

Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de avaliação da aprendizagem na formação docente

Antônia Edivaneide de Sousa Gonzagaⁱ 

Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), Cajazeiras, Paraíba, Brasil

Lucas Melgaço da Silvaⁱⁱ 

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Wirla Risany Lima Carvalhoⁱⁱⁱ 

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca^{iv} 

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Resumo

O objetivo do presente estudo concentrou-se em analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Cajazeiras, e suas influências nas práticas avaliativas na formação docente. A pesquisa, de caráter descritivo, de abordagem qualitativa, teve como sujeitos os professores do curso supracitado. Foram utilizados como instrumentos metodológicos de coleta de dados, questionários, entrevistas semiestruturadas e consulta ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A análise dos dados foi realizada à luz do enfoque fenomenológico, com base na hermenêutica proposta por Hans-Georg Gadamer (1900-2002), com a técnica da fusão de horizontes. Constatou-se, dentre outros aspectos, que, apesar de muitos dos profissionais sinalizarem a intenção de realizar práticas de avaliação contínua, numa perspectiva formativa, ainda é muito forte a herança da avaliação vinculada à ideia de aplicação de testes, de mensuração.

Palavras-chave

Avaliação educacional. Formação docente. Práticas avaliativas. Instituto Federal.

From the conceptual construction of educational assessment to the practices of learning assessment in teacher education

Abstract

The objective of the present study was to analyze the conceptions of evaluation of learning of teachers of the course of degree in Mathematics of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB), Campus Cajazeiras, and its influences in the evaluative practices in the formation teacher. The research, of a descriptive character, with a qualitative approach, had as subjects the teachers of the aforementioned course. Methodological instruments for data collection, questionnaires, semi-structured interviews and consultation with the Pedagogical Course Project (PPC) were used. Data analysis was carried out in the light of the phenomenological approach, based on the hermeneutics proposed by Hans-Georg Gadamer (1900-2002), with the technique of merging horizons. It was found, among other aspects, that, although many professionals signal the intention to carry out continuous assessment practices, in a formative perspective, the inheritance of the assessment linked to the idea of applying tests, of measurement, is still very strong.

Keywords

Educational evaluation. Teacher training. Evaluative practices. Federal Institute.



1 Introdução

A avaliação é uma tarefa praticada desde muito tempo, porém, no formato que se conhece hoje, numa relação direta com a educação, ainda é uma prática recente. Nesse sentido, Perrenoud (1999) afirma que a avaliação é uma invenção que surge após o período medieval, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Nessa perspectiva, Escudero Escorza (2003) vem corroborar, reforçando a existência da avaliação desde a Antiguidade, porém com as características diferentes das conhecidas ou praticadas atualmente, especialmente pelo fato de não terem uma teoria clara de avaliação que embasa tais ações. As práticas avaliativas são assim empreendidas nas escolas ainda hoje, sem que se tenha uma preocupação maior com a teoria que as embasa, seguindo na maioria dos casos, o bom senso.

Nos cursos de formação de professores – no caso, na licenciatura –, esses conhecimentos precisam ser mobilizados, de maneira a favorecer a abordagem sobre a prática avaliativa numa perspectiva mais reflexiva (VILLAS BOAS; SOARES, 2016). Assim, os discentes, futuros professores, ainda na formação inicial, começam a interagir com as diversas possibilidades de articulação entre a teoria e a prática. Com isso, têm a possibilidade de visualizar as práticas desenvolvidas em sala de aula com um alcance a curto, médio e longo prazo, ou seja, podem visualizar a ação pedagógica sob um viés mais amplo, com objetivos mais bem definidos, sendo norteados pelas teorias que embasam e fundamentam tais práticas.

Especial atenção deve ser direcionada também às formas de organização do currículo no processo de formação inicial de professores. De modo particular, em se tratando da licenciatura em Matemática, é importante garantir a articulação dos saberes específicos relativos à matemática com os conhecimentos didático-pedagógicos, a fim transformá-los em conteúdos matemáticos escolares. (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013). Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem faz parte de um grupo de conhecimentos e práticas que precisam ser mobilizados no processo de formação do futuro professor de matemática e como tal precisa ser



repensada na perspectiva de se refletir sobre o real significado dessas práticas, principalmente nas disciplinas do núcleo específico da matemática (PAULO; SANTOS, 2011; TREVISAN; ROCHA; DOMINGUES, 2017). Nessa direção, convém refletir sobre as seguintes questões: Que sentidos são atribuídos às práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas nos cursos de licenciatura em matemática? Que relações se estabelecem entre os instrumentos de coleta de dados avaliativos e as práticas cotidianas visando à formação do professor de matemática?

O presente artigo se constituiu a partir de um extrato da pesquisa de Mestrado intitulada “Das concepções às práticas de avaliação: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cajazeiras” (GONZAGA, 2016). O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de licenciatura em Matemática do IFPB, Campus Cajazeiras, e suas influências nas práticas avaliativas na formação docente.

A intencionalidade do referido estudo se fundamentou no desejo de trazer para o debate as práticas avaliativas empreendidas no curso de licenciatura em Matemática no contexto supracitado, evidenciando a importância desse processo de construção e reflexão dos aspectos inerentes à formação inicial. Para tanto, fez-se uma abordagem teórica sobre a avaliação educacional em paralelo com as práticas de avaliação da aprendizagem pensadas e desenvolvidas no processo de formação docente inicial.

1.1 Breve histórico da Avaliação educacional e sua relação com a avaliação da aprendizagem na formação docente

Inicialmente, serão destacadas aqui as contribuições de alguns teóricos clássicos no campo da avaliação educacional, numa tentativa de se compreender como se deu a construção dos conceitos que se tem hoje sobre o assunto. Para essa abordagem, consideramos preferencialmente os escritos de Vianna (2000), destacando em síntese as principais contribuições de cada expoente do campo da avaliação educacional.

Para início de conversa, vale destacar a figura de Ralph W. Tyler (1902-1994) e o cenário no qual ele lança sua proposta de avaliação. No momento em que a educação é encarada como fator necessário e bastante associado ao crescimento socioeconômico na Inglaterra e nos Estados Unidos, surge também a necessidade de um controle maior em relação às atividades mais diretamente relacionadas ao processo educacional como um todo. De acordo com Vianna (2000), na década de 1930, Tyler, ao lado de John Dewey (1859-1952), vai desenvolver seu primeiro trabalho voltado para a avaliação longitudinal, *Eight-Year Study* (1932-1940), que visava exatamente avaliar a eficiência diferencial de vários tipos de escolas como proposta de rompimento ao modelo de avaliação utilizado na época. A proposta de Tyler é muito simples, tendo como princípio que a educação serviria como subsídio para proporcionar mudanças de comportamentos, numa relação muito direta com a concepção de currículo, tendo em vista as habilidades expressas através de objetivos a serem seguidos.

A abordagem da avaliação educacional, numa perspectiva mais global, mesmo no cenário internacional, trazendo as contribuições ou o trajeto percorrido na instituição do que hoje se conhece como avaliação, oferece o suporte para a compreensão de aspectos mais específicos da ação de avaliar. Nesse sentido, outro nome importante é o de Cronbach (1916-2001), que, apesar de não ter a pretensão de criar/apresentar nenhum modelo de avaliação, suas ideias serviram de suporte para outros trabalhos publicados na área. Para Cronbach, a avaliação deve funcionar como um processo ou instrumento que visa à coleta e ao uso de informações que forneçam subsídios para a tomada de decisões sobre um sistema educacional. É importante salientar que, para a tomada de decisões, faz-se necessário o maior número de informações possível. Assim, a avaliação deve ser entendida como uma atividade que exigirá vários tipos de decisões, a partir das informações coletadas.

Dentre as propostas de avaliação educacional defendidas no contexto histórico da época, década de 1960, uma contribuição que merece destaque advém da proposta defendida por Michael Scriven (1967), partindo da afirmação de que a avaliação desempenha muitos papéis, porém a ela é atribuído um único objetivo, por sua vez, determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado (VIANNA, 2000).

Um aspecto importante na obra de Scriven é a diferença que estabelece entre avaliação formativa e somativa. Para ele, a avaliação formativa deve ser realizada ao longo do desenvolvimento de um programa ou produto educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que promova o aprimoramento do que está sendo avaliado (SCRIVEN, 2018). Na avaliação formativa, o que deve estar em evidência é o processo, a maneira como os resultados vão sendo construídos dentro do contexto avaliado, justificando a realização da avaliação de forma constante, o que possibilitará a realização das mudanças e adaptações que se fizerem necessárias ainda durante o processo.

Quanto à avaliação somativa, por ser realizada geralmente ao final de um programa, não possibilita adequações do programa em si, somente oferecerá subsídios para mudanças posteriores em outros programas, outras instâncias. Nesse caso, a avaliação oferecerá contribuições para usuários futuros do programa avaliado. “A realização de uma avaliação apenas ao final – somativa, portanto – somente tem possibilidade de, muitas vezes, constatar o fracasso de um projeto” (VIANNA, 2000, p. 87). É importante reconhecer que um tipo de avaliação não exclui o outro, ou melhor, que a avaliação formativa e a avaliação somativa se complementam entre si.

Outra importante contribuição no cenário internacional acerca da avaliação é o modelo proposto por Daniel Stufflebeam (1971), que ficou conhecido pela sigla CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), que, por sua vez, abrange diversos momentos: planejamento das decisões, estruturação das decisões, implementação das decisões e reciclagem das decisões. Para cada momento desses, há uma forma específica de avaliação: avaliação do contexto; avaliação dos insumos (*input*); avaliação do processo; e, finalmente, avaliação do produto. É importante ressaltar que nessa abordagem a avaliação é apresentada segundo o papel que desempenha em um sistema de mudança social planejado.

Por fim, as contribuições de Robert Stake, em seus importantes trabalhos voltados para a avaliação, o qual enfatizou algumas distinções sobre as metodologias utilizadas para tal fim, como o estudo de caso, por exemplo, destacando assim sua grande contribuição para a pesquisa qualitativa. Nesse sentido, é importante enfatizar a maneira como ele dimensiona toda essa problemática, fazendo a devida distinção

entre pesquisa qualitativa e quantitativa. As ideias de Stake vão dar origem à avaliação responsiva e possibilitam também o surgimento da avaliação naturalista. Assim, ele procura direcionar o conceito de avaliação para a dinâmica complexa da natureza da educação como um todo. Segundo ele, descrição e julgamento são, na verdade, os dois atos básicos da avaliação. Stake chama a atenção também para a postura do avaliador, tendo em vista o importante papel desse profissional no processo de avaliação. O docente deve estar atento para não cair na tentação de se excluir do processo de julgamento de um programa ou, por vezes, destacar ou descrever apenas os pontos valorativos de um programa (VIANNA, 2000).

Essas abordagens ligadas à avaliação educacional exerceram forte influência nas práticas avaliativas realizadas no cenário brasileiro. Mesmo em meio a muitas indefinições ou inquietações no campo da avaliação educacional, muito se tem caminhado, de modo especial no Brasil, onde teóricos do campo da avaliação, inspirados em modelos de avaliação de outros países, têm produzido reflexões importantes atinentes a essa prática tão complexa, que envolve tantas interrogações no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, é interessante destacar a contribuição de Sousa (1998), ao abordar sua trajetória de estudos relacionados à avaliação, evidenciando aspectos que ilustram a trajetória da avaliação, desde a realização de práticas avaliativas que não tinham em seu escopo intencionalidades muito bem definidas até a utilização de procedimentos e objetivos mais definidos. Nesse último momento, a avaliação começa a ser pensada como uma prática pedagógica que tem suas funções e nível de alcance muito além da sala de aula, onde se atribui à avaliação também uma função política e social (SOUSA, 1998).

Nessa perspectiva, Fernandes (2009) faz uma abordagem sobre as práticas de avaliação da aprendizagem, evidenciando suas principais funções, com destaque especial para a “avaliação formativa alternativa”. A análise é estendida também às formas com que a avaliação é tratada no contexto da sala de aula, numa relação direta com as influências das sistemáticas de avaliação externa. O autor enfatiza ainda a importância de se realizar a avaliação das aprendizagens, tendo como base, principalmente os aspectos teóricos que norteiam tais práticas, de modo a não se valorizar unicamente os resultados, mas sobretudo o processo e os princípios que devem ser observados para se chegar aos mesmos.



No que concerne à avaliação da aprendizagem no processo de formação de professores, é importante destacar o papel norteador das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, desde a abordagem mais ampla à mais específica, no caso da licenciatura em Matemática. Dessa forma, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 institui as diretrizes gerais a serem seguidas pelas IES, ao elaborarem seus projetos pedagógicos de cursos, respeitando critérios relacionados ao: perfil dos formandos, as competências e habilidades (caráter geral e comum e aquelas de caráter específico), os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica, o formato dos estágios, as características das atividades complementares, a estrutura do curso e as formas de avaliação.

Nessa direção, a resolução do CNE/CP 02/2015, de 01 de julho de 2015, por seu turno, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores. Essas orientações contemplam um direcionamento acerca dos aspectos gerais a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.” (BRASIL, 2015). O documento em questão traz como proposta a articulação das demandas de políticas públicas relacionadas à educação, numa estreita relação de atendimento dessas políticas articuladas às necessidades sinalizadas, tanto na legislação vigente, quanto nos sistemas de avaliação, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e os documentos constitutivos de cada curso ou instituição ofertante desses cursos de formação.

Ainda com o intuito de organizar as iniciativas voltadas para a formação docente, recentemente a Resolução Nº 02, de 20 de dezembro de 2019, definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-Formação. A princípio, direciona que os currículos dos cursos de formação de docentes terão como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, vinculando assim todas as diretrizes à BNCC (BRASIL, 2019). Nos documentos supramencionados, dentre os aspectos gerais a serem articulados no processo de formação inicial de professores,



estão descritas também algumas orientações acerca de como deve ser trabalhada a avaliação da aprendizagem, embora de maneira ampla.

2 Materiais e métodos

A pesquisa realizada é do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, levando em consideração que nesse tipo de abordagem interessa apreender as percepções comuns e incomuns presentes na subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa, notadamente na condição de objeto-sujeito. Neste caso específico, foi utilizada a fenomenologia como método de investigação e análise, sendo enfatizadas as contribuições da hermenêutica de Gadamer (GADAMER, 1997; 2009).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus Cajazeiras*, que está localizado no Alto Sertão do Estado da Paraíba. Participaram da pesquisa os professores que atuam diretamente no curso de licenciatura em Matemática do IFPB, *Campus Cajazeiras*.

Por se tratar de uma pesquisa de campo, fez-se uso de dados primários. Para tanto, como instrumentos de coleta de dados, foi utilizado um questionário, tendo como propósito a identificação de aspectos voltados para a formação e atuação docente dos sujeitos envolvidos. Além do questionário, foi utilizada a entrevista semiestruturada e a consulta aos documentos de base legal de funcionamento do curso, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Matemática do IFPB, *Campus Cajazeiras*, assim como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB.

As análises dos dados coletados foram realizadas com base na hermenêutica *gadameriana*, vislumbrando-se todas as possibilidades de compreensão, identificando os horizontes presentes em cada uma das falas dos professores entrevistados, buscando estabelecer a relação direta dos dados coletados (fontes primitivas) com a teoria que deu suporte à pesquisa.

Para a adoção das medidas de precaução pertinentes ao tratamento de dados oriundos de pesquisas envolvendo seres humanos, foram adotados os procedimentos necessários para submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Aos participantes foi assegurado o direito de terem sua identidade mantida sob sigilo, conforme descrito no Termo de Compromisso

Livre e Esclarecido (TCLE). No decorrer da análise, os professores participantes são citados apenas com a inicial “P” (de participante), seguida de uma numeração: P1, P2, P3, e assim sucessivamente.

3 Resultados e discussão

Com base nos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa, constatou-se que o quadro é composto por profissionais relativamente jovens, com idades compreendidas entre 25 e 35 anos. Este fator certamente interfere no tempo de atuação nas atividades docentes, outra categoria utilizada para composição do perfil desses professores, uma vez que a maioria dos docentes tem entre cinco e dez anos de exercício da docência.

Outro ponto que chamou a atenção está voltado para o aspecto da rotatividade de professores no contexto da pesquisa, ou seja, no IFPB, de modo especial nos *campi* localizados no interior do estado, como é o caso de Cajazeiras. Apesar de a criação do curso ainda ser recente, muitos professores já passaram pela instituição e, conseqüentemente, pelo curso, tendo sido posteriormente transferidos para outras unidades da Rede Federal, tanto através do processo de remoção interna como através de redistribuição, no caso de institutos localizados em outros estados. Dessa forma, a maioria dos professores entrevistados, o equivalente a 75%, tem menos de dois anos de exercício das atividades docentes no campus Cajazeiras. Através do questionário foram mapeados também aspectos relativos à formação inicial dos professores, onde obteve-se que a maioria dos docentes são do núcleo específico da matemática. Quanto aos níveis de formação, 65% tinham a titulação de mestre, 30% de especialistas e 5% de doutores¹.

Por fim, foi questionado aos professores se tinham participado de algum processo de formação voltado para as práticas de avaliação da aprendizagem. Com relação a esse aspecto, apenas 50% dos profissionais afirmaram ter participado de alguma atividade direcionada para o exercício de tais práticas durante a graduação ou em outros momentos de sua formação acadêmica.

¹ Os dados aqui apresentados podem divergir em termos de quantidade e de status de formação acadêmica, tendo em vista o período em foram coletados.



Atendendo à proposta gadameriana, as falas foram agrupadas em visões comuns e o depoimento (fala) com o maior número de horizontes fundidos por conter assuntos e temas de “interesse geral” (GADAMER, 1997, p. 404), sendo citados e referenciados num processo de fusão de horizontes. Para atender às exigências apresentadas para a construção do artigo, somente algumas categorias serão abordadas, aquelas que têm relação mais direta com o objeto de estudo aqui abordado.

O primeiro aspecto refletido tem relação direta com os resultados vislumbrados a partir das práticas docentes realizadas no contexto pesquisado. A preocupação com o resultado das ações docentes desenvolvidas na licenciatura vai muito além do que se percebe na sala de aula como resultado imediato em termos de conteúdos específicos. São ações projetadas para o futuro, tendo em vista tratar-se de resultados que serão percebidos a médio ou longo prazo, como afirmam os professores no depoimento seguinte: “[...] a partir do momento que eu tento formar um profissional [...] que tenha senso crítico, eu fico na preocupação. Quando eu aprovo um aluno que, às vezes, você acha que a capacidade de teoria é baixa, aí você fica se perguntando: será que mais à frente ele vai conseguir?” (P7; P10; P13; P17; P19).

No que se refere às concepções de avaliação da aprendizagem, percebe-se que, para alguns dos docentes entrevistados, ela ainda está muito ligada à aplicação de testes, como se percebe no presente relato: “Avaliar é testar se o aluno de fato está absorvendo aquele conhecimento” (P1; P2). A avaliação da aprendizagem, pensada nessa perspectiva, encaixa-se no período denominado por Thereza Penna Firme (1994) como primeira geração da avaliação. Nessa perspectiva, de acordo com a autora, os estudiosos e usuários da avaliação tinham como preocupação central a “[...] elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar [...], testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso” (PENNA FIRME, 1994, p. 108).

Há por parte de alguns professores um forte direcionamento às práticas mais tradicionais em se tratando de avaliação da aprendizagem, nas quais se valoriza fortemente a utilização de provas como instrumentos de avaliação. “[...] Nós temos basicamente uma avaliação em que a gente trabalha a prova, aquela prova bem

tradicional mesmo, e na Matemática a gente não foge muito disso. Tenta medir a capacidade de assimilação do aluno baseado em prova” (P4; P5; P7; P8; P13). Na visão desses profissionais, esse instrumento ainda é visto como única possibilidade de avaliação, sendo a ela atribuída a função exclusiva de instrumento de verificação da aprendizagem do estudante².

Por outro lado, há aqueles docentes que mencionam a avaliação como uma prática que deve ir além da simples aplicação de testes ou atribuição de notas. Nesse caso, a avaliação é pensada ou desenvolvida de maneira contínua, contemplando aspectos que vão muito além de uma nota, de uma prova escrita, numa perspectiva formativa, de valorização do processo percorrido para se chegar a tal fim (P3; P6; P9; P16).

Na ação de avaliar a aprendizagem do aluno em sala de aula, é imprescindível que o professor também se perceba como sujeito envolvido no processo de avaliação, passando a considerar que os resultados podem ocorrer em decorrência de suas práticas, das metodologias adotadas em sala de aula. Nesse sentido, alguns docentes apresentam uma reflexão interessante sobre suas práticas, destacando o nível de complexidade presente no ato de avaliar, valorizando a importância de enxergar o aluno sob outras perspectivas, tentando ver nele aquilo que ensinou, enquanto professor (P13; P14; P18). No processo de interação entre professor e discentes, é importante a prática dos *feedbacks*, visto que são várias as oportunidades de o professor se enxergar a partir de sua ação, num ato reflexivo. Com a avaliação da aprendizagem não é diferente, o professor precisa se ver dentro do processo e, diante de determinadas situações, rever suas práticas, tendo em vista os objetivos traçados para o público com o qual trabalha e os resultados obtidos a partir de cada ação.

Ao se pensar a avaliação a partir dessa perspectiva, identificam-se outros aspectos inerentes à ação docente que fazem a diferença de acordo com a concepção adotada por cada profissional. O planejamento, por exemplo, os princípios e as funções da avaliação são direcionados para um olhar mais positivo da ação avaliativa.

² Importante deixar claro que não pretendemos tecer críticas ao instrumento de coleta de dados avaliativos “prova”, nem tampouco questionar sua eficácia. A proposta de discussão está mais voltada para a concepção de avaliação numa relação direta com as práticas avaliativas.

Dessa forma: “[...] avaliação é um instrumento que o professor tem para ver se efetivamente o planejamento dele, os objetivos que ele traçou para aquele semestre estão sendo concretizados [...]” (P7; P8; P11; P12; P15; P17).

Nota-se que, mesmo ainda havendo um direcionamento das práticas dos professores para a utilização exclusiva de provas ou testes, para a valorização de notas em detrimento de outras práticas mais formativas, percebem-se também práticas permeadas pela intenção de se realizar a avaliação numa perspectiva diferenciada. Com base nas concepções de avaliação da aprendizagem mencionadas pelos professores, foi destacada também a forma como eles se veem nesse processo, a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula, numa relação direta entre teoria e prática.

Considerando o tamanho desafio que constitui a ação de avaliar a aprendizagem, não se pode perder de vista a concepção do professor como norteadora de suas ações, desde o planejamento e organização das propostas de ensino, incluindo a avaliação, até o desenvolvimento efetivo dessas práticas em sala de aula. Outro fator importante é a relação dessas práticas com as diretrizes do sistema educacional, com as práticas de avaliação na perspectiva de cada instituição. Tal aspecto revela o aspecto da indissocialidade entre o planejamento escolar e a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, alguns depoimentos dos participantes revelam a consciência comum da relação entre esses dois fatores constituintes da prática docente como articuladores na busca de uma aprendizagem efetiva, conforme se pode observar no relato a seguir: “Ora, se ela tem um objetivo, por consequência, metas traçadas, eu preciso então de planejamento. [...] Se eu não planejo a avaliação, significa dizer que o processo vai estar comprometido” (P11; P12; P13; P18). Dessa forma, percebe-se a ação de avaliar indissociavelmente ligada à ação de planejar, de modo que exige do professor continuamente essa postura reflexiva, no intuito de prover subsídios para a compreensão do processo de ensino.

A análise do PPC do curso, por sua vez indicou que havia uma adequação quanto à oferta de disciplinas e que elas atendiam às exigências legais no momento da implantação do curso, porém, no período de realização da pesquisa, não atendiam mais às demandas de modo integral. Quanto aos conteúdos relacionados à

abordagem sobre a avaliação educacional ou da aprendizagem, ainda há pouca oferta, tendo em vista a quantidade de vezes em que aparecem nas disciplinas, ficando mais restrita às disciplinas do núcleo de formação pedagógica.

4 Considerações Finais

Ao se permitir a reflexão sobre os diversos aspectos que norteiam as concepções de avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, das diversas instâncias consideradas na prática avaliativa, foi possível compreender que toda a ação pedagógica é norteada pela maneira como se pensa o processo educativo como um todo.

A partir das análises voltadas especificamente para as práticas de avaliação da aprendizagem empreendidas pelos professores participantes da pesquisa, observou-se que ainda há uma herança forte no que diz respeito à prática dos exames. Na prática desses profissionais, evidenciou-se o uso frequente da prova como instrumento de avaliação, apesar de perceberem e afirmarem a necessidade da ampliação das possibilidades de utilização e adoção de outros instrumentos avaliativos. Quanto aos aspectos mais gerais do curso, foi sinalizada a necessidade de uma reorganização curricular, sendo vislumbrada como possibilidade contemplar um espaço privilegiado de discussões dos aspectos/temáticas ligados à avaliação da aprendizagem como um todo.

A investigação não se deu por encerrada, tendo em vista que o próprio contexto e as relações existentes nele se modificam a cada dia. As exigências educacionais se constituem e se reconstituem numa velocidade que o próprio sistema educacional tem dificuldade de acompanhar. Assim também acontece com as práticas que são pensadas e implementadas no ambiente escolar, haja vista que os sujeitos envolvidos na ação didática também se encontram em constantes modificações.

Referências

ALBUQUERQUE, Leila Cunha; GONTIJO, Cleyton Hércules. A complexidade da formação do professor de Matemática e suas implicações para a prática docente.

Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 76-87, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.5335/rep.2013.3508>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2019, Seção 1, pp. 115-119.

ESCUADERO ESCORZA, Tomas. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, Valencia, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

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

GADAMER, Hans.-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans.-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa. **Das concepções às práticas de avaliação**: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cajazeiras. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PAULO, Rosa Monteiro; SANTOS, Júlio Cesar Augustus de Paula. Avaliação em matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 1, p. 183-197, 2011. DOI:

<http://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100012>.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência é regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.



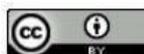
SOUSA, Clarilza Prado. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=001> Acesso em: 12 set. 2020.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação**: um guia de conceitos. Tradução Marília Sette Câmara; revisão técnica Thomaz Chianca e Mariana Ceccon Chianca. 1. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TREVISAN, André Luis.; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia; DOMINGUES, Nádia Daniella. Análise de uma primeira experiência com a prova em fases: reflexões na, sobre e sobre a reflexão na prática avaliativa. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 22, n. 56, p. 212-229, out/dez, 2017. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/emr/article/view/797>. Acesso em: 12 set. 2020.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160250>



i **Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8036-9163>

Doutora e Mestre em Educação, linha de Avaliação Educacional, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLI). Professora do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB).

Contribuição de autoria: Escrita – primeira versão, análise formal, conceituação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1991497932269115>

E-mail: edivaneidesousa2012@gmail.com

ii **Lucas Melgaço da Silva**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4145-4036>

Doutor e Mestre em Educação Brasileira (UFC), linha de avaliação educacional, eixo de avaliação do ensino-aprendizagem. Graduado em Pedagogia (UFC). Professor efetivo do Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú.

Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1838421975246217>

E-mail: lucasmelgaco@alu.ufc.br

iii **Wirla Risany Lima Carvalho**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7057-3822>

Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Educação e Mestrado na mesma área, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Contribuição de autoria: Escrita – revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7405631823456608>

E-mail: profawirlacarvalho@ufpi.edu.br

iv **Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9166-8887>

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie) e graduada em Pedagogia pela UFC, com habilitação em Administração Escolar. Atualmente é professora associada da UFC.

Contribuição de autoria: Validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5925252647916359>

E-mail: isabelfil@uol.com.br

Como citar este artigo (ABNT):

GONZAGA, A. E. S et al. Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de avaliação da aprendizagem na formação docente. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 2, p. e020012, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3874>

