempo em que há professores com uma visão equivocada do termo avaliação, há também aqueles que demonstram entender bem o sentido da avaliação na aprendizagem. Alguns utilizam métodos avaliativos coerentes com os propostos por Hoffman (2000), tendo a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento, bem como o defendido por Luckesi (2002), no qual a avaliação procura diagnosticar, investigar, incluir e acompanhar como o educando encontra-se e como poderá chegar a outros níveis de conhecimento.

O caráter de distorção no sentido da avaliação inclusiva, detectado na presente pesquisa, provavelmente prevalece também no âmbito educacional das demais escolas brasileiras em função de muitos professores ainda não compreenderem a avaliação como uma forma de buscar indícios de aprendizagem significativa que, por sua vez, é fundamentada na construção e reconstrução do conhecimento. Nesse aspecto, o exercício da avaliação, sem a consideração destes aspectos, contribui para uma aprendizagem mecânica num contexto denominado, por Freire (1997), educação bancária.

Para superar o ponto de vista fragmentado de ensino que prepondera no modelo local de ensino-aprendizagem, é ideal que a instrução ocorra em um meio onde o ato de avaliar não se dê apenas em seu sentido mais restrito, o da prova, mas que ofereça métodos de avaliação variados, que contribuam para o que aluno desenvolva sua capacidade de análise e tenha confiança na realização das atividades.

Por parte dos professores, é importante a diagnose dos métodos avaliativos, considerando que seus aspectos não sejam de fechamento de ideias, mas funcionem como uma porta que se abre para outras possibilidades e que estas configurem um acompanhamento contínuo de modo que contribuam para a progressão na aprendizagem. Tais questões também devem ser concernentes à construção de uma filosofia que substancie o trabalho educacional e apoie uma concepção de currículo.

Diante dos dados, que possivelmente representam um recorte da realidade do processo avaliativo aplicado ao ensino no país, torna-se importante e necessário ressaltar que cabe aos professores repensar as práticas avaliativas a fim de propiciar a real finalidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, considerado, portanto, os conhecimentos prévios dos estudantes, de modo que possam mediar a construção do conhecimento. Não obstante, vale enfatizar a função de autoavaliação individual ou coletiva, como discutidas por Balzan

(1998), e de direcionamento de conduta dos professores, que devem estar dispostos a desaprender e a aprender em termos de atitude, de atualização e de elaboração de aulas e atividades avaliativas.

Por fim, espera-se que os dados aqui expressos alertem para a emergência na busca por alternativas didáticas e avaliativas tanto quanto estimulem a continuidade das pesquisas sobre os componentes do processo de ensino-aprendizagem, inclusive a avaliação.

Referências

ALBUQUERQUE, C. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium**, n. 39, p. 55-71, 2010.

ALBUQUERQUE, R. B.; SANTOS FILHO, G. O.; SANTOS, O. R. R. Educação inclusiva e avaliação escolar: o professor no centro das discussões. In: **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.

BALZAN, N. C. A autoavaliação como parte integrante do processo de avaliação institucional. **Pro-posições**, v. 9, n. 3, p. 52-67, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa:Edições 70 Ltda, 1977.

BARRIGA, A. D. Uma Polêmica em Relação ao Exame. In: ESTEBAN, M.T.(org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998. 174 p.

CHAER, G.; DINIZ, R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CORREIA, M. S. M.; FREIRE, A. M. M. S. Concepções e práticas de avaliação de professores de ciências físico-químicas do ensino básico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 2, p. 403-429, 2014.

DE JESUS, D. M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2004.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **São Paulo: FDE**, 1998, p. 161-172. Disponível em:<http://lrc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ideias_avaliacao_LeaD.pdf>. Acesso em: 07/11/2015.

DUARTE, C. E. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola . **HOLOS**, v. 8, 2015, p. 53-67.

FREITAS, H. L.; CARVALHO, M. N. Diversificação, Validade e Utilização dos Resultados dos Instrumentos Avaliativos-Um Estudo Feito com Professores da Rede Municipal. In:**Anais da Semana de Licenciatura**, v. 1, n. 6, p. 2-12, 2015, Disponível em:

<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/422/pdf_119> Acesso em: 04.02.2016.

FREIRE, P. Educação " bancária" e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, 1997.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 97-114, 2013. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2179/2136>>. Acesso em: 07/11/2015.

GIL, A. C. Pesquisa social. In. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARRES, J. B. S. Desvinculação entre avaliação e atribuição de nota: análise de um caso no ensino de física para futuros professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n.1, p. 1-10, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/58/94>> Acesso em 29/04/2016.

HOFFMAN, J. Avaliação mediadora: relação dialógica na construção do conhecimento. In: **Avaliação Mediadora: uma prática de construção da pré-escola a universidade**. 17.ed.Porto Alegre: Mediação, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. In: **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, P. S.; SÁ, L. P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n.3, p. 53-71, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/829/1335>> Acesso em 30/04/2016.

LUCKESI, C. C.. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 06/10/2015.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, n. 8 p. 71-80, 1998. Disponível em:<http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf>. Acesso em: 06/10/2015

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. **São Paulo**, 1990.

MACHADO, L. B. C. V.; MACHADO, L. M. C. V.; MACHADO, A. D. C. V. O professor e o processo avaliativo. Prova: eis a questão. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 1, n. 1, p. 57-74, 2011.

MATTOS, R. R.; MACHADO, C. J. Análise dos instrumentos de avaliação da aprendizagem de biologia na educação de jovens e adultos (EJA) de União da Vitória-PR. **Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 01, p. 131-150, 2014.

MENDES, G. S. V.; CAMELO, J.; ARELARO, L. R. G.; TERRASÊCA, M. M. M. A.; SORDI, M. D.; KRUPPA, S. M. P. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 5, 1283-1298, 2015.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica. **Educação em Revista**, v. 25, n. 02, p. 223-240, 2009. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/projeto_bolsa_escola.pdf#page=16>. Acesso em: 07/11/2015.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014.

SILVA, E. D. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 91-114, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2471/2425>> Acesso em: 09/11/15

SILVA, D. S. G.; MATOS, P. M. S.; ALMEIDA, D. M. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Cadernos de Educação**, n. 47, p. 73-84, 2014.

SILVA, F. F.; MOURA, S. E. W. B.; PEREIRA, R. S. A avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental: um retrato da prática dos professores de educação física na rede municipal de cuiabá. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, 2015 Disponível em: <<http://h200137217135.ufg.br/index.php/feef/article/view/31373>> Acesso em: 11/11/15

SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.4, n.1, 2002, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/46/364>> Acesso em: 20/04/2016.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapa conceitual: seu potencial como instrumento avaliativo. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3, p. 173-192, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a11>> Acesso em: 09/11/15.

TREVISAN, A. L.; MENDES, M. T.; BURIASCO, R. L. C.. O Conceito de Regulação no Contexto da Avaliação Escolar. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 235-250, 2014.

VIANNA, H. M.. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 60, p. 56-70, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3314>> Acesso em: 11/11/15