



## Análise de concepções de avaliação da aprendizagem de professores de química da educação básica

Mateus Henrique da Costa<sup>1\*</sup>, Girleide Tôrres Lemos<sup>2</sup>, Jeneffe Ferreira dos Santos<sup>1</sup>, Giselly Milena da Cunha Correia<sup>1</sup>, Maryenne Souza Silvestre Barbosa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Discentes da Universidade Federal de Pernambuco, Curso de Química-Licenciatura, Campus do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. <sup>2</sup>Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste, Caruaru, Pernambuco, Brasil. \*[mateusnhc@gmail.com](mailto:mateusnhc@gmail.com)

Recebido em: 03/08/2021

Aceito em: 09/10/2021

Publicado em: 25/10/2021

### RESUMO

Apresentamos nesse texto uma análise de concepções de professores(as) de química da educação básica acerca do campo de conhecimento da avaliação da aprendizagem. Esse estudo teve origem a partir de uma disciplina obrigatória do curso de Química-Licenciatura no Agreste Pernambucano. A partir dos estudos e reflexões da disciplina, buscamos analisar que compreensão de avaliação da aprendizagem professores da educação básica mobilizavam ao falarem sobre as atividades avaliativas realizadas. Para acessar esses relatos adotamos o uso de um questionário aberto, trazemos para esse texto os relatos de dois professores que ensinam química na educação básica. Com base nas experiências relatadas pelos professores, mobilizamos autores que estudam o campo da avaliação da aprendizagem, no intuito de refletir que concepções de avaliação da aprendizagem marcavam essas experiências. Estas reflexões nos levaram a observar que há diferentes entendimentos em relação ao que eles estão tomando como avaliação no processo de aprendizagem. De forma, que em alguns momentos esse entendimento sobre a avaliação se aproxima da concepção de avaliação formativa e em outros momentos se aproxima da concepção de avaliação somativa.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino-aprendizagem. Prática docente.

## Analysis of conceptions of learning assessments from Basic Education chemistry teachers

### ABSTRACT

In this text, we present an analysis of conceptions from basic education chemistry teachers regarding the knowledge field of learning assessment. This study came from a compulsory subject of the Chemistry-Licentiate course situated in the harsh region of Pernambuco. From the course studies and reflections, we sought to analyze what understanding of learning assessment basic education teachers had when talking about the evaluative activities carried out. To access these reports we adopted the use of an open questionnaire, bringing to this text the reports of two basic education chemistry teachers. Based on the experiences reported by them, we looked for authors who study the field of learning assessment, so that we could reflect what learning assessment conceptions marked these experiences. These reflections led us to note that there are different understandings when it comes to what they mean by "assessment" in the learning process. So that at times the understanding of assessment is closer to a formative assessment and at other times, it is closer to a summative assessment.

**Keywords:** Assessment. Learning-teaching. Teaching practice.

## INTRODUÇÃO

Este estudo buscou traçar reflexões acerca do campo de conhecimento da avaliação da aprendizagem, a partir de uma análise feita com base nas concepções de dois professores(as) da educação básica que lecionam a disciplina de química em escolas do Agreste Pernambucano. Ao longo do texto, buscamos uma aproximação entre os referenciais teóricos que estudam o campo da avaliação a partir de Álvarez Méndez (2002), Ferreira (2007), Freitas et al., (2011) e Hoffmann (2014). Esses referenciais foram estudados em um componente curricular do Curso de Química-Licenciatura (Curso pertencente ao Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco), nele buscou-se estudar e refletir como na prática docente o ato de avaliar é atravessado pelas concepções de avaliação da aprendizagem que constituem o ato de ensinar dos professores.

Neste sentido, organizamos esse texto trazendo inicialmente uma discussão abordando o que estamos tomando por Avaliação da Aprendizagem a partir do conceito de avaliação formativa e somativa, bem como as relações entre ensino e aprendizagem, além do contexto da sala de aula que envolvem o papel da avaliação da aprendizagem dos estudantes. Na sequência apresentamos os relatos dos professores acessados através dos questionários e vamos apresentando reflexões construídas através das análises das concepções de avaliação da aprendizagem mobilizadas pelos professores ao descreverem que atividades avaliativas eles mobilizam no ensino de química.

Para tanto, a Avaliação da Aprendizagem, entendida como campo do conhecimento, sofreu influência das tendências pedagógicas liberais que culturalmente se estabilizaram a partir do entendimento de que a prática docente estaria orientada pelas concepções de que o professor é o único detentor do conhecimento. Neste sentido, o próprio sistema de ensino colabora para este descaso, justificando indiretamente a geração de índices como prioridade, sem levar em consideração o percurso de aprendizagem do estudante. Frente a isso, diversos estudiosos da área como Álvarez Méndez (2002), Ferreira (2007), Hoffmann (2014) e Freitas (2011) estudaram e apresentaram sua importância e caracterização no processo de ensino e aprendizagem a fim de minimizar eventuais danos causados neste percurso, a partir de reflexões sobre como se dá esse processo na prática de sala de aula, na interação entre professor e aluno, assim como nos instrumentos avaliativos utilizados como coleta de informações para o ensino.

Todavia, para se estabelecer esta conexão entre os fatores que cercam o processo de ensino e aprendizagem é importante que os docentes estejam preparados pedagogicamente para portar tamanha responsabilidade – de conceber o direito de aprendizagem aos estudantes – pois, como se sabe, há diversas variáveis influentes, como objeções do próprio estudante, o contexto social em que ele está inserido e as dificuldades do docente em estabelecer uma interação uniforme a todos os seus estudantes. Neste sentido, cabe ao mesmo assumir a responsabilidade de identificar e conhecer as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, para proporcionar a superação delas. Sabe-se que, o papel do professor é buscar mediar a aprendizagem através dos melhores métodos e didáticas, porém, é importante levar em consideração também o contexto de cada ambiente formal de ensino antes de qualquer conclusão, uma vez que, o problema que se apresenta para o descaso atual no contexto educacional não está somente no profissional da educação e no contexto social dos estudantes, mas contempla a conjuntura da escola.

Nesta concepção, vale ressaltar o importante papel da avaliação do ensino e da aprendizagem na qual Libâneo et al., (2012) ressaltam que:

Avaliar, como parte de um projeto educativo é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expressa em notas, conceitos ou menções do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota e não para aprender. Avaliar por sua vez reflete determinada concepção de avaliação, do papel do professor e do que é conhecimento. (LIBÂNEO et al., 2012, p. 264).

Na atualidade, a medição da aprendizagem tem tomado cada vez mais o oposto da avaliação formativa que concebe como o aluno aprende a aprender, enquanto a medição, como discutiram os autores acima, está pautada geralmente na aferição expressada em notas. Cabe ressaltar também que as concepções adotadas de avaliação variam de docente para docente, como salientaram Libâneo et al., (2012) e que, podem estar relacionadas com a maneira na qual eles compreendem os pressupostos educacionais. Desta maneira, é importante que a aprendizagem dos conceitos seja bem discutida e estudada na academia para que os profissionais da educação estejam cada vez mais instruídos a uma educação pedagógica e libertadora.

Para iniciar a discussão sobre as perspectivas pedagógicas que se atrelam a prática avaliativa docente, é necessário lançar mão de alguns pressupostos básicos sobre a educação e o contexto da sala de aula. Segundo os estudos de Libâneo (1994) o campo

específico de atuação profissional e política do professor é a escola, neste ambiente lhe é direcionado a tarefa de assegurar aos seus alunos o domínio de conhecimentos e habilidades, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo.

Libâneo (1994) discute também a questão da responsabilidade social da escola e dos professores, em que ambos têm a responsabilidade de escolha da concepção de vida e de sociedade que deve ser trazida à consideração dos alunos. Além dos conteúdos e métodos que lhe permitam o domínio dos conhecimentos, da capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política e nos movimentos sociais.

Desta forma, foi necessário compreender a conjuntura da educação na sociedade atual, além de analisar o contexto social, político e econômico. Para Tonet (2019) há uma relação entre qualidade, educação e formação de professores em que o capital estabelece os fins da educação e a formação de professores, de forma que independentemente da existência de discursos humanistas ou idealistas, o objetivo fundamental da educação é a reprodução do próprio capital. Por fim, ele destacou que os grandes fins da educação envolvem a qualificação para o trabalho e a educação focada na cidadania e na formação de dirigentes da sociedade.

Libâneo (2009) também fez suas considerações sobre o contexto educacional, em que destacou o circuito integrado de transformações sociais que envolvem os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, além da qualificação profissional e a educação. Nesta perspectiva, há educadores que se encontram entusiasmados com a suposta aliança entre os interesses empresariais e a melhoria na formação geral da população. Entretanto, apesar de haver a ligação entre as tecnologias e as novas formas organizacionais com a melhor qualificação profissional, o que ocorre segundo o autor é que em nosso país, não há evidências de que o empresariado e o governo estejam comprometidos em novas estratégias formativas, em que é ilusório a ideia da educação, tomada como fator central da sociedade atual, ter sentido democrático.

A partir da concepção da escola enquanto instituição formativa da sociedade civil, pode-se elencar os pressupostos da avaliação da aprendizagem enquanto prática avaliativa. Para Freitas et al., (2011) a avaliação, caracterizada como atividade intrínseca do processo de ensino e aprendizagem, orienta a atuação na escola e nas salas

de aula atuais. Paralelamente, Álvarez Méndez (2002, p. 82) aponta que “a avaliação deve constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como o sabem. Somente assim o professor poderá detectar a consistência do saber adquirido e a solidez sobre a qual vai construindo seu conhecimento”.

Para compreendermos a avaliação formativa, é fundamental considerar as ações do docente que podem levar a uma prática avaliativa a ser caracterizada enquanto exame (de caráter eliminatório e excludente) e a prática avaliativa enquanto estruturante do exercício docente e do papel de conhecer o aprendizado dos alunos, além de ser utilizada como momento de estudo e aprendizagem. A partir dessas concepções, pode-se analisar as ações dos professores que podem conduzir para exercício da avaliação com instrumentos que contribuam para avaliação se definir como exame ou como atividade formativa.

As atividades avaliativas que busquem medir, qualificar e conseqüentemente examinar, corrigir e classificar não se caracterizam como atividades que tem a intenção de serem formativas. Estas atividades compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que usam e seus fins, sendo atividades que desempenham um papel funcional e instrumental, porém dessas atividades ditas como superficiais não se aprende (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Diante disso, notou-se o quanto o conceito de avaliação é complexo, e que a depender das concepções que envolvem a prática docente, é possível ter diferentes características da concepção de avaliação da aprendizagem, podendo envolver tanto uma concepção somativa, quanto formativa. Estas concepções, por exemplo, trazem características dicotômicas, pois, a avaliação somativa está focada no julgamento no final do percurso, desconsiderando assim o trajeto de aprendizagem dos estudantes (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; FERREIRA, 2007). Por sua vez, a avaliação formativa se preocupa com a análise do processo de aprendizagem e da tomada de decisão em conjunto entre professor e aluno (FERREIRA, 2007).

A partir das concepções que foram observadas nas ideias dos autores acima, notou-se que é necessário inferir que qualquer ação da prática docente exige uma tomada de decisão, e para discernir sobre essa decisão é necessário que o professor possua instrumentos para lhe nortear diante de como seus alunos estão aprendendo. Neste sentido, a avaliação enquanto área de conhecimento, entra como orientadora para o docente analisar como seus alunos aprendem, como mobilizam seus conhecimentos

para compreender novos conceitos e principalmente possibilitar a inclusão de todos ao direito do aprendizado, diferentemente do uso de exames que buscam apenas a classificação e exclusão, podendo desencadear em fatores como evasão e abandono escolar pelos alunos.

Para tanto, partindo das consequências negativas que a avaliação classificatória e excludente pode causar. Leite e Kager (2009) discutiram com base em sua pesquisa como o processo de mediação pedagógica desenvolvida em sala de aula referente às práticas de avaliação podem vir a produzir marcas afetivas e interferir na relação do aluno com o conhecimento:

O modelo de avaliação adotado em grande parte das escolas tem contribuído com os altos índices de fracasso escolar, representado pela repetência, evasão e, também, a exclusão interna do aluno. A avaliação ainda constitui um dos pontos nevrálgicos do nosso sistema de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos aversivos entre sujeito e objeto, gerando dramas pessoais que acabam por afetar a autoestima dos alunos. Isso justifica a importância de trabalhos que revelem os efeitos danosos do modelo tradicional de avaliação e apontem alternativas que valorizem condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. (LEITE; KAGER, 2009, p. 128).

Sendo assim, no percurso educacional ao se discutir a prática docente, no que tange a avaliação intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, é necessário também ressaltar como se desenvolve os processos de aprendizagem. Zabala (1998) amparado pela concepção construtivista destacou como se configura a aprendizagem significativa e como pode ser concebida. Para tanto, o autor descreveu que a nossa estrutura cognitiva possui esquemas de conhecimentos, esquemas estes que estão presentes nas representações que uma pessoa detém sobre algum objeto de conhecimento por exemplo. Nesta perspectiva, na aprendizagem significativa é fundamental que os alunos não apenas se defrontem com os conteúdos, mas que possam atualizar seus esquemas de conhecimento, de forma que possam compará-los com o que é novo, além de analisar diferenças e semelhanças para agregar a seu conhecimento. Por fim, Zabala (1998) conclui essa discussão da seguinte forma:

A aprendizagem significativa não é uma questão de tudo ou nada, mas de grau – do grau em que estão presentes as condições que mencionamos. Assim, pois, a conclusão é evidente: o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação. (ZABALA, 1998, p. 38).

Neste sentido, tomando como base as percepções de Zabala (1998) sobre aprendizagem significativa, notou-se que, o conhecimento que o professor também possui sobre a avaliação da aprendizagem pode contribuir para que a sua atuação em sala de aula permita conduzir seus alunos à uma aprendizagem significativa. Além de que possa utilizar de instrumentos e estratégias que estimule os alunos a compreenderem que estudar não está diretamente condicionado às exigências de uma prova, por exemplo, mas que os instrumentos avaliativos adotados pelo professor possam conduzir a uma avaliação formativa. De forma que o professor fazendo o uso de um portfólio de aprendizagem, um momento de discussão sobre um determinado conteúdo ou um seminário temático sejam transformados em momentos de estudo, no sentido que a avaliação se alia a construção do aprendizado durante o percurso do ensino cujo professor e aluno aprendem juntos, e não que a avaliação seja posta na ponta final do processo.

Buscamos nas linhas anteriores provocar reflexões que nos levem a pensar como os conceitos mobilizados sobre o que é a avaliação a aprendizagem poderão influenciar as tomadas de decisões dos professores. Essas reflexões nos levaram a realizar um estudo exploratório na disciplina obrigatória do curso de Química-Licenciatura que tem por nome: Avaliação da Aprendizagem. Esse estudo foi realizado com professores da Educação Básica que atuam no ensino de ciências e no ensino de química, pois estávamos nos propondo pensar a partir dos relatos dos professores que as concepções de avaliação da aprendizagem atravessavam seus relatos ao descreverem que atividades eles mobilizavam para ensinar química.

## **METODOLOGIA**

Foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória com dois professores da Educação Básica, em que segundo Gil (2008) a natureza desta tipologia de pesquisa tem por objetivo:

Desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2008, p. 27).

Para tanto, foram selecionados nesta pesquisa uma professora de ciências do Ensino Fundamental (Anos Finais) que atua na rede pública e privada de ensino e um professor de química do Ensino Médio de uma escola pública, estes professores desenvolvem suas atividades em escolas do Agreste de Pernambuco. A pesquisa tem o intuito de compreender como estes profissionais da educação concebem a avaliação da aprendizagem e como desenvolvem as práticas avaliativas em sala de aula.

Partindo desta premissa, as respostas destes docentes serão articuladas com a finalidade “de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27), ou seja, proporcionar uma articulação e fazer aproximações dessas concepções obtidas no questionário com as discussões realizadas pelos teóricos que estudam e realizam pesquisa no campo de conhecimento da avaliação da aprendizagem. Teóricos estes que foram sendo estudados ao longo de um componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública do Agreste Pernambucano.

Com base neste tipo de pesquisa, a coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário com o propósito de realizar uma investigação com os professores selecionados, a partir de quatro (4) questionamentos, para levantamento de conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, etc. (GIL, 2008). Neste sentido, o questionário buscou recolher as concepções destes professores em relação as suas práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes, conforme as perguntas apresentadas no quadro 1 abaixo.

**Quadro 1** – Perguntas elaboradas para realização do questionário

Identificação da pergunta	Pergunta
01	Tomando em consideração as atividades trabalhadas em sala de aula, o que você utiliza para avaliar o aluno?
02	Uma prova de múltipla escolha é instrumento suficiente para avaliar a aprendizagem do aluno? Justifique:
03	Qual o melhor instrumento avaliativo na sua opinião? Você o usa com que frequência?
04	O que você entende por avaliação?

Fonte: Elaboração própria, 2021.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas de ambos os professores, a análise presente neste estudo leva em conta as concepções que os professores(as) possuem sobre a área de conhecimento da avaliação da aprendizagem, os instrumentos avaliativos utilizados e a questão da visão de conhecimento que estes professores possuem enquanto responsáveis pela formação dos seus alunos. A respectiva análise contempla as quatro perguntas que foram dispostas com uma hierarquia de questionamentos para obtenção de resultados mais concretos.

A primeira pergunta questionou a seguinte problemática: “Tomando em consideração as atividades trabalhadas em sala de aula, o que você utiliza para avaliar o aluno?”. O professor de química afirmou o seguinte: “utilizo provas e testes” no processo de avaliação dos estudantes. Em paralelo, a docente de ciências também apresentou, a partir da sua afirmação, como as atividades avaliativas são realizadas em sala de aula: “debates, conhecimento prévio, atividades desenvolvidas em sala, testes, provas.”

A partir destas respostas, podemos inferir que o professor de química na sua prática pedagógica, a partir da afirmativa apresentada, está mais centrado no que tange do conteúdo/método subordinado a avaliação/objetivos como discute Freitas et al. (2011) e descreve o contexto da exclusão que tem por foco uma avaliação objetiva que “molda” o aluno a somente estudar para as provas, se aproximando da avaliação enquanto exame e ocasionando discentes não estimulados no processo de aprendizagem:

Os objetivos permanecem embutidos na situação de ensino-aprendizagem e na própria avaliação e terminam decidindo o destino do aluno, já que é a avaliação que define se ele terá ou não acesso a mais conteúdo e a qual conteúdo. É esta posição da avaliação, como reguladora de quais estudantes poderão ter acesso aos novos conteúdos no futuro, que faz dela uma categoria central no processo pedagógico da escola atual. Este é o conceito de avaliação predominante na prática pedagógica, voltado para a classificação e seleção. (FREITAS et al., 2011, p. 16).

Em contraponto, a docente de ciências aponta uma maior diversidade de instrumentos avaliativos, em que além da prova, há a existência de atividades desenvolvidas durante as aulas e o conhecimento prévio dos alunos que é considerado. Ou seja, a avaliação por parte desta docente pode estar mais próxima da avaliação focada em compreender como os alunos aprendem. Esta prática pedagógica apontada pela professora tende a se aproximar do que Álvarez Méndez (2002) defende: avaliar

para conhecer. E que, segundo o autor, avalia-se para conhecer quando corrigimos com uma perspectiva construtivista e solidária com quem aprende, quando analisamos o processo de elaboração que o aluno seguiu para construir suas respostas e a sua capacidade de argumentação e não para confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos e penalizar aprendizagens não adquiridas no processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, considerando que a maioria dos licenciandos matriculados no componente curricular “Avaliação da Aprendizagem” estavam inseridos em programas de iniciação à docência (Pibid), estágios supervisionados ou já exerciam alguma atividade de ensino. Elaborou-se uma segunda problemática sobre o uso de provas que contém apenas questões de múltipla escolha, semelhante às provas de vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo em vista que o convívio com outros professores essa prática é bastante utilizada, geralmente, para facilitação de correção e no processo de avaliação. A questão proposta foi a seguinte: “Uma prova de múltipla escolha é instrumento suficiente para avaliar a aprendizagem do aluno? Justifique:”, com intuito de instigar os professores a apresentarem seus relatos se esse modelo de provas é suficiente para compreender a aprendizagem dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Foi constatada uma concordância de ambos sobre o uso do modelo de provas com questões de múltipla escolha, no qual, a prova como atividade avaliativa com este formato não supre a análise total do contexto de aprendizagem. Entretanto, as justificativas apresentadas sobre esta formulação de provas foram divergentes.

O professor de química em sua justificativa fez a seguinte afirmativa: “Não, muitas vezes as provas de múltipla escolha facilitam os alunos a passarem as respostas. Por isso que costumo colocar algumas questões em aberto para ver a opinião do aluno”. A partir da perspectiva deste professor, pode-se perceber que ele não se encontra preocupado como o instrumento avaliativo pode ser utilizado para momento de estudo pelo aluno, mas somente na finalidade da prova como critério de aprovação/reprovação e na geração de índices.

Enquanto isso, a professora de ciências destacou o seguinte: “Não, avaliamos através de trabalhos e debates em sala”, nesta perspectiva, a docente aponta que o aprendizado do aluno é levado em conta sobre o que ele produz em casa/sala e as argumentações durante os debates realizados em sala.

Podemos relacionar a compreensão de prática avaliativa destes professores com o que Hoffmann (2014) evidência sobre a subjetividade nas tarefas avaliativas:

De fato, a subjetividade é inerente ao processo de elaboração de questões de tarefas em todos os graus de ensino. No momento em que o professor formula uma questão, seja oralmente ou por escrito, revela uma intenção pedagógica e uma relação com o aluno, o que implica obrigatoriamente subjetividade. (HOFFMANN, 2014, p. 65).

Ou seja, durante a escolha dos instrumentos avaliativos a subjetividade se faz presente em todos os momentos, considerando que o fator principal é a intencionalidade pedagógica da escolha das atividades, partindo do pressuposto que é o material recolhido nas atividades dos estudantes que nortearão as limitações e possibilidades do professor. Sendo assim, a intenção por trás da escolha do instrumento que expressará de maneira geral sua inquietação ou não no que tange a avaliação da aprendizagem na sala de aula.

Entretanto, seria necessária uma análise mais aprofundada a partir da observação nas aulas destes docentes, para que assim, fosse possível inferir se a avaliação está atuando para compreender se os alunos estão conseguindo fazer a mobilização e o raciocínio para desenvolver as atividades. Além de identificar como é desenvolvida a subjetividade durante as atividades avaliativas e os momentos posteriores a ela.

Dando continuidade ao estudo exploratório, buscou-se recolher os relatos dos professores acerca de qual seria o melhor instrumento avaliativo para compreender o aprendizado de seus alunos. A pergunta utilizada para levantamento deste relato foi a seguinte: “Qual o melhor instrumento avaliativo na sua opinião? Você o usa com que frequência?”

O professor de química ressalta novamente a utilização da prova enquanto instrumento principal da avaliação na sua prática docente, afirmando o seguinte sobre esta atividade avaliativa: “Utilizo as provas com frequência pois é o método avaliativo adotado pela gestão escolar”. A partir deste relato, podemos inferir que há uma intencionalidade de transferência da responsabilidade da avaliação para a escola, em que segundo Saviani (1982 apud FREITAS et al., 2011) a educação não sofre apenas a desresponsabilização do Estado, mas também ocorre um ciclo vicioso no qual gestores acusam os professores pela má qualidade na educação e os professores acusam os gestores pela má estrutura da escola. E a consequência destas ações, como afirmam

esses autores, é o prejuízo nas camadas populares, pois esta classe social depende unicamente da escola para aprender.

Para tanto, as concepções que este professor apresenta se aproxima também do que Libâneo (1994) discute sobre as tendências pedagógicas no Brasil, no qual a visão do referido docente condiz com as tendências liberais - especialmente para a pedagogia tradicional - cujo o método de ensino se direciona apenas para objetivos específicos e retira a liberdade do aluno de contextualização.

A docente de ensino de ciências a partir deste questionamento, aponta sua concepção de estar realizando uma prática avaliativa que se caracterize como formativa, salientada por Ferreira (2007), e relatou o seguinte: “utilizo avaliação formativa. Esse formato é aplicado de modo diário, ocasional e periódico” e traz alguns exemplos de atividades avaliativas (i) revisão de cadernos e deveres de casa (ii) observação de desempenho (iii) aplicação de provas e (iv) desenvolvimento de projetos. A partir da consideração da professora, é perceptível o cuidado da mesma em observar as diferentes etapas no processo de aprendizagem dos estudantes, e desta forma, avaliar a aprendizagem na sua totalidade.

Por último, considerando que os docentes foram questionados sobre as atividades avaliativas realizadas em sala, sobre a visão de utilizar testes objetivos de múltipla escolha, além de recolher a opinião dos mesmos sobre qual seria o melhor instrumento avaliativo. Buscou-se recolher o entendimento geral dos professores sobre a avaliação da aprendizagem a partir da seguinte pergunta “O que você entende por avaliação?”

O docente de química destacou o seguinte: “a avaliação é ferramenta de controle. Mesmo que vise a construção da aprendizagem ao longo do tempo do aluno, a avaliação não passa de uma ferramenta de controle”. Esta visão bastante rígida de avaliação remete ao que Álvarez Méndez (2002) e Ferreira (2007) discutem acerca da concepção da avaliação enquanto instrumento para mensurar e excluir os estudantes do direito de aprendizagem ao adotar a avaliação como um julgamento no final do percurso da aprendizagem. Colaborando assim, para que os estudantes estejam treinados apenas para obtenção de nota, o que comumente vêm a ocorrer é o desinteresse por parte destes mesmos estudantes. O professor que adota essa postura de conceber a avaliação como ferramenta de controle, se aproxima da concepção que Freitas et al., (2011, p. 24)

conceitua como “ações disciplinares para manter a ordem na sala de aula e na escola, bem como as avaliações de valores e atitudes.”

A partir das nossas experiências em sala de aula, é evidente que a concepção de avaliação enquanto nota vêm a interferir nas estratégias de estudo, levando os estudantes a geralmente estudarem para as provas e não para aprender. Esta prática de avaliação enquanto exame também se aproxima do que Álvarez Méndez (2002) discute sobre a desvinculação do conhecimento com as práticas avaliativas enquanto ocorram de forma instrumental e superficial, conseqüentemente, não levando ao aprendizado a partir delas.

A docente de ciências também apresentou seu entendimento sobre esta área de conhecimento e destacou o seguinte: “avalio a partir da participação e da produtividade do aluno, complementando a avaliação com as provas”. Este relato se distancia da concepção apresentada pelo professor de química, de forma que a professora concebe que a prática avaliativa vai além de somente a prova. Entretanto, é necessário ressaltar que ocorre alguns equívocos na fala desta docente, uma vez que na pergunta 03, a mesma ressalta a importância de diversos métodos de avaliação e diz que segue a avaliação formativa, o que não condiz com a resposta da pergunta 04. De maneira que a docente aponta que é levado em conta as atividades desenvolvidas pelos alunos e em seguida é relatado sobre a questão da produtividade dos mesmos.

Acerca da prática avaliativa, como ressalta Álvarez Méndez (2002, p. 84) “precisamos saber o que os alunos estão aprendendo e o modo como o estão fazendo, as estratégias de raciocínio, de argumentação e de aplicação que utilizam.” Ou seja, como este estudo tem caráter exploratório, para sermos mais precisos na análise das respostas dessa professora, e discernir como se desenvolve o método avaliativo e a subjetividade inclusa na sua prática, seria necessário vivenciar o decorrer das suas aulas e observar como os estudantes estão aprendendo diante das metodologias de ensino e dos instrumentos avaliativos utilizados. Portanto, o que se conclui nesta problemática é de que nas respostas da docente há uma possível incoerência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as concepções de avaliação identificadas a partir das respostas no questionário, pode-se perceber que os professores possuem entendimentos diferenciados de avaliação da aprendizagem, e a forma que utilizam da mesma para avaliar os

estudantes. Duas vertentes são perceptíveis nessa análise, pois, enquanto a professora de ciências tem uma visão que mais se aproxima da avaliação formativa, em que essa concepção busca compreender o processo de aprendizagem dos estudantes considerando o percurso de cada um, para poder analisar e adaptar os métodos de ensino, proporcionando assim uma maior inclusão dos estudantes durante a aprendizagem. Em contraponto, o professor de química tem uma noção mais rígida e mecânica, dando ênfase ao “exame” como o principal tipo de avaliação, ou seja, sua concepção se aproxima mais da avaliação somativa, uma vez que é caracterizada como um julgamento no final do percurso, através de uma nota atribuída ao exame, para poder avaliar os estudantes.

Sendo assim, conclui-se a partir deste estudo e das análises realizadas, que as práticas avaliativas destes professores e as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula são norteadas pelas concepções de avaliação e de ensino e aprendizagem que os mesmos possuem, o que os leva a pautar suas decisões em sala de aula apenas no que eles acreditam sem a percepção de aprimorar esses conhecimentos. Essa observação leva-nos a perceber que um dos fatores que influenciam suas práticas avaliativas em sala seria a formação inicial e continuada de cada docente, considerando que ambos possuem currículos e experiências diferentes.

Desta forma, é notório que os conceitos de avaliação da aprendizagem estudados nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura são fundamentais para a prática docente, tendo em vista a importante contribuição desta área de conhecimento para a atuação docente, considerando que permite uma visão diferenciada sobre instrumentos avaliativos, estratégias de ensino e conseqüentemente a condução à aprendizagem. Um desfalque neste estudo compromete significativamente a tomada de decisão que o professor vier a tomar futuramente no seu ambiente de trabalho.

Portanto, a partir deste estudo exploratório pode-se notar que o mesmo contribuiu para relacionar os estudos realizados no componente curricular obrigatório de Avaliação da Aprendizagem com as concepções de avaliação de docentes da Educação Básica, relacionando a teoria com a prática. É importante ressaltar que este estudo apenas buscou relacionar a compreensão dos docentes acerca dessa área de conhecimento, sendo assim, seria fundamental um estudo mais aprofundado com os referentes docentes nas suas vivências em sala de aula para ir além da sua concepção e observar suas práticas avaliativas, relacionando se as mesmas condizem com seus relatos. Além disso,

também seria necessário analisar a conjuntura das escolas que eles atuam, como o contexto escolar, a gestão, a infraestrutura e a realidade dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, C. A. **A avaliação no cotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, v. 17, n. 62, p. 109-134, 2009

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez. 2012.

TONET, I. A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana. **Gesto-Debate**, v. 18, n. 1, p. 1-13, 2019.

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