

Análise dos métodos avaliativos adotados no Ensino Fundamental I das Escolas Públicas de Rio Pomba - MG

Patrícia Mota Campos - patricia_motacampos@yahoo.com.br

Gilson Soares Toledo - gilson.toledo@hotmail.com

Curso de Pedagogia
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá
Ubá - MG/12/2015

Resumo

A presente pesquisa analisou os métodos avaliativos adotados no Ensino Fundamental I (EF I) das escolas públicas da cidade de Rio Pomba - MG. Essa análise se fundamentou na compreensão dos procedimentos avaliativos efetivados nas séries do 1º ao 5º ano do EF I, sobretudo ocupou-se na reflexão das atuais práticas avaliativas, a fim de compreender e repensar essas práticas. Acreditava-se inicialmente que, de forma geral, poucos estudantes eram atendidos em suas dificuldades no que tange a prática da avaliação, e que também prevalece o exercício da verificação em detrimento da avaliação. Visualizando tais hipóteses, perseguiu-se entender se há diferentes formas de métodos de avaliação e possíveis práticas de intervenção. Este trabalho possui abordagem qualitativa e quantitativa, buscando sempre a análise subjetiva tanto dos procedimentos quanto dos tratamentos dados à prática da avaliação e, ao mesmo tempo, empenhou-se em quantificar dados que serviram para uma análise mais completa do objeto de pesquisa em análise. A coleta dos dados se deu por meio de entrevista estruturada, com uma amostra de 11 professoras, sendo uma professora de cada série e de cada escola, portanto um universo de 4 escolas. A partir da análise dos dados, pode-se observar que, apesar dos estudantes com dificuldades de aprendizagem não receberem o acompanhamento pedagógico adequado, a maioria dos docentes afirma ser necessário e indispensável considerar o progresso desses estudantes. Também reconhecem que a avaliação deve ser um processo contínuo, não limitado apenas às avaliações escritas. Percebeu-se ainda que mesmo diante de novas metodologias avaliativas existentes, ainda há uma parcela de professores que insistem em continuar com formas mais tradicionais de avaliar, possivelmente devido a pouca experiência docente, falta de apoio didático-pedagógico, falha na competência técnica dos docentes ou especialistas da escola, ou mesmo negligência da família em relação às atividades extraclasse.

Palavras-chave: Avaliação. Verificação. Procedimentos Metodológicos. Ensino.

Abstract

The aim of this research is to analyze evaluative methods adopted in Elementary School I at public schools in Rio Pomba, MG. This analysis is based on comprehension of evaluative procedures that are carried out during 1 – 5 years of the Elementary School. In general, it is focused on the reflection of current evaluation practices in order to understand and rethink these practices. Initially, it is believed that in general a small amount of students gets needed assistance with their difficulties. This assistance is essential in evaluative practice and it prevails over verification practice in evaluation detriment. Analyzing these hypotheses, it is important to understand if there are different forms of evaluation methods and possible practices of interference. This work uses qualitative and quantitative approaches. It searches for the subjective analysis of both procedures and treatments presented in evaluation practice, at the same time it strives for quantifying the data that was used in a more complete analysis of the research object. The data collection was realized by means of structured interviews. The examples were given by 11 teachers of each year, of each school, with 4 schools involved. Starting with data analysis, one can observe that although the students with learning disorders did not receive adequate pedagogical assistance, most of the teachers affirmed that the progress of these students should be necessarily considered. They also claim that evaluation has to be a continuous process; it should not be just limited to writing evaluation. It was noticed that there are some teachers that insist on using traditional forms of evaluating, even though the new evaluation methodology exists. The reasons could be a lack of teaching experience, didactic-pedagogical support, and technical competence of the school staff, or a proper negligence of a family as for extra-class activities.

Keywords: Evaluation. Verification. Methodological Procedures. School.

1. Introdução

A avaliação está presente em todos os momentos da vida, e desta forma o ser humano tende a avaliar a si mesmo e ao outro, a todo instante. Neste sentido, Luckesi (2006) afirma que a avaliação pode ser entendida como uma percepção e análise da ação, seja de um período reduzido ou longo, mas sempre deve se considerar o processo. Porém, no âmbito educacional ela não pode encerrar apenas em um conceito. Faz-se necessário na avaliação escolar, considerar o aperfeiçoamento, a crítica, a identificação do erro, enfim, uma constante retroalimentação do avaliar, analisar, refazer e avaliar novamente.

De modo geral, as formas de avaliação adotadas nas escolas brasileiras têm sido objeto de estudo de muitos teóricos da educação, tais como Perrenoud (1999), Hoffmann (2003, 2012) e Luckesi (2006), além de ser uma prática muito discutida no meio educacional tanto por professores quanto por especialistas. Corroborando com essa reflexão, os autores Pinto e Silva (2006, p. 114), dizem que apesar de ser sempre alvo de debates, “as práticas avaliativas têm continuado conservadoras, restritas à contabilização dos erros e acertos produzidos pelos alunos.”

A escolha deste tema ocorreu devido à necessidade de refletir sobre atuais práticas da avaliação e, se possível, poder contribuir para aprimorar o estudo nesta área. Percebe-se que teoricamente as análises que surgem de pesquisas voltadas para avaliação não têm definições ou reflexões prontas e acabadas, por isso necessitam ser debatidas, discutidas e avaliadas frequentemente.

De acordo com Luckesi (2006), muitos professores não avaliam adequadamente, limitando-se muitas vezes a realizar esta prática cultivando as mesmas formas arcaicas de reprodução e memorização dos conteúdos por intermédio de provas escritas, avaliações orais, etc. Frequentemente se afirma o uso da diversidade na avaliação, mas a forma e o quê avaliar continuam ainda muito atreladas à memorização e reprodução dos conteúdos, muitas vezes sem sentido e significado prático para os alunos e até mesmo para os professores. Portanto, avaliar acarreta, em certa medida, a verificação do aprendizado e repetidamente não promove uma avaliação significativa.

Sabe-se também que avaliar requer um diagnóstico do conhecimento dos educandos para que, a partir deste, busque alcançar níveis mais elevados no aprendizado, preocupando-se sempre com a qualidade e não apenas com as médias aritméticas nos bimestres ou no ano letivo. Diante dos resultados obtidos, principalmente se forem insatisfatórios, faz-se

necessário repensar e buscar métodos que auxiliem o aprendizado dos conteúdos. (PERRENOUD 1999; HOFFMANN 2003, 2012; LUCKESI 2006).

Para ser significativa, uma avaliação deve ser contínua e valorizar a maneira individual de apropriação do conhecimento. Concorde-se que, metodologicamente, agir assim, não é uma tarefa fácil, haja vista a ação de apenas um professor por sala de aula, turmas muito grandes e heterogêneas, dentre outras situações do cotidiano de sala de aula. Apesar disso, faz-se necessário perseguir possibilidades de oferta de métodos que facilitem a compreensão de todos, bem como proporcionar maior atenção aos que necessitam e consequentemente oportunizar variadas formas de avaliar. Acredita-se que esse apoio não ocorre frequentemente em todas as salas de aula. Portanto, vê-se a necessidade de verificar se há diferentes formas de intervenção perante os resultados obtidos na avaliação escolar.

Levando em consideração o problema proposto, faz-se necessário repensar as práticas avaliativas, adotando novos métodos ou mesmo aprimorando os já existentes. Diante do exposto, percebe-se a relevância de estudar sobre tal objeto de pesquisa, buscando compreender o processo avaliativo adotado nas turmas de 1º ao 5º ano das escolas públicas de Rio Pomba/MG. Assim sendo, analisar-se-á os métodos e instrumentos avaliativos utilizados nas salas de aula, assim como seus resultados, através da ótica do professor, sendo estes dados utilizados como reflexão da *praxis* em sala de aula.

2. Referencial Teórico

O ato de avaliar é fundamental em qualquer etapa e modalidade da educação. É por meio da avaliação que se consegue diagnosticar também o conhecimento adquirido pelo estudante e tem-se a possibilidade de oferecer estratégias e recursos que efetivem o aprendizado. Cada escola avalia de uma maneira diferente de acordo com seu currículo e regimento escolar, cabendo ao professor adequar-se à realidade de seus alunos e por conseguinte, atendendo a obrigatoriedade da Lei. A este respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Capítulo II, Seção I, art. 24, estabelece:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]

e) obrigatoriedade estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (LDB 9394/96, grifo meu).

Nota-se então que, apesar de algumas padronizações essenciais, a fim de que haja certa regularidade e coerência nas formas de avaliar, é consenso tanto na teoria quanto na legislação em vigor que, a avaliação deve prevalecer sobre a verificação, como se pode observar no grifo da página anterior. O que é possível observar nas escolas é a permanência de uma prática de avaliação que não corresponde com o desejável e ideal, sendo utilizada persistentemente como método classificatório, sem o atendimento necessário às peculiaridades de cada aluno, além de não atender aos aspectos que tangem ao sentido e significado da mesma. Corroborando com essa ideia, Luckesi (2006, p. 34) diz que o ato de avaliar deve ser utilizado como um “momento de fôlego” na escalada, para que se haja uma retomada de forma adequada na prática e não com uma função classificatória, pois se não for dessa forma, freia o processo de crescimento. Ainda a este respeito, o mesmo autor diz que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter uma função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser *definitivamente* classificado como *inferior, médio ou superior*. (LUCKESI, 2006, p. 34, grifos do autor).

Coadunando também com esta análise, Perrenoud (1999, p. 66) afirma que “a característica constante de todas essas práticas é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos.” Pinto e Silva (2006) ainda confirmam o pensamento de que a avaliação classificatória e excludente compreende o papel burocrático da escola e suas normas institucionais, prioriza a hierarquia social e impede grande parte da população de ser inserida socialmente. Percebe-se, portanto, que uma avaliação escolar quando não realizada corretamente, pode ocasionar consequências que inibem a democratização do ensino, principalmente às classes mais pobres que há muito tempo têm sido excluídas do processo educativo nacional. Neste sentido, Luckesi (2006, p. 28) traz:

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que atenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Entende-se portanto que na vida, a avaliação é usada como meio para avaliar algo e tentar melhorar, porém no que diz respeito a escola, muitas vezes isto não se aplica. O que acontece é uma verificação equivocada dos conteúdos ensinados (ou apenas memorizados) que se baseia somente em notas e classificações. Segundo Hoffmann (2012, p. 26-27):

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos.

Ainda nesta perspectiva, Luckesi (2006, p. 21) salienta que a principal característica das avaliações escolares atualmente é que se ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa começou a ser direcionada por uma denominada “pedagogia de exame” ou mesmo:

Na verdade, o que interessa a uma parte dos alunos e de suas famílias é atingir, na hierarquia da excelência, uma posição suficiente para passar à série seguinte, ingressar na melhor habilitação, [...] Para isso, na lógica atual do sistema escolar, não é necessário dominar o essencial dos conhecimentos e habilidades inseridos no programa. Basta ser melhor ou menos ruim do que os outros (PERRENOUD, 1999, p. 120).

Reforçando essa ideia, Perrenoud (1999) acredita ainda que o sistema atual de avaliação contribui para que os alunos se importem apenas com as notas das provas. Com isso, simplesmente memorizam o conteúdo e estudam às véspera das avaliações, não caracterizando assim, de fato, a aprendizagem efetiva. A esse respeito, Luckesi (2006) diz que tanto os profissionais da educação quanto alunos e seus respectivos pais, se preocupam principalmente com a promoção para a próxima série escolar. Pode-se afirmar então que o próprio sistema de ensino se preocupa (em muitas situações) somente com os números e não com a qualidade e a aprendizagem em si. Para Perrenoud (1999), tal importância dada ao quantitativo faz com que se estabeleçam sentimentos de injustiça, estresse, competições e temores na reação dos pais, pois se sabe que “a avaliação implica as famílias e mobiliza

também suas esperanças e suas angústias, que pesam direta e indiretamente sobre os alunos e professores.” (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Dentro desta perspectiva, Hoffmann (2012) defende que em sala de aula é preciso desenvolver um espaço dialógico da avaliação, portanto, um momento de correção é essencialmente conveniente para que professores e alunos debatam os seus erros e tirem suas dúvidas, oportunizando uma reflexão e não simplesmente o julgamento do certo e errado. Neste sentido a autora apresenta a seguinte análise:

Tradicionalmente, a escola enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios com base no certo/errado. [...] Curiosamente, a escola que é um lugar onde se aprende, inverte a ordem hierárquica: do errado para o certo e coloca sempre, por ordem de preferência, o certo e depois o errado em todas as situações. Assim, valorizam-se por demais os acertos nas tarefas das crianças e apontam-se os erros, na maioria das vezes, como inaceitáveis, incompreensíveis para o professor (HOFFMANN, 2012, p. 87).

Uma outra concepção de avaliação traz a ideia da confiança do aluno como construtor do seu próprio desenvolvimento. Tal construção pode ser significativa a partir do erro, uma vez que deve ser analisado e refletido em busca de uma solução. A reação do professor diante dos resultados incoerentes construídos pelos alunos deveria ser do erro construtivo, visto que o aprendizado se dá de tal forma que relacione os conteúdos com as situações vivenciadas. Esse processo de construção e superação dos erros faz com que os professores aprimorem sua visão a partir das hipóteses (HOFFMANN, 2003). Nesse sentido ainda, a autora discorre:

A medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida. (HOFFMANN, 2003, p.46).

Compreende-se assim que a construção do aprendizado deve ser indubitavelmente formativa, permitindo por sua vez orientar e otimizar a construção do saber, sem a preocupação de classificar apenas. É necessário ainda uma observação cada vez mais individualizada dos alunos, atentando sempre por intervenções pedagógicas que otimizem a aprendizagem. Dessa forma, a avaliação formativa de fato acontece. O professor se dispõe a ajustar, adaptando o conteúdo e o ritmo de acordo com a aprendizagem de cada aluno, estimulando assim um feedback prazeroso e por demais, consequente (PERRENOUD, 1999).

Para que haja inovações educacionais, as práticas avaliativas devem ser consideradas e analisadas, sendo possível, modificadas. Para uma mudança real na educação, é necessário uma reflexão sobre a avaliação de modo que a adapte às transformações sociais e principalmente, educacionais. A mudança na avaliação abrirá as portas para as novas maneiras de educar (PERRENOUD, 1999). Concordando com essa análise, Luckesi (2006) defende que a mudança que se espera na avaliação escolar se trata também de um ato amoroso, porém a sociedade atual não é amorosa, o que se pratica são provas e exames já que é mais compatível com o senso comum. Neto e Aquino (2009, p. 223) afirmam que avaliar um estudante deve, antes de mais nada, provocar uma postura de acolhimento no estudante tanto no “ser” quanto no seu “modo de ser” e sugere que, a partir disso o educador se proponha a fazer algo a mais para este aluno.

3. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa e quantitativa de abordagem exploratória proporcionada pela pesquisa de campo. Segundo Silveira e Cordova (2009, p. 32), uma pesquisa é considerada qualitativa a medida que se preocupa em realizar um entendimento sobre um determinado grupo social, ou seja, “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...]”. Ainda segundo esses autores, o pesquisador deve estar atento aos fatores e riscos dessa pesquisa, como excessiva confiança na coleta de dados, controle da influência do observador sobre o objeto de estudo, sensação de domínio sobre este objeto de estudo, entre outros. Quanto à abordagem quantitativa, os resultados adquiridos, foram compilados e analisados, e para tanto, utilizou-se instrumentos estruturados e formais, de modo que foram quantificados, sendo estes transformados em gráficos e tabelas. Utilizando-se ainda a ideia dos autores supracitados, em relação às finalidades da pesquisa científica, trata-se de uma pesquisa aplicada em que procura envolver verdades e interesses locais e “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 35).

Quanto aos objetivos, classificou-se como uma pesquisa descritiva, que consistiu em investigações para análise dos fatos (MARCONI; LAKATOS, 2010). Para que os fatos relacionados ao tema fossem analisados foi necessário a coleta dos mesmos, sendo portanto,

uma pesquisa empírica. A esse respeito, Severino (2007) diz que a ciência se concretiza com o resultado do teórico com o empírico, onde o levantamento de dados deve ser articulado com a teoria.

Em relação aos procedimentos para a obtenção dos dados, foi utilizada a pesquisa de campo, que resumiu-se em “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 169). Houve ainda a utilização da pesquisa denominada de levantamento, que se traduz na busca das informações diretamente ao grupo de interesse, permitindo um conhecimento direto da realidade, bem como a rapidez (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Para esse procedimento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista estruturada (ANEXO I), onde de acordo com Marconi e Lakatos (2010), o entrevistador deve seguir um roteiro pré-estabelecido, com as perguntas definidas de modo que seja feita uma comparação entre as respostas.

O universo explorado nesta pesquisa foi os professores de escolas públicas do Ensino Fundamental I, na cidade de Rio Pomba-MG. Para a obtenção dos dados estudou-se, como fator de inclusão, as quatro escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental I e consequentemente, todos os docentes que lecionam do 1º ao 5º ano das referidas escolas. Porém, para a realização da coleta de dados, foi utilizada uma amostra de 12 professoras, de maneira que se selecionasse, ao menos, uma professora de cada ano e de cada escola. Das 12 (doze) professoras, apenas uma não pôde dar prosseguimento devido à incompatibilidade de horários disponíveis para continuação da entrevista. Portanto, ao final da pesquisa, 11 (onze) professoras foram entrevistadas. Considerou-se como fator de exclusão as demais escolas e professores que não lecionam nos anos supracitados.

As professoras que compuseram o grupo de estudo deste trabalho foram contactadas previamente e depois informadas sobre a data e o modo de aplicação da entrevista, onde puderam aceitar ou não a divulgação de suas respostas, sendo esclarecidas e autorizadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II). A realização dessa coleta se concretizou de modo que 3 (três) entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente e 8 (oito) transcritas à mão livre pela pesquisadora no ato da própria entrevista, e ao final foram rubricadas pela entrevistada; os procedimentos no momento da coleta dos dados ficaram a critério das professoras entrevistadas, dando liberdade, portanto, de apenas transcrever ou gravar as entrevistas. Nesta etapa do trabalho, abordou-se 4 (quatro) professoras em suas

residências e 7 (sete) professoras na escola em que trabalham. Após a coleta, os dados foram compilados, analisados e alguns transformados em dados quantificáveis, o que proporcionou uma melhor compreensão, bem como favoreceu a análise e discussão dos resultados alcançados.

O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Presidente Antônio Carlos, através da Plataforma Brasil, sendo respeitados os procedimentos bioéticos, propostos pela Comissão Nacional de Saúde (Resolução CNS nº 466 de 12/12/12).

4. Resultados e Discussão

4.1. Universo da Pesquisa

No intuito de realizar o presente estudo, foram entrevistadas 11 (onze) professoras da rede pública do Ensino Fundamental I da cidade de Rio Pomba - MG, de modo que coletou-se os dados de pelo menos uma professora de cada ano, por escola. Foram analisadas 2 (duas) professoras da Escola A, 4 (quatro) da Escola B, 4 (quatro) da Escola C e 1 (uma) da Escola D. A princípio seriam realizadas 12 (doze) entrevistas, porém no decorrer da coleta dos dados, uma professora não completou a entrevista, devido a incompatibilidade de horário para continuação da mesma. Destas escolas, somente a Escola C possui em seu quadro de horário de funcionamento o período noturno, destinado a Educação de Jovens e Adultos.

4.2. Identificação

A presente pesquisa foi realizada com professores contratados e efetivos das 4 (quatro) escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental I na cidade de Rio Pomba – MG. Nesta amostra, todas as professoras eram mulheres.

4.3. Situação Profissional

Optou-se nesta seção por verificar o nível de formação profissional dos educadores atuantes nas escolas que fizeram parte da pesquisa, tendo em vista considerar fator determinante tal formação profissional uma vez que, sendo maioria licenciados, *a priori*, o

nível de qualificação técnica influenciaria na forma de elaborar, aplicar e proceder a avaliação em sala de aula. Tal formação de fato se faz necessária, haja vista a obrigatoriedade da Lei, como pode ser identificado no Artigo 62 da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A partir do entendimento da Lei, acredita-se que os cursos de licenciaturas contribuem mais concretamente para uma satisfatória metodologia de avaliação efetivada em sala de aula.

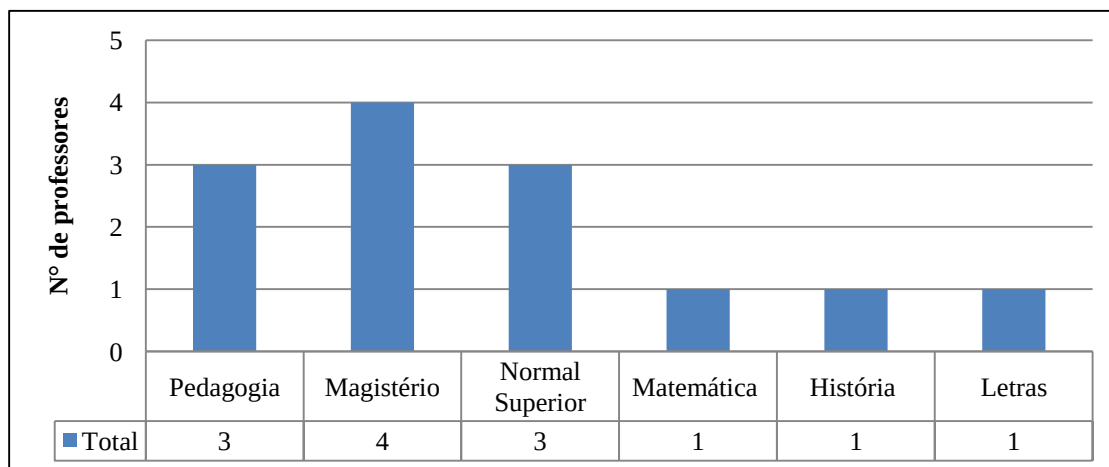


Figura I – Formação profissional

Fonte: A autora (2015)

Apesar da amostra da pesquisa ser de 11 (onze) professoras, os resultados quanto a formação acadêmica totalizaram 13 (treze) cursos, uma vez que P1 é formada em Magistério e História e P5 em Matemática e Magistério¹.

A respeito da diversidade na formação das professoras, entende-se que os saberes que baseiam o ensino não se limitam apenas aos conteúdos de um conhecimento especializado, eles englobam uma grande diversidade de objetos, questões e problemas que estão relacionados com seu trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000). Esta reflexão se faz importante, tendo em vista a prática do educador de estudar praticamente por toda carreira profissional e, ao mesmo tempo, poder propor na escola o diálogo entre os vários saberes.

¹ Refere-se ao Curso de Magistério de Nível Médio.

Muitos professores buscam a formação continuada tendo em vista as dificuldades encontradas na prática de sala de aula.

A este respeito, ao entrevistar a professora P12, constatou-se que no início de sua carreira, ela sentiu muita dificuldade nos métodos avaliativos e só conseguiu superá-los na prática em sala de aula associada aos estudos que realizava. Com base nessa perspectiva, além da formação profissional, procurou-se analisar há quanto tempo as docentes atuam na área da educação, por acreditar que o tempo de sala de aula influi em boa medida nas escolhas metodológicas destas. De acordo com o gráfico a seguir, pode-se perceber que a maioria possui tempo de atuação na área de educação por mais de 15 anos, o que acredita-se ser positivo.

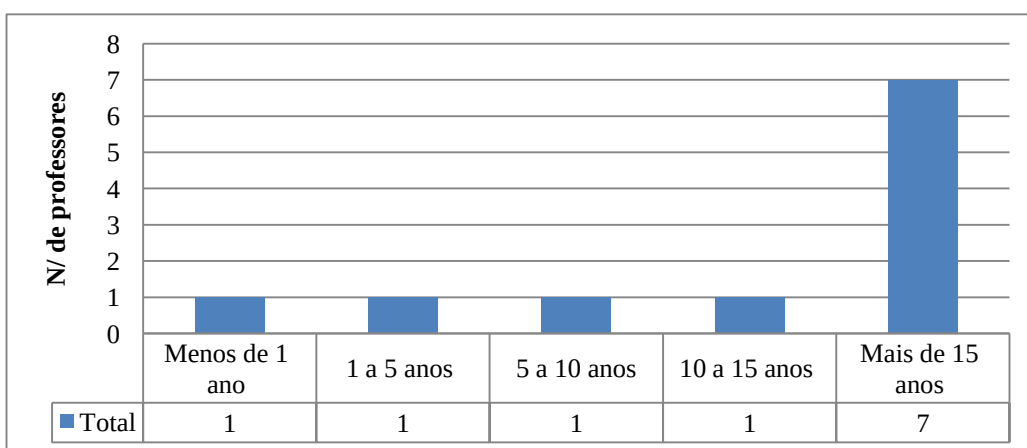


Figura II – Atuação profissional na área Educacional

Fonte: A autora (2015)

Além do tempo de experiência profissional, considerou-se também o tempo de atuação na escola a qual leciona, tendo em vista que os professores estariam imbuídos das propostas decididas no Projeto Político Pedagógico daquela instituição, além de contar com toda expertise do quadro de professores e especialistas atuantes nesta escola. Quanto ao tempo de atuação dos professores na Instituição, pode-se constatar o seguinte:

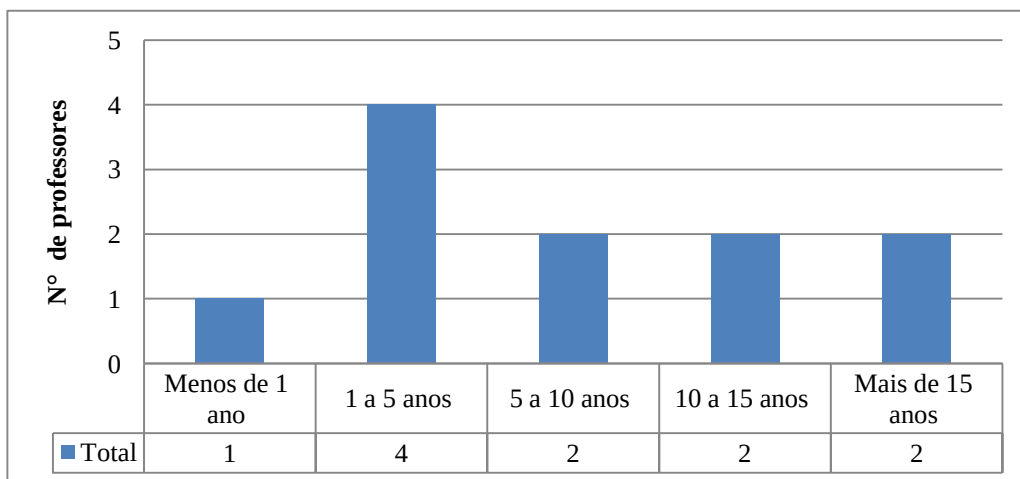


Figura III – Atuação profissional na Escola

Fonte: A autora (2015)

Percebe-se que há uma tendência dos professores a permanecerem na escola a qual lecionam. Isto certamente favorece a atuação desses professores por conhecerem melhor tanto a proposta pedagógica daquela escola, quanto o conhecimento da comunidade escolar, familiares e alunos. A este respeito, Tardif e Raymond (2000) dizem que os saberes são temporais, uma vez que as competências, conhecimentos e aptidões são adquiridos progressivamente na ocupação profissional.

4.4. Avaliação da aprendizagem

Ao analisar os resultados da pesquisa, no que se refere ao significado da avaliação, observou-se que as professoras P3, P4, P5 e P6 limitam seu significado a verificação da aprendizagem em que segundo Luckesi (2006), consiste num processo de apenas observar e analisar dados e informações, o qual se encerra no momento da conclusão das atividades, o que torna a prática educativa estática. Em contrapartida, as professoras P1, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 acreditam ser a avaliação um processo de análise e direcionamento para decisão de medidas a serem tomadas o que, de acordo com o mesmo autor, torna o processo de aprendizagem dinâmico e de qualidade. Observa-se tal entendimento na fala da professora P11, quando diz que: *“avaliação é um meio de ver e rever o aprendizado do aluno, bem como o que ele aprendeu e o que ele ainda precisa aprender. É através dela que a gente revê nossas práticas da sala de aula”*.

Quanto a verificar ou avaliar, o que ampara também esta análise é o entendimento apresentado por Luckesi (2006), onde o autor diz que um educador preocupado com uma

prática educacional transformadora deve agir de maneira consciente e reflexiva, sendo, portanto cada passo marcado por decisões claras e explícitas a fim de se chegar ao resultado eficaz desta ação. Nesse sentido também, Hoffman (2003) defende que avaliação é uma reflexão transformada em ação, e que deve gerar novas reflexões a partir da realidade e da trajetória no decorrer da construção do aprendizado.

Quando questionadas em que momento do processo de ensino-aprendizagem a avaliação deve ocorrer, todas as entrevistadas alegaram que não pode ser algo estático e tão objetivo, como data e dia certo para tal, sobretudo, avaliar deve ser um processo contínuo. Corroborando com esse pensamento, Hoffmann (2003) alega que as avaliações baseadas somente em bimestres e semestres não são capazes de garantir a continuidade de um efetivo aprendizado, pois fragmentam as etapas uma vez que não acontece uma reflexão conjunta, não sendo portanto levado em consideração os erros e acertos obtidos em todo o processo, inclusive no ato da avaliação propriamente dita.

No que se refere a importância de se avaliar, P5 e P6 afirmaram que o que ocorre na prática é a verificação objetiva e direta do conteúdo que foi ensinado. Para Luckesi (2006, p. 94), essa prática faz com que se realize a verificação e não a avaliação da aprendizagem, de modo que “[...] sob a forma de verificação, tem-se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, pela constante ‘ameaça’ da reprovação” (grifo do autor). Já os professores P1, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P11 e P12 divergem dessa ideia e acreditam que a importância da avaliação em detrimento da verificação é muito mais ampla. Tal situação pode ser observada na fala da professora P1, quando diz sobre a avaliação que: *“ela é muito importante, pois através dela é que se consegue visualizar o progresso do aluno e as formas que o professor deve buscar para melhorar o aprendizado. As formas de avaliar se modificaram; devem atender a todos. É preciso muito estudo sobre o tema e diversas formas de ensinar os conteúdos, ajudando e buscando o aprendizado de cada estudante.”* P11 ainda complementa: *“[...] é através dela (da avaliação) que eu vou ver se o aluno sabe e se eu ainda preciso rever os conteúdos ensinados, pois muitas vezes é preciso reensinar.”* Tais afirmativas estão de acordo com as análises de Luckesi (2006, p. 34-35), onde o autor diz:

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, em seguida ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, de tornar a avaliação o ponto de partida para as novas práticas, as entrevistadas foram questionadas se haviam sentido certa dificuldade sobre o ato de avaliar. Hoffmann (2012) analisa que, tradicionalmente, busca-se respostas uniformes e semelhantes para as dificuldades, porém existem várias respostas uma vez que as realidades dos discentes são diferentes. Assim sendo, as professoras P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10 disseram não ter dificuldade nesta ação. Já P1, P5, P11 e P12 alegaram certas dificuldades e expuseram maneiras de como têm superado esse desafio. Isto pode ser verificado no quadro a seguir:

Dificuldade		Condição	Progressão
P1	Tempo dividido em bimestres.	Cada aluno possui seu próprio tempo de aprendizagem, podendo não acompanhar o tempo proposto.	Procura trabalhar valorizando experiências e diversos tipos de atividades, ajudando o aluno a construir seu próprio aprendizado.
P5	Método tradicional de provas com questões de múltipla escolha.	Alguns alunos marcam qualquer resposta sem tentar raciocinar, podendo obter a possibilidade de acertar a questão sem ao menos refletir sobre ela.	Já que o aluno possui essa probabilidade de acertar, no decorrer da atividade, vou fazendo perguntas sobre o exercício de modo que possibilite essa reflexão.
P11	A diferença de um aluno para o outro no que diz respeito a expressão de forma escrita.	Cada aluno tem um modo de se expressar e muitos possuem dificuldade na maneira escrita.	Procuo oferecer diversos tipos de atividades, principalmente orais.
P12	No início da carreira, diversas dúvidas sobre como avaliar o aluno.	Pois a sala é composta por alunos diferentes.	Busquei informações, apoio e estudos sobre o assunto.

Quadro I – Práticas avaliativas

Fonte: A autora (2015)

Das entrevistadas, todas afirmaram que o Estado (referindo-se à Unidade Federativa e à União) é a instituição reguladora, promotora e organizadora das avaliações externas. Este trabalho é feito através da Secretaria Regional da Educação (sendo várias em Minas Gerais) e pela União (Governo Federal), as quais realizam as provas elaboradas pelo Sistema de

Avaliação da Educação Básica - SAEB e pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública - SIMAVE. As escolas municipais (A, C e D) cujas professoras P1, P5, P8, P9, P10, P11 e P12 fazem parte, estão submetidas também a uma avaliação diagnóstica elaborada pela supervisão escolar, sendo o órgão regulador a Secretaria Municipal de Educação de Rio Pomba. Das demais entrevistadas, apenas as professoras P6 e P7 disseram utilizar essa avaliação, alegando ser de suma importância.

Pelo que se percebe, o tema avaliação não é discutido e refletido na escola da maneira mais adequada. Para Hoffmann (2012), as práticas impostas nas escolas são pouco debatidas e pouco se vê formações para tratar desse assunto, até mesmo na graduação, visto que as disciplinas referentes à avaliação especificamente, são poucas. Por isso, talvez, o motivo da imposição por parte do Estado. Entretanto, a real mudança que se necessita não deve partir somente de órgãos fiscalizadores ou reguladores, mas, sobretudo dos próprios professores, educadores e especialistas da própria escola.

Em relação a essa regulação e acompanhamento avaliativo externo a escola, foi questionado às professoras como essas avaliações podem prejudicar e/ou auxiliar os alunos. As respostas podem ser observadas no quadro a seguir:

	Prejudica	Auxilia
P1	Os professores trocam de sala e aplicam em outra turma, o que causa certa insegurança nos alunos.	Essas provas acrescentam, pois reforça o que já se trabalha no dia a dia. É uma amostragem do trabalho do dia a dia.
P3	As crianças são avaliadas de formas iguais, sendo que hoje, há muita diferença em sala de aula, principalmente com a inclusão. Há muitas crianças com PDI ² (Plano de Desenvolvimento Individual) e acaba diminuindo na média; eles deviam ser avaliados de maneira diferente.	Não opinou.
P4	Contém textos muito grandes o que causa cansaço nas crianças.	Não opinou
P5	Provas iguais, onde alunos com maior dificuldade fazem a mesma prova dos demais.	Ao longo do ano você trabalha com o aluno as questões de acordo com essas provas e suas metodologias. Podendo trazer diversas atividades para atender a todos.

² PDI - Plano de Desenvolvimento Individual do aluno – Busca apresentar o percurso avaliatório de forma processual e descritiva se constituindo em um aporte instrumental importante para a regulação da aprendizagem dos alunos, por eles mesmos, bem como para a avaliação da intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1700&Itemid=100096>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

P6	Provas muito grande com textos extensos, sem necessidade.	Acrescenta nos conteúdos que os alunos já viram, ajudando a sanar as dificuldades.
P7	Não opinou	Damos a matéria de acordo com os eixos e capacidades, portanto se o aluno vai bem nessas avaliações, quer dizer que ele está realmente bem.
P8	Não opinou	Além dessas provas avaliarem o aluno, os professores também são avaliados diante do resultado das provas.
P9	Não opinou	Serve para os professores programarem intervenções que atendam a diversidade de necessidades pedagógicas da turma.
P10	O fato dele achar que já sabe um determinado conteúdo e ele não estuda em casa e não se prepara, visto que muitas vezes a família não acompanha esse aluno.	O fato de certos alunos ficarem atentos na sala de aula com a explicação do professor, diante das provas a serem realizadas.
P11	A troca de professores, pois quando o próprio professor da turma aplica a prova, passa mais segurança e tranquilidade para os alunos.	Comprometimento dos pais em mandar os filhos para a escola e dos próprios alunos na sua realização.
P12	Quando ela é acumulativa acaba prejudicando. Eu pelo menos, sempre procuro avaliar de diversas maneiras e parcialmente.	Não opinou

Quadro II – Avaliações externas

Fonte: A autora (2015)

Para Hoffmann (2012), o que se vê é que a própria escola não tem o hábito de debater as situações procurando sanar os pontos vulneráveis. Há um antagonismo entre professores no que diz respeito à avaliação e isso faz com que não troquem ideias, debatam ou analisem situações cotidianas. Este debate é incontestavelmente necessário porque, a partir da ação dialógica entre professores e professores, professores e alunos também entre professores e especialistas da escola, possivelmente haverá mudanças práticas na avaliação escolar. A real mudança que se necessita não deve partir somente dos órgãos reguladores, mas, sobretudo dos próprios professores e comunidade escolar.

4.5. Os métodos avaliativos

Foi indagado se a avaliação vai além das provas em si e todas as professoras disseram que sim. P5 alegou que: “O aluno deve ser avaliado o tempo todo com observações e

questionamentos, considerando os conhecimentos trazidos da vida; tudo deve ser levado em conta [...]” e P7 complementa: *“Dentro da sala de aula com as atividades no caderno e no quadro, quando você toma uma leitura, por exemplo, a todo momento você avalia o aluno. A avaliação não é um exame para punir o aluno, mas para que nós mesmos possamos ver se temos que mudar a maneira de ensinar, se o aluno está aprendendo e compreendendo[...]”*

Em relação aos critérios avaliativos, P1, P3, P4, P9, P7 e P12 disseram não utilizar os mesmos para todos os alunos. P7 explica que: *“A prova bimestral é a mesma, mas no conceito eu avalio eles em relação a eles mesmos, pois se determinado aluno deu uma melhora, mesmo ainda não estando igual aos outros, então eu acho que devo considerar essa melhora dele e não compará-lo com os outros.”* Essa perspectiva segue o ponto de vista de Perrenoud (1999), para ele não existe o porquê de dar a mesma dose avaliativa a todos os alunos, pois deve-se observar e interpretar os processos e conhecimentos de cada aluno de acordo com seu progresso e suas necessidades. Já os professores P5 e P6 disseram utilizar os mesmos critérios, pois a sala se encontra num mesmo nível. P8 afirma que, apesar de estabelecer os mesmos critérios, oferece atividades paralelas a fim de auxiliar o aprendizado do aluno. P10 declarou que, com alunos que possuem necessidades especiais, já foram efetivadas avaliações diferentes, de acordo com suas necessidades.

Já P11 alegou que o uso de critérios diferenciados prejudica o aluno que se empenhou para as avaliações. Nesse sentido, para Perrenoud (1999), não há razão para aplicar a mesma dose de uma avaliação formativa, considerar a diferenciação é se dispor a adequar às avaliações às necessidades de cada aluno, com isso o professor deve aplicar suas maneiras de observação e interpretação de acordo com cada estudante. Hoffmann (2012) ainda levanta o seguinte questionamento: Como operar em uma sala heterogênea os mesmos resultados e condições cognitivas sendo que dentro da sala há alunos de diversos meios e condições sociais? Segundo esta mesma autora ainda, *“os entedimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento.”* (HOFFMANN, 2012, p. 48).

Quanto aos instrumentos avaliativos usados dentro da sala de aula, verificou-se que todas as professoras possuem autonomia para decidi-los e concordam com a maneira de como são aplicados e avaliados. A respeito dos instrumentos avaliativos que trabalham, foi organizado o seguinte quadro:

Tipos de instrumento	Professores que utilizam
Atividades de pesquisa	P1, P3, P5
Atividades para casa	P5, P10, P11
Auto avaliação	P1
Avaliação diagnóstica	P1, P3, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12
Avaliação oral	P5, P11
Observação e registro	P3, P4, P5, P7, P12
Portfólio	P8, P9
Provas objetivas	P6, P7, P10, P11, P12
Provas operatórias	P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12
Relação atitudinal	P3
Trabalhos em grupo	P3, P5

Quadro III – Instrumentos avaliativos

Fonte: A autora (2015)

Percebe-se que, mesmo sendo possível a aplicação da avaliação por meio de diversos instrumentos, a maioria se baseia apenas nas provas escritas, portanto tradicionais. Comparando com a literatura especializada, pode ser analisado que:

Na realidade, os procedimentos de avaliação formal são um quadro impositivo, mas relativamente vazio, que deixa uma grande parcela de interpretação aos professores. O sistema não fixa nem o nível de exigência, nem a natureza das questões, dos itens, dos problemas, nem o grau de correspondência entre o ensino dispensado e o conteúdo da avaliação, nem as modalidades exatas de execução e de correção [...] O que equivale a dizer que o professor, se respeitar as formas, tem uma *liberdade imensa*, que autoriza, no mesmo quadro, avaliações indulgentes ou severas, ingênuas ou repressoras, flexíveis ou obsessivas, inventivas ou estereotipadas.” (PERRENOUD, 1999, p. 74, grifo do autor)

Coadunando com esta perspectiva de análise, Hoffmann (2012) destaca que somente as mudanças nas formas de registro das avaliações não irão transformar a prática avaliativa. Os instrumentos utilizados como avaliativos são sobretudo a imagem de um trabalho que foi realizado, de modo que, ao se relatar um processo que foi efetivamente vivido, consequentemente se encontrará representações que lhe deem verdadeiro sentido.

4.6. Resultados da avaliação

É necessário durante as etapas do ensino, diferenciar o processo que cada aluno segue e os resultados desse percurso (ZABALA, 1998). Em relação aos resultados da avaliação, todas as professoras disseram estar abertas às conversas com os pais em qualquer horário, porém, o que se pratica, na maioria das vezes, é somente a entrega final das notas e provas por bimestre em reuniões pré-agendadas. Esse mesmo autor defende que a informação que as famílias recebem pode auxiliar ou não na prática educativa de modo que, por intermédio dessas informações, os pais podem estimular os filhos a progredir ou causar um impedimento nesse progresso, caso não seja realizado de maneira correta. Observou-se que, a professora P7 vai além das orientações da escola, afirmando que as avaliações devem ser entregues aos pais em mãos. Ela alega encaminhar aos pais todas as avaliações possíveis, para que possam observar e acompanhar o trajeto do aluno, devendo assiná-las e devolvê-las para comprovação do ato. Para ela, isso faz com que o pai acompanhe mais o filho, uma vez que muitos não podem ir às reuniões de pais e mestres na escola.

Quanto à divulgação das notas aos alunos, todas confirmaram que divulgam, porém P4, P6 e P11 disseram só fazer isto no final do bimestre com a entrega dos boletins. P1, P3, P5, P7, P8, P9, P10 e P12, disseram realizar a divulgação dos resultados sempre que uma avaliação é feita, independente dos instrumentos utilizados. A professora P7 destaca que quando uma avaliação é realizada, é necessário mostrá-la aos alunos, uma vez que não faz sentido somente o professor saber o erro dos estudantes nas avaliações.

No que diz respeito a divulgação dos resultados por meio de reuniões bimestrais, segundo as professoras entrevistadas, foi definida pela equipe pedagógica esta forma de divulgar, e P1, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11 e P12 concordam com esse método. Já P7, diz não concordar com essa divulgação em reuniões bimestrais pois, segundo ela, *“[...] é muito cansativo e na maioria das vezes só comparecem aqueles pais que não precisam estar ali. Por isso que devolvo as avaliações para o aluno, já que o boletim você não pode dar. Se eu entrego a avaliação para o aluno que está mais aquém dos outros, é a oportunidade dos pais verem como ele está; se eu ficar esperando só a reunião bimestral e esses pais não virem, nunca irão ficar sabendo como seu filho está. E até mesmo o aluno, se eu simplesmente pego a prova, corrijo e guardo para entregar só para os pais, creio que não terá sentido. Aí fica aquele tanto de provas guardadas e o pai não vem e nem fica sabendo.”*

Quando questionadas sobre as correções das avaliações, todas as entrevistadas disseram que corrigem as avaliações junto aos alunos. O que foi possível observar é que se a correção de fato acontece, são somente naquelas questões que cada um errou, onde o professor propõe atividades semelhantes àsquelas utilizadas na prova e o aluno refaz tais questões. Porém a resposta de P1 é a que mais se encaixa com a análise de Luckesi (2006), quando diz que o erro poderia ser visto como uma fonte de crescimento, sem preconceito, de modo que se consiga abstrair benefícios sobre ele, pois antes de se julgar é preciso analisar, de modo que se consiga usar o erro como auxiliador do crescimento. Neste sentido, em sua correção, P1 faz com que os alunos procurem seus erros e a partir daí discutam sobre eles em busca de uma compreensão, tudo isso com a intervenção e orientação da professora. Desse modo, segundo Hoffmann (2012), a correção deixa de ser tradicional, por sugerir respostas de acordo com o entendimento do professor e contando com o parecer do estudante. Constrói-se então uma relação dialógica e não simplesmente a memorização.

Quanto às novas oportunidades a serem oferecidas aos alunos e o que se busca alcançar, os dados podem ser verificados, conforme figura a seguir:

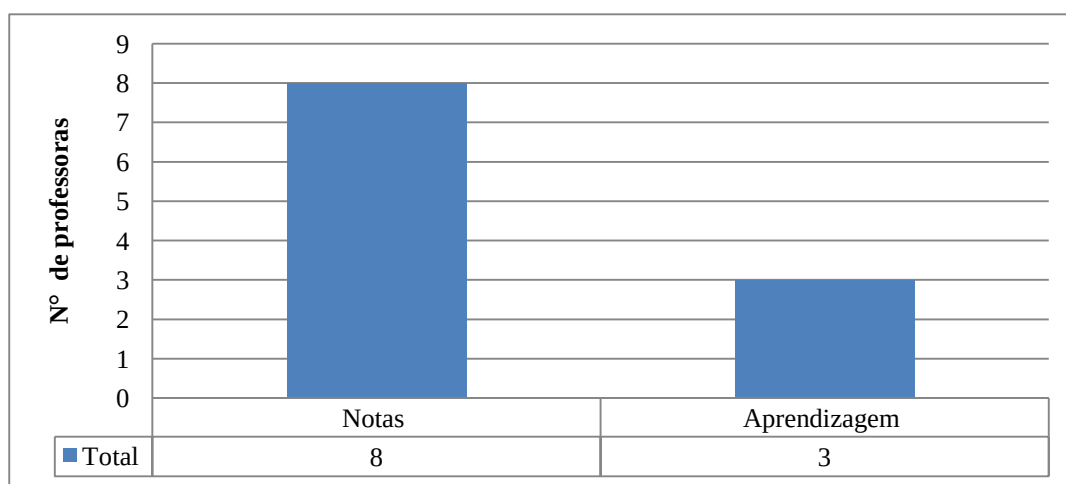


Figura IV – Resultados da avaliação

Fonte: A autora (2015)

Todas as professoras concordam que novas chances devem ser oferecidas para o aluno, e alegaram utilizar alguma forma possível de recuperação. Porém, de acordo com a análise dos dados, pode-se dividir em dois grupos. O primeiro, onde se encontram P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11, diz respeito aos professores que oferecem as novas oportunidades em busca de notas melhores, uma vez que acreditam que, quando alcançam as notas mais altas, o

aprendizado foi concretizado. Tais atitudes demonstram que “o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos.” (LUCKESI, 2006, p.18). Porém, sabe-se que as notas altas na escola não significam sucesso na vida fora dela e nem o desenvolvimento máximo do educando (HOFFMANN, 2012).

O segundo grupo, contendo P1, P3 e P12, considerou não só as notas, mas sim o real aprendizado. Para elas, as novas oportunidades oferecidas não devem ser somente bimestrais, mas sim serem inseridas no dia a dia, de acordo com a capacidade de cada um, de modo que o aluno compreenda o conteúdo que foi ensinado. Portanto, concordam com o pensamento de Hoffmann (2003) em que as avaliações baseadas somente em bimestres e semestres, acabam não dando continuidade ao aprendizado, pois fragmentam as etapas uma vez que não acontece uma reflexão conjunta referente aos erros. A dificuldade apresentada, bem como as notas baixas, são julgadas pelo professor, na maioria dos casos, como responsabilidade exclusivamente dos alunos, ou seja, transferem uma culpa que poderia ser também deles e de suas metodologias (HOFFMANN, 2012). Coadunando com essa ideia, P12 acrescentou que: *“sempre quando acontece de o aluno não conseguir alcançar o resultado, a gente também avalia a nós mesmos, como podemos estar fazendo para melhorar, de que maneira adequada, de modo que se busque outras se for preciso e sempre contando com o apoio da supervisão. [...] às vezes o aluno não conseguiu de um jeito, aí já vou partir pra outro método [...]. Nós professores sempre temos que buscar novos métodos.”*

Diante do exposto, percebe-se que a avaliação é sobretudo, de grande importância, tanto para professores quanto para alunos. É ela quem auxilia nas práticas de sala de aula, se aplicada corretamente, apontam os caminhos que devem ser seguidos a partir de seus resultados e a demonstração do aprendizado de cada aluno.

5. Considerações Finais

Após percorrer o caminho proposto na introdução desta pesquisa com a análise dos dados e o encadeamento ao referencial teórico, constatou-se que a avaliação por mais discutida que seja, ainda se trata de um assunto inacabado, mantendo muito da tradicionalidade da escola devido a uma cultura arraigada e metódica do que seja ensino, aprendizagem, escola e claro, avaliação ou verificação da aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, buscar aprofundamento, discussão e análise do que se pratica de fato em sala de aula.

Observou-se que os professores nem sempre estão preparados para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Mesmo utilizando os novos instrumentos avaliativos, como as atividades de pesquisa, auto avaliação, atividades em grupo, observação e registro, há uma parcela que se limita a contagem de erros e acertos. Porém, quando a avaliação não é aplicada de maneira significativa, a responsabilidade não é somente do professor - além de haver um despreparo em relação aos métodos e frequentemente a inércia de algumas escolas frente aos novos modelos de avaliação - também o método imposto pelos órgãos reguladores, podem não condizer com a realidade do cotidiano escolar.

Entende-se que a escola deve oferecer apoio tanto aos professores, quanto aos alunos e às famílias desses alunos. Com os dados obtidos nas entrevistas foi possível perceber claramente quais são as escolas da cidade de Rio Pomba-MG que são capazes de oferecer esses subsídios. Pode-se constatar que, em alguns casos (36,5%), há uma prática de verificação da aprendizagem, ou seja, somente verifica se o conteúdo foi aprendido e não se busca meios para que ele possa se consolidar de fato. Mesmo oferecendo novas oportunidades em busca dessa consolidação, poucos se preocupam com o efetivo aprendizado, limitam-se apenas à recuperação das notas obtidas através de novas verificações.

Portanto, a hipótese de que se pratica apenas a verificação ao invés da avaliação, foi infirmada, uma vez que a maioria (63,5% em detrimento de 36,5%) considera a avaliação como um processo contínuo e de redirecionamento das práticas. Apesar de ser a minoria que pratica essa verificação da aprendizagem, os resultados acima descritos, obtidos através das entrevistas, pode ser considerado um número considerável.

Foi relatado que, nem sempre, os alunos com maior dificuldade recebem o apoio necessário, uma vez que mesmo com atividades diversificadas e auxiliadas, o sistema de ensino e metodologias são precárias, quer seja pelo pouco tempo, pela falta de preparação do professor ou até mesmo pelo apoio fora da escola, que nem sempre acontece. Em contrapartida, observou-se que uma grande parcela das professoras entrevistadas, acredita ser relevante avaliar os avanços de aprendizagem alcançados pelos alunos, evitando a comparação com os resultados obtidos pelos demais.

No que se trata do apoio aos alunos com maior dificuldade, a hipótese foi infirmada, de modo que percebeu-se que este apoio acontece dentro de sala de aula, porém ao analisar o método de como é aplicado, verificou-se que ainda se concretiza na tentativa de recuperação exclusivamente das notas, uma vez que elas são a base para essa intervenção e o sucesso do aluno, pelo que foi possível perceber.

Com essa pesquisa foi possível acima de tudo aprofundar e aprimorar o conhecimento do tema, uma vez que o mesmo necessita ser discutido frequentemente. Observou-se que apesar das novas metodologias avaliativas serem inseridas nas escolas, uma parcela se baseia ainda nas tradicionais. Devido a essas práticas existentes, faz-se necessário repensar, discutir e estudar os métodos avaliativos frequentemente, de modo que possibilite uma transformação almejada na escola e, portanto, na educação.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: Min. Da Educação, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. Belo Horizonte: *Educação em revista*, v.25, n.02, ago 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010>. Acesso em 16 de junho de 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação** - da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999. p.65-126.

PINTO, N. B.; SILVA, C. M. S. da .Avaliação da aprendizagem e exclusão social. Paraná: *Revista Diálogo Educacional*,v.06, n.19, set-dez, 2006. Disponível em: <scholar.google.com.br>. Acesso em 16 de junho de 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDTE, T. E.; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica– Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Cap. 2, p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 19 de setembro de 2015.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n. 73, Dezembro, 2000. p.209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 13 de novembro de 2015.

ZABALA, A. A avaliação. In: ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed,1998.