

A Percepção dos Professores sobre o Processo Avaliativo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I na cidade de Piraúba-Minas Gerais.

Dayana Bardilim Silva - dadayabardelim@yahoo.com.br

Larissa Bastos Pacheco - lalabastos-93@hotmail.com

Luciana Rodrigues Pinto -lucianapira@hotmail.com

Gilson Soares Toledo - gilson.toledo@hotmail.com

Curso de Pedagogia
Faculdade Presidente Antônio Carlos
Ubá - MG/12/2014

Resumo

A pesquisa faz uma análise da percepção dos professores sobre o processo avaliativo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I na cidade de Piraúba/MG. Assim instaura-se a seguinte problemática: qual é a percepção dos professores sobre o processo avaliativo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I do Município de Piraúba-MG? Acredita-se que a percepção dos professores sobre o processo avaliativo seja de empregar este instrumento em alguns momentos como forma de punição e exclusão, negligenciando a utilização do mesmo como mediador da aprendizagem e crescimento dos alunos. Portanto, o objetivo do presente estudo é analisar a percepção dos professores sobre o processo avaliativo. Este trabalho obteve uma abordagem qualitativa, utilizando-se de observação não participante, através da aplicação de entrevista semiestruturada. A população foi constituída por professoras do 1º ao 5º ano de duas escolas da rede municipal de ensino do município de Piraúba/MG. As professoras que fizeram parte da pesquisa foram delimitadas por meio de amostragem, abrangendo cinquenta por cento (50%) da população dirigida. A partir da análise realizada, os resultados mostraram que a grande maioria das docentes apresenta uma postura consciente e consistente teoricamente no que tange ao objetivo fim da avaliação, uma vez que entendem ser este instrumento parte do cotidiano escolar, e para tanto deve ser utilizado como forma de auxílio e assistência, a fim de promover um planejamento de qualidade, partindo das necessidades dos alunos. Além disso, o grupo em análise ressalta que a avaliação deve ser contínua. Salienta também sobre o valor dos diversos instrumentos avaliativos, assim como apresentaram a importância do erro, pois é muitas vezes através deles que é possível discernir os avanços e os retrocessos, e as especificidades de cada aluno, considerando a diversidade. Logo a concepção do processo avaliativo é voltada para algo essencial à docência, refletindo sobre as diversas ações tanto do docente quanto do discente, podendo cada vez mais reproduzir novas ações. Reconheceu-se, portanto, nesta pesquisa, que o processo avaliativo é uma prática voltada para uma aprendizagem significativa, na sua maior parte e diagnóstica em sua minoria, pois todas as entrevistadas aproximaram-se mais de uma avaliação com o intuito de suprir os erros dos alunos e ajudá-los a superá-los, porém tendem a empregar em sua minoria uma avaliação tradicional.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Professor. Percepção.

Abstract

The research is an analysis of the teachers' perception about the evaluation process from 1st to 5th year of elementary school in the city of Piraúba/MG. Thus establishes itself the following problem: what is the perception of teachers on the evaluation process of the 1st to 5th grade of elementary school in the city of Piraúba-MG? It is believed that the teachers' perception about the evaluation process is to use this tool at times as a form of punishment and exclusion, neglecting its use as a mediator of learning and growth of the students. Therefore, the aim of the present study is to analyze the perceptions of teachers on the evaluation process. This work obtained a qualitative approach, using non-participant observation, through the application of semi-structured interview. The population was made up of teachers from 1st to 5th year of two municipal schools of education in the municipality of Piraúba/MG. The teachers who took part in the search were delimited by sampling, covering fifty percent (50%) of the population targeted. From the analysis carried out, the results showed that the vast majority of teachers offers a conscious and consistent stance in theory regarding the objective end of the evaluation, since they understand to be this instrument part of everyday life at school, and to this end should be used as a form of aid and assistance, in order to promote a quality planning, starting from the needs of the students. In addition, the analysis group underscores that the assessment should be continuous, breaking with the fragmented usage. It also emphasizes on the value of the several evaluative instruments, as well as presented the importance of error, because it is often through them it is possible to discern the advances and setbacks, and the specificities of each student, considering the diversity. The design of the evaluation process is geared towards something essential to teaching, reflecting on the diverse actions of both the teacher and the students, and can increasingly play new shares. It was recognized, therefore in this survey that the evaluation

process is a practice geared towards a significant learning, mostly in its part and minority in its diagnostic, because, all interviewed, approached more than an assessment in order to overcome the mistakes of students and help them overcome them, but tend to employ in their minority a traditional assessment.

Key-Words: Evaluation of learning. Teacher. Perception.

1. Introdução

A avaliação está presente em todos os momentos da vida. A todo instante faz-se necessário perguntar, questionar e avaliar as ações, decisões e caminhos a serem percorridos. Segundo Hoffmann (2009) a avaliação é característica peculiar do homem, pois este pensa sobre seus atos, analisa e julga, podendo socializar com o mundo que o cerca alterando seus pensamentos e ações.

Logo a avaliação é algo natural no cotidiano, porém no ambiente escolar ela é constituída de uma sistematização, muitas vezes com finalidade classificatória e autoritária. Neste sentido, Alves (2013) explica que no contexto histórico, a avaliação se constitui até a década de 1970 sem a devida reflexão e discussão necessárias, portanto era vista como ponto pacífico na educação e não como processo concomitante ao ensino-aprendizagem. Esta percepção da avaliação no processo de ensino-aprendizagem começa a sofrer modificações a partir da criação do Conselho de Classe neste mesmo período.

Nas décadas de 1980 e 1990 houve uma grande efervescência das discussões pedagógicas provocando reflexões no pensamento dos professores brasileiros, sendo esses influenciados por vários educadores, tais como Steiner, Piaget, Montessori, Ferrero e Freire; alguns até mesmo revolucionários, mais adequados aos novos tempos e às novas gerações de alunos e docentes. Diante destas discussões dos métodos e ideias dos estudiosos sobre a avaliação houve uma grande reforma do ensino no Brasil a qual repercutiu de forma profunda, tanto no conceito quanto na prática da avaliação. Essas mudanças na educação só chegaram às escolas por meio de decisões governamentais, tais como: leis, documentos oficiais, pareceres e parâmetros (ALVES, 2013).

Através das leis e normatizações oficiais, as mudanças chegaram ao âmbito estadual. Diante disso, o governo de Minas Gerais, em 2008, propôs como instrumento de avaliação externa o Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), que abrange o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e também o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que visa oferecer um panorama do desempenho educacional dando base para o planejamento de posteriores ações que resultassem em possíveis políticas públicas para o avanço da educação (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2014).

Além de serem seguidas as legislações e normatizações oficiais em âmbito federal e estadual, as escolas municipais trabalham em concordância com estas instâncias e criam seus documentos reguladores a fim de estruturarem seus respectivos currículos. Estes, por sua vez, são adaptados para a realidade local. Desta mesma forma, está estruturado o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas na cidade de Piraúba-MG.

Diante do exposto, percebe-se que é possível compreender que a avaliação está sendo regulamentada, repensada e concebida tanto no país, quanto nos estados e municípios brasileiros. Observa-se que existem documentos oficiais criados para orientar como se deve desenvolver a avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo justifica-se devido à complexidade do processo avaliativo no ambiente de ensino-aprendizagem, a sua importância como um instrumento utilizado para nortear as mudanças necessárias tanto na metodologia de ensino do professor como na forma de aprender do aluno. É importante ampliar o acervo de estudos do tema, contribuindo para a reflexão dos demais profissionais e estudantes envolvidos durante o processo de desenvolvimento deste trabalho.

Faz-se necessário um estudo criterioso e atento de como o professor se relaciona com o tema em questão, buscando compreender a percepção no que diz respeito às suas ansiedades, estratégias e realizações. Embasado nesse contexto instaura-se a seguinte problemática: qual é a percepção dos professores sobre o processo avaliativo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I do Município de Piraúba-MG?

Acredita-se que a percepção dos professores sobre o processo avaliativo seja de empregar este instrumento como forma de punição e exclusão, negligenciando a utilização deste instrumento como mediador da aprendizagem e crescimento dos alunos.

Vê-se, portanto, que o objetivo do presente estudo é analisar a percepção dos professores sobre o processo avaliativo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na cidade de Piraúba/MG, sendo os objetivos específicos, compreender as dificuldades; analisar as perspectivas e propor reflexões sobre o processo avaliativo dos sujeitos das escolas pesquisadas.

2. Referencial Teórico

Este trabalho baseou-se na literatura especializada sobre avaliação, leis e documentos oficiais que se destacam na avaliação escolar. Também se utilizaram documentos que estabelecem normas para a avaliação. Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96

propõe critérios para o funcionamento do sistema escolar brasileiro. Levando em consideração a avaliação nos níveis Fundamental e Médio, o Art. 24 diz que:

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;

Trata-se de normas oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que a avaliação deve ser “compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” e isso só é possível se as avaliações “forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar” (BRASIL, 1997, p.55).

Nesse cenário, compreende-se que a avaliação auxilia a reflexão contínua da prática docente. Seguindo esta análise, Luckesi (2008, p. 85) afirma que: “a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”. No que se refere à avaliação como subsídio, Hoffmann (2003a) entende que, quando tal instrumento é desencadeado a partir do exercício educativo, ampliam-se perspectivas em consonância com a avaliação mediadora, pois esta trata de explorar o desenvolvimento máximo do educando.

Neste sentido a mesma autora destaca que é necessário

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas (HOFFMANN, 2003a, p.75).

Nesta mesma perspectiva, a avaliação na aprendizagem escolar deve propiciar ao aluno e ao professor um suporte para novas construções de conhecimento visando ao crescimento satisfatório cumprindo seu encargo social (LUCKESI, 2008). Tornar-se visível, nesse contexto, que a avaliação no seu sentido mais apurado, significa promover uma aprendizagem significativa e de cunho coletivo entre professor e aluno. Nesse sentido, Hoffmann (2009, p.40) diz que “a avaliação, enquanto mediação significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores”.

Para atender a tal ponto de vista é esperado que o professor desempenhe um papel importante neste contexto, promovendo momentos significativos do conhecimento individual ou socialmente produzido, fazendo com que o professor assuma “a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o ‘movimento’, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos” (HOFFMANN, 2003b, p.63, grifo do autor).

Ainda segundo a mesma autora (2003b, p.60), a “ação avaliativa deve partir do fazer da criança, do jovem, essa ação intenciona, principalmente, a compreensão cada vez maior dos fenômenos e dos objetos”. Diante disto, Perrenoud (2007, p.100) indica que toda prática educativa que almeje fornecer apoio ao processo de ensino e aprendizagem caracteriza-se como formativa, ou seja, “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.”

Assim, percebe-se que o fazer da avaliação no contexto educacional ajuda na construção da aprendizagem, tanto dentre os aspectos trabalhados pelo docente como pelos níveis atingidos pelos discentes. Entre esses aspectos que podem ser trabalhados pelos docentes destaca-se o enfoque no erro. A este respeito, Luckesi (2008, p. 57) destaca que:

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que o erro, como manifestação de uma conduta não aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente.

No entanto, vê-se que o erro trabalhado de forma compreensiva tendo como foco explorar a aprendizagem do aluno e também as futuras situações criadas a partir delas, pode desenvolver uma aprendizagem de boa qualidade. Esta ocorre quando se propõe a fazer da situação problema uma forma de interferir positivamente na aprendizagem do aluno, sendo possível fornecer um avanço expressivo no que se refere ao pensamento realizado pelo educando em relação ao erro cometido (LUCKESI, 2008).

Portanto, para a melhoria da qualidade de ensino, no que diz respeito a uma perspectiva inovadora da avaliação, é necessário romper com o paradigma histórico, o qual é voltado para a prática tradicional, marcado pela visão autoritarista e classificatória concebida pelo processo avaliativo (HOFFMANN, 2003b). No entanto, segundo a mesma autora, (2009, p.16) “é preciso um esforço coletivo para delinear as setas dos caminhos da avaliação

educacional, na direção do seu significado ético de contribuição à evolução da sociedade”. De acordo com Hoffmann (2003b), há uma enorme contradição entre o discurso e a prática no que se refere ao processo avaliativo, pois o que se faz mais presente nas instituições é o uso arbitrário do autoritarismo que ela exerce.

Para Hoffmann (2003b, p.25), “essa concepção, consciente ou inconsciente, transformou-se e sedimentou-se numa prática coletiva angustiante, embora exercida pela maioria”. De acordo com Perrenoud (2007) a avaliação exercida desta forma punitiva, e muitas vezes fragmentada, é realizada como meio de examinar se os alunos adquiriram os conhecimentos no final dos ciclos, indicando camadas que muitas vezes definem o ano seguinte do educando.

Luckesi (2008, grifo do autor) afirma que, o espaço da avaliação da aprendizagem tornou-se amplo, no que se refere às metodologias de ensino e que o exercício educativo escolar passou a ser norteadado por uma “*pedagogia do exame*”. Sendo assim, o autor destaca que os sistemas de ensino estão disseminando cada vez mais discentes voltados para resolver provas e passar nos vestibulares, deixando à margem o real intuito do processo avaliativo.

Nesse sentido, deve-se romper o exercício reproduzido no cotidiano escolar durante décadas, buscando novos horizontes sobre a melhor maneira que esta pode proporcionar aos discentes uma real construção da aprendizagem. Partindo dessa reflexão, Hoffmann (2003b, p.19) afirma que “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

3. Metodologia

Neste estudo realiza-se uma abordagem qualitativa, utilizando-se de observação não participante, através da aplicação de entrevista semiestruturada (ANEXO I) e fazendo uso também de falas livres. De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 178), a entrevista é uma técnica de coleta de dados, na qual ocorre “um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Desta forma, o uso desta técnica realizada *in loco* pelo próprio pesquisador faz com que se obtenham as informações necessárias com clareza e especificidades.

O grupo em análise foi constituído pelas docentes de duas escolas da rede municipal de ensino de Piraúba/MG, sendo a Escola A localizada no centro da cidade composta por 24

professores que atendem o Ensino Fundamental I e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esta escola tem um efetivo de quatrocentos e cinco alunos nos turnos matutino e vespertino. No caso do norte, especificamente a EJA constitui-se de onze alunos. A gestão escolar conta com uma diretora, duas supervisoras, uma orientadora pedagógica, nove funcionários destinados aos serviços gerais e quatro secretárias. A Escola B é localizada em um bairro de periferia do município de Piraúba. Esta atende no período vespertino o Ensino Fundamental I, constituído por dezesseis docentes, além de uma orientadora educacional e uma diretora geral. Conta ainda com uma equipe de seis funcionários destinados aos serviços gerais e uma secretária. A escola tem um total de duzentos e trinta e três alunos, e no período noturno funciona uma sala da EJA com vinte e um alunos. No período matutino funciona ainda o Fundamental II subordinado ao governo do Estado de Minas Gerais, no entanto não fez parte deste estudo os professores deste turno.

As professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I que fizeram parte da pesquisa, foram delimitadas por meio de amostragem, neste caso, cinquenta por cento (50%) da população atuante em sala de aula e professoras regentes de turmas. Composto a amostra, foram selecionadas dez educadoras da Escola A, sendo duas de cada série. Também, cinco da Escola B, uma de cada série.

A pesquisa foi realizada com as docentes das escolas incluindo efetivas e contratadas que se dispuseram a participar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II). Foram excluídos todos os profissionais que estiveram afastados das suas atividades laborativas no período da pesquisa e aqueles que se recusaram a colaborar, e também, cinquenta por cento (50%) da população e qualquer professora que não tenha assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As educadoras responderam a entrevista semiestruturada constituída de vários itens, dentre eles a sua identificação, situação no campo profissional, definição e importância da avaliação no contexto de ensino-aprendizagem, influência da avaliação para o aluno, em que momento deve avaliar o estudante e quais instrumentos avaliativos são trabalhados na prática pedagógica de cada uma das docentes.

Os dados adquiridos a partir desta entrevista foram registrados através de digitação no ato de cada entrevista, sendo imediatamente impressas e assinadas pelas educadoras. No que se refere à amostra, setenta por cento (70%) das entrevistas foram realizadas na residência das docentes, para não interferir na rotina escolar e as outras trinta por cento (30%) optaram por ser entrevistadas na instituição que atuam em comum acordo entre as partes (pesquisadoras e entrevistadas). Acredita-se que esta escolha não interferiu na qualidade dos dados obtidos,

tendo em vista que não observou nenhum tipo de controle sobre os professores por parte da gestão das referidas escolas. A opção pela residência como local das entrevistas foi exatamente para aproveitar o tempo e as condições necessárias para se desenvolver a pesquisa.

A partir dos dados coletados fez-se a análise e interpretação dos mesmos. A partir daí, agruparam-se as respostas de acordo com as concepções e percepções pedagógicas das docentes. E por fim, efetivou-se a construção dos gráficos, tabela e descrição.

Estes dados foram ponderados conforme revisão bibliográfica, e os resultados divulgados em ambientes acadêmicos, tal como, arquivos na biblioteca da FUPAC. Também serão distribuídas cópias do trabalho impresso às instituições as quais fazem parte as professoras e também às entrevistadas que participaram da pesquisa, a fim de que as análises efetivadas contribuam para melhor reflexão do fazer pedagógico no que tange especificamente à avaliação.

Este artigo 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 da Saúde (Resolução CSN nº 196/96).

4. Resultados e Discussão:

4.1. Universo da pesquisa

Atendendo aos objetivos do estudo, analisou-se a percepção de quinze professoras de duas escolas da rede pública municipal, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, sendo que dez docentes da Escola A e cinco da Escola B, da cidade de Piraúba/MG, localizadas em bairros distintos, as quais atendem a populações socioeconomicamente diferentes.

Ambas as escolas pesquisadas têm o mesmo calendário escolar, conforme a legislação em vigor, segundo a qual são duzentos dias letivos, sendo estes cinco dias semanais, com a duração do dia letivo de quatro horas e quinze minutos (excluído o tempo destinado ao recreio), contendo quarenta semanas anuais, com a carga horária de oitocentas horas. E será de cem o número de pontos que cada aluno poderá conseguir durante o ano letivo, que são distribuídos em quatro bimestres e cada um equivale a vinte cinco pontos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012a, 2012b).

Visando à análise realizada com as professoras das escolas citadas anteriormente, foram criados grupos de respostas a serem analisadas sob a perspectiva teórica de Hoffmann (2003a, 2003b, 2009), Perrenoud (2007), Luckesi (2008), além dos documentos e leis oficiais.

4.2. Identificação

A pesquisa foi realizada com as docentes das duas escolas municipais que incluem as efetivas e contratadas, atuantes. Desta população a amostra foi delimitada em cinquenta por cento (50%) da população, sendo todas as componentes (100%) do sexo feminino.

4.3. Situação profissional

A população foco do presente estudo no que se refere ao tempo de atuação profissional, dividiu-se pelos seguintes critérios de agrupamento: menos de 1 ano, de 1 a 5 anos, 5 a 10 anos e mais de 10 anos. Desta forma o gráfico abaixo aborda esta característica:

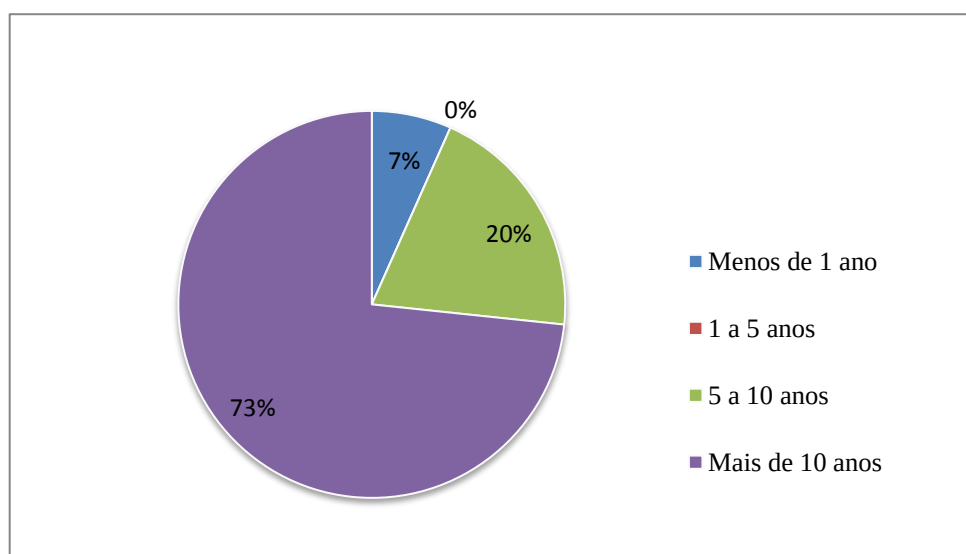


Figura I – Atuação profissional

Fonte: As autoras (2014)

O gráfico abaixo, se refere ao tempo de atuação profissional na instituição, na qual verifica que tempo varia de 1 ano até mais de 10 anos, prevalecendo as que tem mais de 10 anos, como demonstra a Figura II:

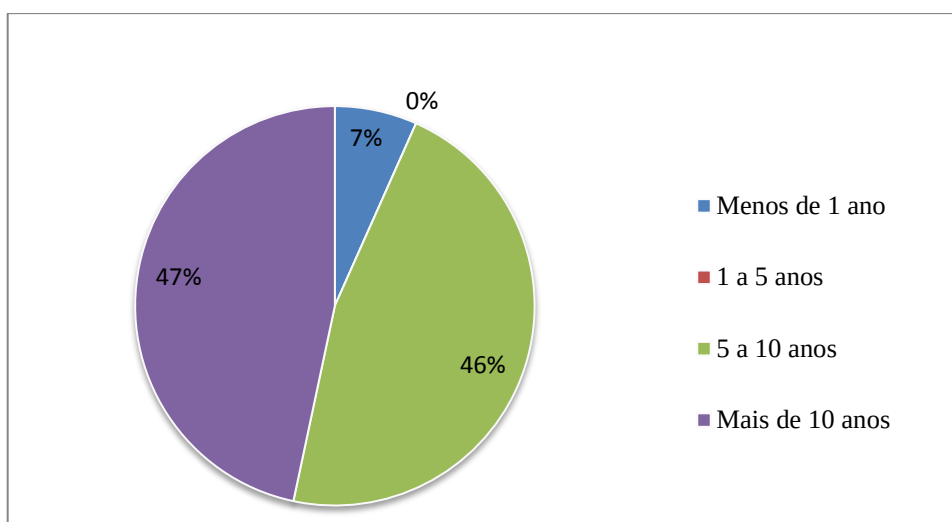


Figura II – Atuação profissional

Fonte: As autoras (2014)

Além desses pontos, buscou-se conhecer a formação profissional dos educadores em foco, sendo que estes possuem diversas áreas de graduação, como demonstrado no gráfico abaixo:

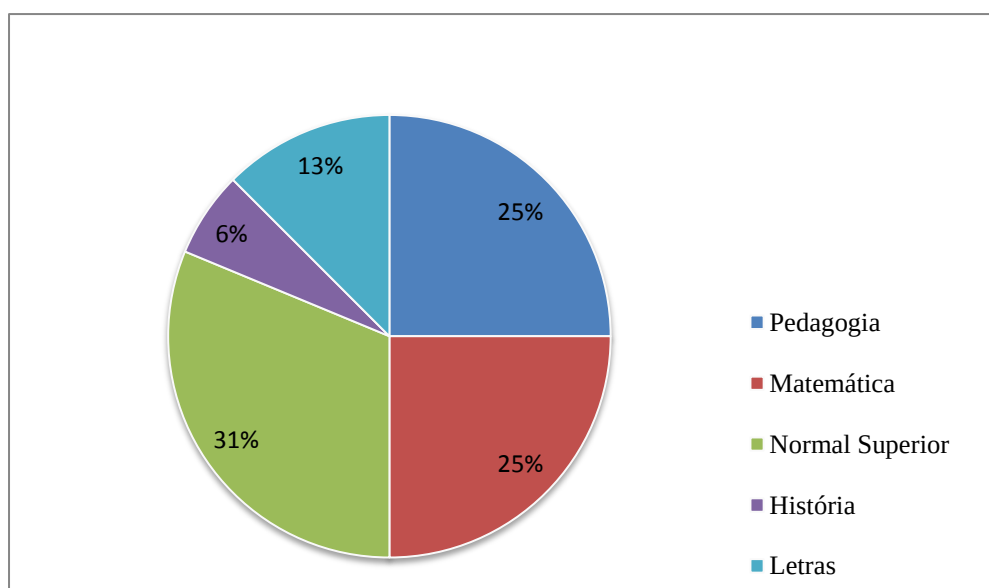


Figura III – Formação profissional

Fonte: As autoras (2014)

Dessa forma tem-se uma visão geral dos sujeitos alvo deste trabalho no que diz respeito desde ao gênero, experiência profissional e formação.

4.4.Avaliação da Aprendizagem Escolar

Ao analisar as entrevistas no que se refere à definição de avaliação escolar, foram detectados dois grupos de análise, através dos quais constatou-se que as professoras P2, P3, P4, P7, P8 e P15 (40%) percebem a avaliação como planejamento. Nesse contexto, os dados a seguir corroboram com esta tendência, sendo mais evidente na análise da professora P4, que diz: *“A avaliação escolar analisa o sistema de ensino, busca entender o processo pedagógico e atua para melhorá-lo, resgata informações que possam valer de ajuda no desenvolvimento da sala de aula e aperfeiçoa o planejamento e o replanejamento das atividades dos professores e alunos”* (grifo nosso).

Diante desta perspectiva, a avaliação é concedida como um instrumento que possibilita ao professor condições de planejar sua prática, pois a partir do que o aluno demonstra o docente poderá assim planejar a ação dentro de uma perspectiva adaptável (HOFFMANN, 2009). Em concordância, Luckesi (2008), entende a avaliação como um instrumento de reflexão, para planejar a ação do professor.

Quanto ao segundo grupo analisado, verifica-se uma abordagem voltada para o rendimento escolar, portanto, classificatória e baseada apenas na verificação e progresso do aluno. Para Luckesi (2008), a verificação é a busca de se observar algo estático, assim deixando de voltar para uma abordagem criteriosa, pois a avaliação na prática docente é um tanto dinâmica e norteadora.

Ao se tratar da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem houve duas distintas formas de percepção. As docentes P2, P3, P6 e P11 (26,67%) asseguram que através desta é possível diagnosticar o conhecimento prévio e as necessidades dos alunos para possibilitar bom desempenho profissional. Diante do exposto, Hoffmann (2003a, p.41) destaca que “o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive.” Suas concepções prévias demonstradas nas avaliações ampliam e diversificam o leque de objetivos que o professor espera alcançar (HOFFMANN, 2009). Já as professoras P1, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14 e P15 (73,33%) defendem que a relevância da avaliação é possibilitar ao professor o planejamento das suas ações. Esse ponto de vista está em consenso com Hoffmann (2009, p.69), que diz que “O planejamento pedagógico acaba por revelar múltiplos direcionamentos e está diretamente vinculado ao processo avaliativo.” Diante do planejamento e da avaliação, Luckesi (2008, p.116) afirma que ambas estão interligadas, segundo ele “a avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões.”

Ao indagar sobre os critérios de avaliação utilizados pelas docentes, P1 e P8 (13,33%) utilizam-se da assiduidade, comprometimento, frequência e interesse. As demais docentes: P3, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15 (73,33%), partem dos avanços dos alunos e dos conteúdos trabalhados. Nesse contexto Hoffmann (2009) enfatiza a valorização do interesse do aluno e busca a melhoria dos resultados através destas atitudes dos discentes, levando em consideração a motivação no ambiente escolar.

Ao abordar as expectativas das maiores dificuldades quando são realizadas as avaliações, todas as docentes entrevistadas, de P1 a P15 (100%), levam em conta a diversidade dos discentes. Segundo elas, cada aluno tem sua capacidade de aprendizagem. Assim não há possibilidade de atender a todos de forma igualitária, sendo, portanto necessário fragmentar o tempo e também as intervenções. Estas por sua vez, ocorrem muitas vezes de forma individualizada. Corroborando com esta percepção, Perrenoud (2007, p.84, grifo do autor) destaca que:

Resta saber como o professor gerencia a divisão de seu tempo entre os subgrupos e entre os alunos. Em tal situação, ele tem a impressão de que deveria “se dividir em quatro”: tenta estar “em todo lugar ao mesmo tempo”, dedicar-se a cada um, estar disponível para todo mundo, para responder a seu sentimento pessoal da equidade — o direito que cada aluno tem de receber atenção — e também para fazer frente às demandas relativamente insistentes de uma parte dos alunos, a começar pelos mais favorecidos.

Dessa forma, as dificuldades dos professores ao realizar as avaliações estão baseadas na busca de alternativas dentro do período de aula para também atender às especificidades de cada discente. O que acontece na maioria das vezes é, de fato, a incapacidade do professor de realizar um trabalho que atenda a todos os alunos de forma igualitária, uma vez que é recorrente o alto número de alunos por sala. Acredita-se que dificulta esta prática.

A visão de todas as professoras sobre as reações dos alunos e pais em relação à avaliação é que estes só querem saber do resultado, não se sentindo parte do processo de ensino e aprendizagem. Percebendo esta mesma tendência, Perrenoud (2007, p.69) destaca que os pais “encorajam seus filhos na maior parte do tempo a ter resultados, às vezes não importando por que meios.” Perrenoud (2007, p.70) frisa ainda que “por trás das notas, pais e professores evocam o êxito ou o fracasso escolar.”

Apesar dos dados, os docentes salientaram que sempre convidam as famílias ao diálogo e também a participarem de forma mais efetiva da vida escolar dos seus filhos. Nesse contexto, Hoffmann (2009, p.33) afirma que: “é compromisso da escola explicar seus

princípios, fundamentos, trocar ideias acerca de expectativas e sentimentos das famílias frente às inovações.”

Para compreender melhor quando a avaliação deve ser realizada, assim como em quais situações e momentos, houve ideias distintas. As entrevistadas P1, P2, P3, P4, P7, P8, P10, P11 e P12 (60%) afirmaram que o processo deve ser contínuo. Já a resposta da P8 representou de forma significativa essa concepção, dizendo que: *“Sabendo que a avaliação é tão abrangente, e ela não se fundamenta em só avaliação escrita, é necessário um olhar atento em todas as situações para assim contribuir de forma efetiva no ensino-aprendizagem”* (grifo nosso). Com base nesta abordagem, Hoffmann (2009, p.40) enfatiza que: “Não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um.” Logo, as professoras P5, P6, P9, P13, P14 e P15 (40%) desenvolvem a avaliação depois de ministrado um determinado conteúdo, a fim de verificar se os alunos aprenderam a matéria estudada. Com base nisso, Perrenoud (2007, p.71) afirma que “a avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados.”

A partir da reflexão de como utilizar o erro para fins de aprendizagem após a aplicação da avaliação, foi dito pelas educadoras P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9, P12, P13, P14 e P15 (73,33%) que o intuito é de sanar as dificuldades. Já as docentes P3, P7, P10 e P11 (26,67%) dizem que, de fato, ocorre uma aprendizagem significativa. Corroborando com o que diz Luckesi (2008), o que se pode observar é que o erro quando trabalhado a fim de ser superada, a aprendizagem torna-se mais significativa. Com base em Hoffmann (2009, p.48) “Esses erros representam momentos tão ou mais significativos que os acertos, à medida que levam a autocorreção, à tomada de consciência, a tentativa de superação.”

4.5. Instrumento Avaliativo:

No roteiro da entrevista, ao questionar sobre os instrumentos e tendo em vista o que orienta o Caderno 4¹(2003), obteve-se a seguinte análise, que foi organizado em uma tabela a fim de melhor esclarecer os dados agrupados.

Instrumento Avaliativo	
Dimensão técnica	Dimensão formativa ou continuada

¹: Caderno 4 – *Acompanhado e Avaliando*: este foi elaborado para auxiliar as escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais, ele faz parte da coleção de orientações para o ciclo inicial para alfabetização.

ou burocrática					
A avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (ciclo ou série).	A avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, sinalizadora do patamar de aprendizagem consolidada pelo aluno.				
	Diagnóstica (Avaliar o estado de aprendizagem do aluno)	Observação e registro (o professor exercita sua reflexão sobre os processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e mediação.	Provas Operatórias (o foco desta avaliação se volta para representação, conceitos capacidades ou estratégias em geral utilizadas pelo o aluno)	Auto avaliação (Tem-se como foco a tomada de consciência pelo próprio aluno)	Portfólio (Organização dos registros da aprendizagem dos alunos)
Todos os profissionais utilizam (P1 a P15 / 100%)	P2, P3, P4, P7, P10, P11 e P15 (46,67%)	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15 (93,33%)	P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14 e P15 (80%)	P14 (6,67%)	P14 (6,67%)

Figura IV – Instrumentos Avaliativos

Fonte: As autoras (2014)

Dessa forma, as docentes trabalham de acordo com o que orienta o Caderno4 (2003) que preconiza como deve ser a prática pedagógica, respeitando evidentemente suas realidades nos variados ambientes escolares.

Outro ponto verificado foi sobre se as docentes concordam com os instrumentos utilizados, essas se posicionaram de forma positiva, ao finalizar a entrevista, foram solicitadas para que justificassem em que se fundamentaram.

Ao analisar as justificativas, observou-se que todas as docentes utilizam os instrumentos avaliativos para subsidiar o planejamento, acompanhar a aprendizagem do aluno, diversificando os métodos avaliativos, baseando em diversas práticas para evitar possíveis equívocos. Sobre isso, Luckesi (2008, p.167) afirma que: “Planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo. Para tanto é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele.”

Diante do exposto, sobressai, na ação das pesquisadas, que a avaliação é um instrumento necessário à prática docente no que diz respeito a subsidiar, planejar e mediar tanto formação integral dos alunos como de promover a reflexão da prática pedagógica

5. Considerações Finais

Perante os dados apresentados e também buscando responder a problemática que norteou esta pesquisa, percebe-se que, de fato, avaliar é algo complexo e necessário, além disso, o exercício da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar é passivo de várias percepções. Nesse contexto, pôde-se observar que a grande maioria das docentes apresentou uma postura consciente, teoricamente e pedagogicamente, visando ao bom e aplicável objetivo da avaliação que ocorre no cotidiano escolar. Muitas delas deram ênfase à avaliação como forma de auxílio e assistência para o crescimento cognitivo dos estudantes, a fim de que seja proposto um planejamento de qualidade, partindo das necessidades dos mesmos.

Entretanto, pôde-se perceber também que, apesar das professoras relatarem que estão comprometidos com o interesse dos alunos, ainda coexistem no espaço escolar formas de avaliação convencional e moderna, uma vez que as escolas têm uma regulação oficial a ser cumprida no que se refere à dimensão técnica burocrática, além dos professores possuírem formações e percepções distintas sobre o fazer pedagógico e, portanto, da avaliação.

Compreendeu-se ainda que as professoras se preocupam em realizar o trabalho levando em consideração a avaliação como um instrumento de verificação da aprendizagem contínua, rompendo com o uso fragmentado deste instrumento, que às vezes ocorre em algumas instituições escolares.

Também ficou esclarecido sobre o valor dos diversos instrumentos avaliativos assim como do erro como forma de promover a melhoria da aprendizagem, pois é através deles que muitas vezes torna-se possível discernir os avanços e os retrocessos e as especificidades de cada aluno, considerando a diversidade de formas de aprendizagem, além das possibilidades de superação daquilo que o aluno não conseguiu construir durante o processo. Assim foi visto que ao avaliar as docentes demonstram a devida atenção dispensada ao discente, levando em consideração a consolidação da aprendizagem e a boa formação acadêmica.

Assim notou-se que as formas de percepção do processo avaliativo é algo essencial à boa prática docente podendo refletir sobre suas ações e possibilitar outras melhores. Obteve-se, portanto, clareza sobre quais perspectivas as docentes do município de Piraúba-MG têm sobre este processo, atribuindo-lhe relevância no cotidiano escolar.

As hipóteses foram infirmadas, pois pretendia-se encontrar a percepção dos professores sobre outra óptica, neste caso fundamentada na avaliação como instrumento de penalidade e de supressão. Contudo, observou-se que o grupo em análise percebe a avaliação como prática voltada para uma aprendizagem significativa em sua maior parte, e diagnóstica

em sua minoria. Compreendeu-se, portanto, que as entrevistadas se aproximaram mais de uma avaliação a fim de suprir as limitações dos alunos e ajudá-los em sua superação, porém ainda uma minoria emprega características de uma avaliação tradicional.

Considerar que esta pesquisa possibilitou a compreensão das percepções acerca da avaliação, proporcionando aos que realizarem tal leitura, reflexões sobre novas possibilidades de autocorreção e melhoria na metodologia aplicada.

Referências Bibliográficas

ALVES, J.F; RAMAL, Andrea (orgs.). **Avaliação educacional: da teoria a prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.p. 4-49. (Série Educação).

BRASIL. **Acompanhando e avaliando**/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. (Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização; 4).

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.p.55-57.

_____.Caedufjf, 2014. Disponível em:<<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/tag/simave>>Acesso em 23 de set. de 2014.

_____. Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>> Acesso em 23 de set. de 2014.

_____. Inep, 2014. Disponível em: ≤<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>Acesso em 23 de set. de 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MUNICIPAL DONA MARIA DUARTE BRAGA. **Projeto Político Pedagógico**. Piraúba.s.n,2012a.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MUNICIPAL MOSENHOR IBRAHIM GOMES CAPUTO. **Projeto Político. Pedagógico**. Piraúba.s.n,2012b.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003a.

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

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.p.6-111.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed.São Paulo: Atlas, 2010. p. 139-217.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-167.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação** - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.p. 65-126.