

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS - PPGEC

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: RELAÇÃO DO DISCURSO E A PRÁTICA**

TAMARA MENEZES SORIANO DE SOUZA DE SANTANA

Recife – PE

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS - PPGEC

TAMARA MENEZES SORIANO DE SOUZA DE SANTANA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: RELAÇÃO DO DISCURSO E A PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.
Orientador (a): Suely Alves da Silva

Recife – PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S232c Santana, Tamara Menezes Soriano de Souza de
Concepções de professores de biologia sobre avaliação da
aprendizagem: relação do discurso e a prática/ Tamara Menezes
Soriano de Souza de Santana. –2019.
90 f. : il.

Orientadora: Suely Alves da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências,
Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Biologia - Estudo e ensino 2. Aprendizagem - Avaliação
3. Professores - Formação 4. Análise de conteúdo. Silva, Suely
Alves da, orient. II. Título

CDD 370

TAMARA MENEZES SORIANO DE SOUZA DE SANTANA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: RELAÇÃO DO DISCURSO E A PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Aprovada em 28 de agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA:

Presidente:

Prof^a. Dr^a. Suely Alves da Silva – PPGEC/UFRPE (Orientadora)

1º Examinadora Interna:

Prof^a. Dra. Analice de Almeida Lima – PPGEC/UFRPE

2º Examinadora Externa:

Prof^a. Dra. Sandra Rodrigues Souza – Departamento de Educação/UFRPE

3º Examinadora Externa:

Prof. Dra. Simone Gomes da Silva – Servidora da Assessoria de Cerimonial/UFRPE

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação primeiramente a Deus que através dos meus pais me concedeu a vida e na dança da minha vida me permitiu que chegasse aonde cheguei e que fosse quem sou. A minha mãe dona Cacinha que sempre me incentivou e me apoiou nas minhas aventuras acadêmicas e ao meu pai Tomaz (*in memória*) que serviu de inspiração na minha infância para a leitura, pois amava ler e aprender e me passou esse legado no qual tenho muita satisfação e orgulho. Ao meu esposo Moab Augusto que sempre acreditou no meu potencial me mostrando que posso ir sempre mais longe. Ao meu pequenino Tomaz que no auge de seu processo de formação sempre me dividiu com minha pesquisa, muitas vezes sobre fortes protestos repletos de cuidado e carinho para que eu não me cansasse.

.

AGRADECIMENTOS

Impossível não iniciar agradecendo a Deus, a Ele toda glória, louvor e gratidão, pois sem ele nada somos e nada podemos fazer. Sou extremamente grata por tudo que ele fez em minha vida e essa vitória do mestrado não seria possível se sua mão não pairasse sobre a minha vida.

A minha querida orientadora Suely Alves da Silva que me acolheu e topou trilhar comigo essa aventura da avaliação da aprendizagem, pela sua compreensão infinita, sua bondade, é um espelho a ser seguido, uma inspiração.

Professores do mestrado como Helaine Sivini, Edênia Amaral, Ângela Campos, Mônica Lins, Mônica Folena, Suely Alves, Ana Paula Lima, Vladimir de Andrade, Tereza, por suas contribuições em minha formação. Seus ensinamentos ficarão permanentes em minha vida.

As professoras Carmem Farias, Anna Maria Carneiro Leão que como coordenadoras trabalharam em prol de manter a qualidade do programa e para nos auxiliar na parte burocrática no desenvolvimento da minha pesquisa.

Não posso esquecer-me de Lia, secretária do programa, que sempre se mostrou atenciosa para resolver nossas solicitações mesmo fora do seu horário de expediente, tem muita sorte de ter você conosco.

A minha banca que esteve comigo desde a qualificação e me ajudaram muito com suas contribuições: Profa. Dra. Sandra Rodrigues Souza (membro externo), Profa. Dra. Virgínia Maria Loureiro Xavier Cordeiro (suplente), Profa. Dra. Ângela Fernandes Campos (membro interno), Profa. Dra. Analice de Almeida Lima (suplente).

A minha turma de mestrado: Aline Rafaela Silva dos Anjos (a fera do xadrez), Ana Tereza de Souza Albertim (nossa corajosa da modelagem matemática), Beatriz Alves Salgueiro (caçulinha e desenrolada da transdisciplinaridade), Cleopatra Maria do Ó (a ponte que nos uniu no início do mestrado), Cristiana Marinho da Costa (uma fofa do estado da arte da educação ambiental), Daniel de Senna Alexandrino (o cara amante do café e questionador do “tudismo” filosófico), Estefânia Mirelly de Lima Silva (nossa química e orientanda da dama do PPGEC – Edênia), Fabio Jose Lourenço Bezerra (o cara da citologia), Geryticia Ledyanne de Santana Santos (craque em espaços não formais), Jefferson Silva Costa (nosso querido representante, que brigou muito por nós, também é nossa diva da ABNT, além de ser um amigo pessoal),

Jonatas Mariz de Oliveira (nosso Vygotsky particular), Leandro Cesar Santos da Silva (sempre presente), Leandro Tavares Santos Brito (o roqueiro), Mona Lisa Dias da Silva (a mais madura), Nadine de Oliveira (a louca da física), Otoniel Rodrigues Maranhão Junior (meu irmão de coração), Priscila da Silva Ramos (a garota da flesh quest), Priscila do Nascimento Silva (a dona da transposição didática), Quércia Carvalho Eloi (nossa bebe gênio da matemática), Rafaela da Silva Reis (garota tecnologia que se tornou minha amiga pessoal), Rayssa Suane de Araújo Lima (essa já entrou pronta!), Wanessa Kamily Bezerra dos Santos (a garota da roda de educação ambiental) e Geyza Maria Felix de Oliveira (nossa mamãe que nos deu muito exemplo de determinação e disciplina). Não tenho como agradecer a todos vocês pelos momentos que estivemos juntos, levo cada um no meu coração e outros mais perto da minha rotina. Amo todos incondicionalmente, meus peculiares.

Professor Maurício Saraiva que como coordenador e professor do curso de Docência e Gestão do Ensino Superior da Estácio sempre me incentivou Junto com os professores Benoni, Juliana e Rômulo formaram uma verdadeira equipe que foi capaz de modificar concepções que foram primordiais para conseguir passar no mestrado.

Aos meus colegas da pós – graduação que ao longo de dois anos viveram comigo uma aventura rumo ao mundo da docência. Posso citar Emanuely, tia Gi, Alexandre, Silvio, Deyvson, Ana Maria, Ana Patrícia, Milka e Joanita. Pessoas excepcionais que guardo num lugar especial no meu coração.

Não posso deixar de agradecer ao meu querido gestor Bruno Arruda, um home de visão que sabe investir nas pessoas e que com seu jeito especial depositou em mim tanta confiança que eu acabei confiando e acreditando mais em mim. Com ele aprendi a ser uma profissional melhor e ele me deu a oportunidade de ter outra visão da escola, me convidando para ser coordenadora pedagógica. Serei eternamente grata.

As minhas gestoras Fabiane Baracho e Cristina Viana, que com toda paciência, amizade e parceria me mostram diariamente que podemos tudo que quisermos se trabalhar em equipe e com dedicação. Meninas sou eternamente grata a vocês.

Aos professores marinho e saúde por terem topado serem meus pesquisados, pela sua disponibilidade, e abrirem um pouco de suas concepções e suas práticas para que minha pesquisa pudesse acontecer.

Dona Cacinha e seu Tomaz, mainha e painho, com ela aprendi a não desistir nunca, conquistar meus objetivos e dele herdei toda minha sensibilidade para o estudo. Mainha mulher de oração que ora todos os dias por mim e sinto seu cuidado diariamente através dessas orações. Sem eles não existiria.

A minha irmã Bernadette Soriano por compartilhar comigo sua amizade e companheirismo, sempre me incentivando me fazendo acreditar no meu potencial e me ajudando com Tomaz para que eu pudesse ter mais momentos para produzir a dissertação. Ao meu sobrinho Rafael é muito amoroso e acredita muito em meu sucesso.

Aos meus amigos irmãos Valéria e Washigton Tavares e minha sobrinha Alana, por toda paciência nos momentos em que estive ausente por causa da minha pesquisa e pelo apoio nos momentos em que precisei de ajuda com Tomaz para eu estudar.

Aos meus primos Lameque, Dilene, Lucas e Raquel por sempre dedicarem em seus momentos de oração meu nome, sei que tudo que eu tenho é Deus que me concede e sei que eles sempre oram por mim. Minha prima Dilene que tirou um pouco do seu tempo para fazer o meu Abstract.

Minha sogra e sogro, Finha Oliveira e Moab Santana que me adotaram como filha e que tenho o prazer de compartilhar minha vida com eles, sou extremamente grata por toda dedicação e amor que eles possuem pela minha família. Amo profundamente vocês.

A minha irmã Camila e seu esposo Hugo que não está aqui hoje para compartilhar dessa alegria comigo, mas tenho certeza que ele se regozija da minha vitória e Camilinha apesar da distância sempre está perto graças a redes sócias. Não posso esquecer também de Miriam, Carlinhos e Felipe que são família de Camila que se tornaram minha também, bem como a mãe de Hugo Nise que também faz parte de nossa vida.

Meu marido amado, Moab Augusto Oliveira de Santana com quem compartilho há 12 anos minha história. Te muito e sei que alegria que sinto hoje é sua também, obrigada pelo companheirismo, pela força, pelo apoio logístico e até por algumas opiniões sobre o trabalho, sem você não teria conseguido.

E para encerrar meu agradecimento uma pessoa que com muita paciência sempre me esperou, sempre preocupado se eu estava cansada, se tinha comido, se havia conseguido terminar. Obrigada por de seu jeitinho entender todos os momentos

que não pude me dedicar a você porque essa vitória é para você, pois quero servir de inspiração para que você trilhe meus passos, te amo meu pretinho Tomaz Augusto Soriano de Souza de Santana.

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

Aninha e suas pedras
Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as concepções dos professores de biologia sobre avaliação da aprendizagem e quais influências existem sobre seu pensar e praticar no processo de avaliação. Trata-se de um estudo de caso de dois professores de biologia, denominamos de marinho e saúde, de uma escola pública estadual da zona norte de Recife no Estado de Pernambuco. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas e observações e para a análise de dados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin. Foram determinados a priori quatro categorias teóricas relacionadas as quatro gerações da avaliação proposta por Guba e Lincoln: primeira geração da avaliação – geração da mensuração; segunda geração da avaliação – geração da descrição; terceira geração da avaliação – geração do juízo de valor; e quarta geração da avaliação – geração construtivista responsiva, mas quando analisado os dados conseguimos encontrar três categorias empíricas que distribuímos nas três primeiras gerações da avaliação, não encontramos indícios de quarta geração da avaliação no discurso dos professores. Sendo assim, ao final do trabalho percebemos que os professores possuem características de forma mais contundente das três primeiras gerações da avaliação e que essa questão está relacionada as influências da vida escolar de cada professor que fazem com que avaliem conforme foram avaliados ao longo de sua vida acadêmica, mas existe um esforço e um reconhecimento nas falhas em relação a forma de avaliar, mas que não são suficientes para modificar suas ações em sala. Sendo assim é necessário que exista na escola uma formação continuada sobre avaliação da aprendizagem para que os professores possam ressignificar seu conceito de avaliação e possam colocar em prática essa nova filosofia.

Palavras –chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino de biologia. Formação de professores. Análise de conteúdo.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the conceptions of biology teachers about learning assessment and what influences exist on their thinking and practicing in the evaluation process. It is a case study of two professors of biology, we call the marine and health, of a state public school in the northern reef area in the State of Pernambuco. For the data collection, interviews and observations were made and for the data analysis we used the Bardin content analysis. Four theoretical categories related to the four generations of the evaluation proposed by Guba and Lincoln were determined a priori: first generation of the evaluation - generation of the measurement; second generation of evaluation - description generation; third generation of evaluation - generation of value judgment; and fourth generation evaluation - constructivist generation responsive, but when analyzed the data we can find three empirical categories that we distributed in the first three generations of the evaluation, we do not find evidence of fourth generation of the evaluation in the teachers' discourse. Thus, at the end of the study, we perceive that teachers possess characteristics more strongly than the first three generations of the evaluation and that this question is related to the influences of the school life of each teacher that cause them to evaluate as they were evaluated throughout their academic life, but there is an effort and recognition in the failings as to how to evaluate, but that are not enough to modify their actions in the room. Therefore, there is a need for continuous training in the evaluation of learning in schools so that teachers can re-signify their concept of evaluation and put this new philosophy into practice.

Keywords: Evaluation of learning. Teaching of biology. Teacher's education. Content analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos objetivos específicos com os instrumentos de coleta de dados e de análise de dados.....	42
Quadro 2 – Siglas e significados para compreensão da codificação utilizada.....	47
Quadro 3 – quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação como instrumento, unidade de registro, unidade de contexto e o código.....	50
Quadro 4 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação tradicional para a aprendizagem, unidade de registro, unidade de contexto e o código.....	52
Quadro 5 – Alguns critérios para diferenciar e ter fatos e conceitos durante o processo de avaliação.....	53
Quadro 6 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação como relação de poder, unidade de registro, unidade de contexto e o código.....	55
Quadro 7 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Entraves para avaliação, unidade de registro, unidade de contexto e o código.....	59
Quadro 8 – sistematização de termos que designam características da primeira geração da avaliação e as unidades de registro que se enquadram nessa categoria teórica.....	60
Quadro 9 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Instrumentos para ajudar na avaliação, unidade de registro, unidade de contexto e o código.....	62
Quadro 10 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação considerando o contexto psico-social, unidade de registro, unidade de contexto e o código.....	65
Quadro 11 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação como processo, unidade de registro, unidade de contexto e o código.....	68
Quadro 12 - quadro com a categorias teórica e a categoria empírica de Reconhecimento de paradigmas do avaliar, unidade de registro, unidade de contexto e o código.....	71
Quadro 13 – quadro com as principais características das quatro gerações da avaliação.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1. 1 Formação de Professores.....	18
1. 2 Breve histórico da Avaliação da aprendizagem.....	21
1. 3 Conceito de Avaliação no processo de ensino- aprendizagem.....	25
1. 4 Novas perspectivas da Avaliação da aprendizagem.....	28
1. 5 Alguns trabalhos publicados sobre Avaliação da aprendizagem.....	31
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
2. 1 Tipo de pesquisa.....	38
2. 2 Caracterização do campo de estudo.....	39
2. 3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	39
2. 4 Instrumentos de coletas de dados.....	40
2. 4. 1 Entrevista.....	40
2. 4. 2 Observação.....	41
2. 5 Técnica de análise de dados.....	42
2. 5. 1 Análise de Conteúdo: perspectiva histórica e conceito.....	42
2. 5. 2 Análise de Conteúdo: metodologia.....	43
2. 5. 3 Codificação utilizada.....	45
.CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	48
3.1 Categoria teórica - Primeira geração da avaliação – geração da mensuração.....	48
3. 1. 1 Categoria empírica – Avaliação como instrumento.....	49
3. 1. 2 Categoria empírica – Avaliação tradicional para a aprendizagem.....	51
3. 1. 3 Categoria empírica – Avaliação como relação de poder.....	54
3. 1. 4 Categoria empírica – Entraves para avaliação.....	57
3.2 Categoria teórica – Segunda geração da avaliação – geração da descrição.....	60

3. 2. 1 Categoria empírica – Instrumentos para ajudar na avaliação.....	61
3.3 Categoria teórica – Terceira geração da avaliação – geração do juízo de valor.....	64
3. 3. 1 Categoria empírica – Avaliação considerando o contexto psico-social	64
3. 3. 2 Categoria empírica – Avaliação como processo	67
3. 3. 3 Categoria empírica – Reconhecimento de paradigmas	69
3.4 Categoria teórica – Quarta geração da avaliação – geração construtivista responsiva.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES.....	88
APÊNDICE A -ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA.....	89
APÊNCIDE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... 	90

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, pois saber o que o outro aprendeu é algo complexo que demanda muita dedicação, sensibilidade e instrumentos que permitam perceber a aprendizagem, ou seja, faz-se necessário um processo de avaliação para “medir” ou “reconhecer” a aprendizagem.

Fernandes (2009) profere que os sistemas de educação têm dificuldade em concretizar práticas educativas e de avaliação que contribuam para o processo formativo. Sanmartí (2002) acredita que normalmente a função da avaliação é discernida como um exame, um ato administrativo, burocrático pouco estimulante para os alunos e professores, e seria uma visão extremamente restrita. Essas visões a respeito da avaliação ajudam a estigmatizar o ato avaliativo, dificultando assim o processo de aprendizagem, pois o aluno não aprende para saber, conhecer, ele memoriza apenas para a prova. Trazer à tona a negociação é uma questão praticamente inexistente, pois o estudante é apenas um receptor dos conhecimentos e não precisa participar das tomadas de decisões.

Ao refletir sobre a formação do professor de ciências da natureza, vemos que existe uma grande lacuna em relação a esse assunto, observando suas práticas pedagógicas na hora de avaliar, essa ideia é concebida por autores como Silva e Moradillo (2002) e Fernandes (2009), que em suas análises observaram que os modelos de avaliação que prevalecem são os classificatórios que promovem a exclusão.

Existe uma dicotomia em relação ao discurso e a prática, muitas vezes os professores afirmam que fazem uma avaliação formativa, mas, na prática observamos uma avaliação apenas somativa oriunda de atividades, testes e provas que são realizadas ao fim de cada bloco de assunto (COUTINHO; REZENDE; ARAÚJO, 2013b). Viana (2014) em sua tese diz que os professores apresentam um discurso que concebe a Avaliação como um processo continuado e integrado ao ensino, as avaliações por eles praticadas ainda apresentam fortes aspectos excludentes, com viés autoritário, com o intuito de classificar e comparar o rendimento dos estudantes.

Neste sentido Coutinho, Rezende e Araújo (2013b) estudaram as concepções de estudantes e de professores de biologia sobre avaliação e percebeu paradoxo no

discurso do professor, quando ele fala sobre avaliação continuada, mas pratica a avaliação tradicional.

Sobrinho (2009) discorre em sua monografia que os alunos fazem papel de ouvintes e, na maioria das vezes, os conhecimentos passados pelos professores não são realmente absorvidos por eles, são apenas memorizados por um curto período de tempo e, geralmente, esquecidos em poucas semanas ou poucos meses, comprovando a não ocorrência de um verdadeiro aprendizado.

É objetivo de qualquer projeto didático que haja a aprendizagem. A partir das atividades constituídas em sala de aula os alunos podem construir seus conhecimentos, e o grande articulador desse processo é o professor, por isso é importante ele definir o que quer com cada atividade proposta, para que aquele momento de aprendizagem não se torne apenas uma tarefa a mais para conseguir nota. Sanmartí (2002) questiona se não são os processos avaliativos um dos responsáveis pelo fracasso escolar? Pois demasiada vezes o professor cria uma expectativa avaliativa focada nos instrumentos e não no processo todo de construção do conhecimento. Esse enfoque causa frustração em todos os segmentos da escola, desde os pais até a gestão, pois o não desenvolvimento cognitivo do estudante é responsabilidade de todos.

Pensando nesse viés levantamos as seguintes questões: dentro de uma unidade escolar como é pensada a avaliação da aprendizagem pelos professores? Como ele declara que avalia? Quais as influências que ele carrega para avaliar? Como ocorre na prática essa avaliação? É improvável pensar em concepções e não olhar para prática. Até que ponto essa dicotomia acontece em relação a avaliação? Partindo do pressuposto que essa dicotomia é real, é necessário que haja por parte do professor uma ressignificação de caráter interno no conceito e filosofia de avaliação para que a mudança seja significativa. Pozo e Crespo (2009) afirmam que todos somos regidos por teorias implícitas que são difíceis de serem acessadas e modificadas, mas que quando são explicitadas e tomadas a consciência temos condições de modificar.

Dessa forma, com esse trabalho pretendemos reforçar a importância da avaliação na formação de professores e entender como esta é concebida pelos professores da educação básica para que intervenções futuras sejam realizadas a fim de que o processo de ensino e aprendizagem possa ser efetivo.

Seguindo o pensamento nosso objetivo geral foi analisar as concepções dos professores de biologia sobre avaliação da aprendizagem e quais influências existem sobre seu pensar e praticar no processo de avaliação.

Como objetivos específicos buscamos compreender como a sua formação pode ter influência sobre sua prática docente de avaliação da aprendizagem; constatar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de biologia no processo de avaliação quando em sua prática docente e Identificar de que modo as concepções de avaliação do docente podem influenciar na sua prática no momento de avaliar a aprendizagem.

Essa Dissertação é composta por quatro capítulos. No primeiro discutiremos sobre formação de professores, avaliação da aprendizagem e um breve olhar no que se tem sido construído na área nos últimos anos. O segundo capítulo ilustra os caminhos que foram trilhados para que conseguíssemos alcançar nosso objetivo. No terceiro capítulo, que é nossos resultados e discussões, apresentaremos o que foi coletado a partir das entrevistas e observações realizadas, confrontando as informações coletadas com o que a literatura nos fornece de embasamento. E no último capítulo ressaltamos nossas considerações a respeito de tudo que foi vivenciado no campo de pesquisa.

Esperamos que os professores de biologia, possam perceber a grandiosidade da avaliação da aprendizagem e que ao ler nosso trabalho busquem um processo de resignificação e possam superar a ideia classificatória da avaliação e comecem a avaliar de modo a contribuir para a aprendizagem.

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo discutiremos sobre formação de professores, pois acreditamos que uma formação inicial bem realizada resulta em uma prática docente eficiente. Além da formação de professores é necessário descrever nosso objeto de estudo, então faremos um histórico baseado em Guba e Lincoln (2011) que foi utilizado como categoria de análise dos dados, em seguida, vamos construir o conceito de avaliação da aprendizagem bem como as novas perspectivas que estão delineadas na atualidade. E, por fim, discutiremos algumas pesquisas que de alguma forma se relacionam com o que nos propomos a fazer e que servirá de base para as discussões.

1. 1 Formação de Professores.

A formação de professores é um tema a muito pesquisado e discutido, segundo Almeida e Nardi (2013) é evidente a ampla focalização de estudos da área educacional sobre o professor, os papéis sociais por ele exercidos, o que ele deve ou não fazer profissionalmente e como deve ser sua formação, tanto a inicial quanto a continuada. Entendemos que apesar de muitas pesquisas, estudos e discussões estão longe de conseguir resolver as problemáticas que envolvem esse tema que já são discutidos a mais de dois séculos.

Saviani (2009) divide a história da formação de professores no Brasil em seis fases. A primeira, seria entre 1827 – 1890, período no qual iniciou o processo de instrução dos professores através da Escola Normal. A segunda fase englobou os anos de 1890 a 1932 e foi marcada pela expansão das Escolas Normais e a criação da escola-modelo. O terceiro período houve a organização dos institutos de Educação (1932-1939). A quarta fase foi a de organização e implementação de curso de Pedagogia e Licenciaturas nos anos de 1939 a 1971. Através da substituição das Escolas Normais pela habilitação específica do magistério ficou marcada a quinta fase (1971-1996). E por último, o surgimento dos Institutos Superiores de Educação no período de 1996 a 2006.

Aranha (2006) inicia seu livro frisando que somos seres históricos, responsáveis pela produção de cultura e por nosso desenvolvimento, ressaltando que com o passar do tempo as gerações atuais assimilam a herança cultural dos antepassados, mas

incutindo suas modificações. Sendo assim, a história se faz presente quando estudamos qualquer área que envolva o ser humano, na educação não poderia ser diferente, faz-se ponto relevante dentro de qualquer pesquisa pensar o contexto histórico no qual estamos inseridos.

Quando analisamos a história da formação de professores podemos observar a preocupação em formar professores qualificados e essa percepção fica clara quando lemos a LDB - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) em seus artigos 61 e 62 que descrevem como deve ser a formação do professor e em que instância.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 26)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) para a formação de professores também discutem a importância de nos cursos de licenciatura deixar seus moldes tradicionais, que é a ênfase na formação nos conteúdos da área, e valorizar as competências pedagógicas.

Toda essa discussão se propõe a reforçar a importância dessa formação inicial. O equilíbrio entre os conteúdos específicos da licenciatura e os saberes docentes necessários a prática pedagógica é significativo para educação. Obstante, não é isso que se observa nos cursos de formação de professores. Libâneo (2015, p. 3) discute que nas “licenciaturas, em que se forma os professores especialistas em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica”. Acredita que parte da responsabilidade por esse acontecimento seja a departamentalização nas Universidades, que acabam por fragmentar os conhecimentos em específicos e pedagógicos e apresenta sérias fragilidades na formação do professor, como cita:

Com efeito, a dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar (caso do curso de pedagogia) ou uma formação pedagógica insuficiente em relação a requerimentos de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos (caso das demais licenciaturas). (LIBÂNEO, 2015, p. 17).

Esse pensamento de Libâneo também é citado por Gatti (2013, p. 99) quando ela diz:

O que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é realizada de forma fragmentada em cursos isolados entre si, cada um deles com um currículo que não permite a integração nem da teoria com as práticas, nem da formação disciplinar com a formação pedagógica, além de uma formação fragmentada pelos níveis de ensino. (GATTI, 2013, p. 99)

Ou seja, as lacunas na formação de professores levam a prática docente focada nos conteúdos em detrimento do pedagógico e isso também reflete na avaliação da aprendizagem, que é nosso objeto de estudo, que se torna somativa, classificatória e punitiva. Sabemos que existe um esforço em modificar esses currículos, tanto que muitos cursos incluíram aulas de práticas e ampliou-se o número de estágios supervisionados, o que tem contribuído positivamente para a formação dos futuros profissionais, mas ainda permanecemos com as lacunas junto aos professores que se formaram antes dessa reformulação curricular. Nesse contexto, a formação continuada docente se apresenta como opção para ajudar a sanar as falhas da formação inicial. Pereira et al (2017) acredita na formação continuada dos professores em espaços formais e informais e que ela precisa ser crítica-reflexiva e não o professor como simples espectador de formações, nas quais o especialista fala e os docentes apenas escutam.

A formação do professor é de suma importância, seja inicial ou continuada, para que ele desenvolva os saberes docentes necessários a sua prática pedagógica, para Tardif (2002, p.36) um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Dessa forma, todos os estudos realizados nesta esfera de conhecimento contribuem para a qualificação da profissão permitindo dessa forma que o Docente seja reconhecido dentro das suas atribuições pedagógicas.

1. 2 Breve histórico da Avaliação da aprendizagem.

Pensar sobre o que é avaliação nos leva a refletir que não existe um conceito exato em si, nem unanimidade, mas sim conceitos que atenderam a uma demanda dentro de um recorte histórico cultural. O que nos preocupa é o fato da sociedade mudar e alguns conceitos e práticas avaliativas permanecerem absolutas, presas a antigos preceitos sem levar em consideração o contexto atual. O que ajuda a manter a avaliação como punição no lugar de ser um orientador da aprendizagem.

Para entendermos melhor como a avaliação evoluiu dentro do cenário histórico vamos usar como base Guba e Lincoln (2011), pois eles trazem uma perspectiva histórica em seu livro Avaliação de Quarta Geração, no qual ele divide em quatro as gerações da avaliação.

A Primeira Geração da Avaliação é marcada por um sistema de medição, classificação, a avaliação se confunde com provas e testes. Os exames escolares eram testes de memória e executados oralmente. Nesse momento, na França os testes também serviam para separar as crianças “normais” das com retardo mental, o teste de Binet, que introduziu a ideia de quociente de inteligência enquadrando as crianças dentro de um padrão esperado de tarefas realizáveis e uma faixa de idade. Logo esse padrão chegou aos Estados Unidos e foi introduzido no sistema americano, e conseqüentemente foi adotado nas escolas a fim de mensurar a inteligência das crianças. Também foi usado pelas forças armadas para fazer triagem de pessoal para alistamento.

Existiram vários fatores que não estavam ligados diretamente à avaliação, mas contribuíram para o sucesso dessa concepção, como a ascensão das pesquisas em ciências sociais, numa época onde nomes como Darwin que acreditava que pequenas diferenças adquiridas ao longo do processo evolutivo se achava significativa para espécie, logo pensar nas diferenças entre os seres humanos poderiam ser importantes para criar padrões de desenvolvimento, surgem os laboratórios psicométricos. Outro fator foi o aparecimento do movimento da administração científica nos setores empresarial e industrial. “Se os seres humanos são o principal elemento na produção de bens e serviços, a responsabilidade do administrador é tornar seu trabalho o mais eficiente e eficaz possível” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 31). Em relação ao papel do aluno, era um elemento base que seria desenvolvido no que

o professor acreditasse ser mais apropriado, de acordo com as necessidades da sociedade.

Segundo Viana (2014) essa geração “tem um caráter de controle, individual e quantitativo, aplicados ao final do momento de ensino”. O professor nessa geração é um técnico capaz de interpretar todos os dados produzidos a partir dessas “avaliações”. Nela o termo mensuração se confunde com avaliação, por isso Guba e Lincoln (2011) a denominaram *geração da mensuração*. Interessante pensar como esse tipo de avaliação ainda é presente, quando os alunos necessitam passar nos testes para mudar de classe no ano seguinte, ou quando fazem vestibular para ingressar na faculdade, ou quando se faz teste para classificar a escola e qualificar ou não o trabalho do professor.

A Segunda Geração da Avaliação surge após a Primeira Guerra Mundial, observou-se que as escolas estavam com os currículos desatualizados que não atendiam as necessidades dos alunos, que almejavam ter uma situação de vida melhor que a dos pais, o que implicava seu ingresso nas instituições de Ensino Superior. Em contrapartida as Faculdades estavam preocupadas com o despreparo dos alunos para enfrentar seus currículos, propuseram um programa denominado Eight-Year Study (Estudo de Oito Anos), em 1933, que tinha por objetivo desenvolver currículos mais responsivos para que os estudantes fossem admitidos nas universidades sem obedecer ao sistema de crédito proposto por Carnegie. Para isso foi implementado parcerias entre escolas públicas e particulares secundárias com instituições superiores. Ao final de oito anos os alunos teriam o diploma.

A grande problemática desse processo era como avaliar o êxito da proposta. Nesse cenário, surge o teórico estadunidense Ralph W. Tyler (1902–1994), doutor em Psicologia Educacional (VIANA, 2014), que trabalhava na época com testes para avaliar se os alunos haviam aprendido ou não o que seus professores tinham posto por objetivos. Ele, no caso do Eight-Year Study iria observar se os currículos propostos e desenvolvidos pelas escolas funcionavam, a partir dessa avaliação, que estava pautada nos pontos fortes e fracos a partir do aproveitamento dos alunos, as escolas começaram a aperfeiçoar seus currículos para atender as necessidades que iam surgindo no processo.

O avaliador tinha como papel descritor, a mensuração deixou de ser tratada com avaliação e passou a ser um instrumento a mais no processo, o que diferenciou

bastante da primeira geração. Essa geração se caracteriza “pela *descrição* de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (GUBA; LINCOLN, 2011, p.35). Seria a avaliação formativa, só que os dados seriam obtidos apenas no final do processo e não durante. Por consequência Tyler ficou conhecido como o “Pai da Avaliação” (COMITÉ MISTO, 1981 apud GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35).

A Avaliação de Terceira Geração não se prende apenas descrever os pontos fortes e fracos, mas também em pensar as contribuições que podem ser dadas a partir da análise dos dados. “Seria uma Avaliação processual, qualitativa, que ocorreria durante o processo de ensino-aprendizagem e incluiria vários instrumentos, que dariam uma visão geral do que ocorre no processo” (LIMA, 2008, p.19).

Ela surge com a crise que os Estados Unidos viveram após o lançamento do primeiro satélite pela Rússia, o Sputnik (1957), pois não admitiam que outro país tivesse saído na frente, julgavam que sua tecnologia era superior. Essa crise permitiu que se fizesse uma reflexão sobre o processo de avaliação do sistema educacional, que até então era guiado por objetivos. Eles então reformularam seu processo, não se prendendo a um objetivo preestabelecido para que a criatividade no desenvolvimento das tecnologias não fosse limitada.

A crítica ao modelo tyleriano de avaliação, perpassava pelo fato da descrição não ser suficiente para avaliar, pois o processo avaliativo deveria ser por mérito. Stake (1967 apud GUBA E LINCOLN, 2011), acreditava que nem só a descrição era suficiente, nem o juízo de valor e sim os dois deveriam ser levados em consideração. O avaliador teria o papel de julgador, o que gerou desconforto, pois julgar não é uma tarefa fácil, mas com o passar do tempo conseguiram adaptar à nova concepção de avaliação e de sua função. Sendo assim a Terceira Geração da Avaliação tem como premissa o juízo de valor, onde não apenas a mensuração e descrição deveriam ser levadas em conta.

Guba e Lincoln (2011) verificaram que as três gerações se complementam ficando mais complexas ao passar do tempo, mas que mesmo com todas essas mudanças elas apresentam alguns problemas, eles listam três: “tendência ao gerencialismo, incapacidade de acomodar o pluralismo de valores e comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação” (p. 39). Vamos sucintamente discorrer essas três problemáticas levantadas.

Em relação à primeira fragilidade, tendência ao gerencialismo, a crítica aponta para isenção de responsabilidade dos patrocinadores ou das esferas responsáveis por contratar o processo avaliativo, pelo resultado obtido na avaliação. A culpa recai sempre para os professores e alunos, enquanto os níveis superiores são eximidos de qualquer participação direta ou indireta no resultado. E sabemos que o resultado das avaliações seja em pequena ou larga escala envolve diversas esferas de fatores. Guba e Lincoln (2011) comentam o seguinte sobre a questão:

Em relação ao administrador, a avaliação conduzida de uma forma tal que o isenta de responsabilidade, tirando o poder e privando de direitos possíveis antagonistas, é evidentemente preferível à avaliação que o responsabiliza e possibilita que esses antagonistas assumam uma ínfima fração de poder. Quanto ao avaliador, a avaliação realizada de uma maneira tal que ganhe a aprovação do administrador tende a viabilizar novos contratos e garantir uma fonte de renda contínua. (p. 41)

Desse modo, pela relação de poder existente em sala de aula o grande peso dos resultados avaliativos acaba ficando quase que exclusivamente a cargo do estudante, pois o professor procura também se eximir dessa responsabilidade. E entendemos que a avaliação é responsabilidade de todos que estejam envolvidos no processo direta ou indiretamente.

A incapacidade de acomodar o pluralismo de valores é outro ponto de fragilidade que é encontrado nas três gerações. E versa sobre o equívoco da ausência de valores no processo avaliativo, nossa sociedade é impregnada por diversos valores que regem a dinâmica das relações que são políticas, como, pois, a avaliação iria se abster dessa circunstância. “Portanto, *todo ato de avaliação se torna um ato político*” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 43, grifo do autor). E continua na mesma página “se os valores não fazem nenhuma diferença, os resultados de uma avaliação representam então as circunstâncias *tal como elas de fato são*; elas devem ser aceitas como verdades objetivas” (grifo do autor). Ao passar essa imagem de imparcialidade no avaliar dizemos que todas as peculiaridades das regiões, ou pessoais não importam.

No que concerne ao comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação infere-se que vai de encontro a avaliações pouco ou nada contextualizadas, afirmação do método científico como melhor maneira de validar resultados, mediante ao rigor da implementação. Existe a questão do não

envolvimento do avaliador, que se responsabiliza pela coleta dos dados quantitativos e encerra com a entrega dos relatórios.

Em suma as três gerações da avaliação são bem rígidas, não consideram a diversidade de valores e nem aceitam a parcialidade do avaliador. Nesse contexto, há necessidade de surgir uma nova proposta que possa diminuir essas fragilidades. A partir disso Guba e Lincoln (2011) propõem uma nova perspectiva da avaliação.

Na Quarta Geração, o diferencial está na participação do aluno, é a *geração construtivista responsiva*. Até então o aluno não era incluído na decisão do processo de avaliação, ele até se autoavaliava e avaliava o professor, mas a tomada de decisão referente a esses dados era do professor. É uma geração que engloba os elementos das outras gerações e vai além “é mediadora, reguladora, participativa, ética e democrática” (VIANA, 2014, p. 38). Segundo Coutinho, Rezende e Araújo (2013a, p.46) “avaliação no âmbito escolar deve constituir um processo recíproco, do qual professores e estudantes fazem uso como um instrumento de melhoria de suas respectivas ações no processo educativo”.

No trabalho de Lima, Tenório e Bastos (2010, p. 316) destacam o diálogo como um passo para a quarta geração. “Quanto aos aspectos da quarta geração, destacamos o diálogo, que se aproxima da ideia do princípio da negociação [...]”. Isso demonstra que não estamos tão distantes de um processo avaliativo de quarta geração, entendemos que o caminho é árduo, mas possível e que a formação docente é de fundamental importância para que possamos quebrar os paradigmas da avaliação classificatória. No tópico 1.4 discutiremos as perspectivas da avaliação que se enquadra nessa quarta geração da avaliação.

Percebemos que as gerações da avaliação não são excludentes. A cada geração é lançada uma nova proposta agregadora que aprimora o processo de ensino-aprendizagem. Mas o que seria avaliação? Tentaremos responder essa pergunta no próximo tópico.

1. 3 Conceito de Avaliação no processo de ensino- aprendizagem.

No sentido da palavra propriamente dita: Avaliar vem do latim “a + valere” (LUCKESI, 2011a, p. 52), é o ato de mensurar, de quantificar, dar valor a algo no sentido de merecer. O termo é muito associado a provas, exames, nota (HAYDT, 2006), sabemos que essa ideia é arcaica, ultrapassada e nos cabe perceber a grande

importância da avaliação tanto como instrumento e como mediador do processo ensino - aprendizagem. Segundo Lima, Tenório e Bastos (2010, p. 310) é necessário ter uma “perspectiva emergente de avaliação, na qual ela é promotora da formação e, como tal, mediadora e integrante do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo fundamentalmente para a contínua revisão do processo”.

Libâneo (2013) afirma que a avaliação é uma tarefa essencial para o trabalho docente, já que apresenta uma grande complexidade de fatores e não se resume a simples realização de provas e atribuição e notas.

A avaliação é como uma ação intencional do projeto educativo, instrumento de impulso da aprendizagem (DARSIE, 1996). Nessa perspectiva, a avaliação se torna reflexão transformada em ação, e para tanto o professor precisa saber quais são os seus objetivos educacionais para que ele possa identificar qual a melhor maneira de avaliar seu aluno. Essa ideia corrobora com Perrenoud (1999) e Demo (1999), eles acreditam que, a partir do momento que o professor tem elucidado os seus objetivos ele irá decidir qual o melhor modo de avaliar.

É necessário pensar a avaliação de forma holística quando pensamos o processo de ensino-aprendizagem, pois a avaliação está em diálogo do planejamento. Se o professor não se planeja e não reflete sobre seus objetivos educacionais, ou seja, o que ele pretende que o aluno aprenda? Como ele vai pensar na avaliação de forma que atenda suas expectativas. Desenvolve um ciclo no qual o professor avalia como acredita que deva independente dos objetivos propostos, fazendo uma avaliação extremamente burocrática e maçante, causando marcas ou concepções alternativas sobre avaliação que se perpetuam num ciclo, já que muito de como nós avaliamos vem de como fomos avaliados. Pozo e Crespo (2009) afirmam que todos somos regidos por teorias implícitas que são difíceis de serem acessadas e modificadas, mas que quando são explicitadas e tomadas a consciência temos condições de modificar. Por isso faz-se necessário uma resignificação por parte do professor no que concernem as concepções de avaliação.

Luckesi (2011a) explica que a história da educação que remonta cerca de cinco séculos com a percepção de avaliação como exame, ainda tem forte influência na nossa forma de conceber avaliação e que para mudar essa concepção se faz necessário um árduo trabalho de desconstrução interna por parte do educador de modo a destruir os fantasmas adquiridos ao longo da sua história de vida pessoal.

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece, dentre outros, no seu artigo 24, inciso V, sobre a verificação do rendimento escolar, que 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. Ou seja, a própria Lei reconhece que a avaliação não tem mais o papel apenas quantificador, mas sim um processo qualitativo que analisa o aluno em toda sua complexidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2002) acreditam que a avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a ser superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Mas nos é ciente que existe uma discrepância entre o discurso e a prática do professor quando falamos em avaliação da aprendizagem. Hoffmann (2010) em suas investigações sobre avaliação percebeu essa contradição e acredita que isso se deve pela concepção de avaliação por parte do educador que é reflexo de sua história de vida como aluno e professor. É necessário que haja uma tomada de consciência dessas concepções para que a prática avaliativa possa realmente ser modificada e superar o âmbito do discurso (HOFFMANN, 2010).

Para que o professor melhor possa avaliar é importante que ele conheça as funções das avaliações existentes. Dentre as funções podemos citar a Diagnóstica, Formativa e Somativa.

A Avaliação Diagnóstica tem por objetivo verificar os conhecimentos prévios dos alunos com o intuito de se identificar possíveis lacunas que precisam ser sanadas antes de haver o aprofundamento do assunto. Em geral ela é realizada antes do tema começar a ser abordado. (OLIVEIRA; SILVA, 2007; HAYDT, 2006).

A Avaliação Formativa tem como principal função o acompanhamento. Através de conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos teremos o feedback de imediato do que está sendo ensinado, caso algo não saia conforme o esperado tem oportunidade de reformular suas atividades didáticas e assim garantir um eficiente processo de ensino-aprendizagem. Nessa avaliação, o erro é visto de modo positivo e com a finalidade de rever os processos empregados. (ROCHA, 2009; HAYDT, 2006).

A avaliação Somativa é sistemática e mensura quantitativamente tem função classificatória, sendo realizada ao final de semestres ou de blocos de assuntos. Ela

determina o grau de domínio do assunto que o aluno possui no final de um período de aprendizagem. (ROCHA, 2009; HAYDT, 2006).

Diante do que já foi discutido ressalta-se a importância para o professor do conhecimento teórico sobre avaliação da aprendizagem, para que ele possa reconstruir sua prática avaliativa. Dentro do processo de reconstrução do conhecimento é necessário também conhecer a história da avaliação, pois a partir do conhecimento histórico podemos perceber como os conceitos são formados.

1. 4 Novas perspectivas da Avaliação da aprendizagem.

Dentre as novas perspectivas sobre Avaliação podemos citar cinco nomes que têm contribuído de forma efetiva para as discussões dentro da Quarta Geração da Avaliação, são eles: Cipriano C. Luckesi com a Fenomenologia da Aprendizagem, Jussara Hoffmann idealizando uma Avaliação Mediadora, Ana Maria Saul enfocando na a Avaliação Emancipatória, Janssen Felipe da Silva discutindo Avaliação na perspectiva Formativa – Reguladora e Domingos Fernandes trazendo o avaliar para aprender, com a avaliação formativa alternativa. Luckesi, Hoffman, Saul e Silva tem suas pesquisas focadas no Brasil, enquanto que Fernandes é um autor Português e trará um olhar externo ao nosso contexto da avaliação e perceberemos que nossas discussões estão bem próximas apesar da distância.

Começaremos por Luckesi (2011a) que em seus estudos de Fenomenologia da Avaliação discute se os atos de aferição do aproveitamento escolar são de verificação ou de avaliação. O autor esclarece que os professores realizam basicamente três procedimentos para analisar o aproveitamento escolar: coleta de dados acerca do desenvolvimento das aprendizagens, transformação do dado em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados. Assim, a verificação da aprendizagem tem por função apenas coletar e classificar o estudante como aprovado ou reprovado.

A avaliação da aprendizagem, ao contrário, configura-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja (LUCKESI, 2011a). Ou seja, a avaliação tem como objetivo ao acompanhamento da aprendizagem e têm o papel de direcionar a ação para uma aprendizagem satisfatória.

Em síntese:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A Verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011a, p. 53).

Hoffmann (2014), em seu discurso chama a avaliação mediadora aquela que visa romper os modelos tradicionais de verificação e medição da aprendizagem que se baseiam apenas nos acertos. E propõe que a avaliação seja utilizada para mediar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, uma avaliação reflexiva e desafiadora. Para tanto é necessário que o educador tenha aprofundamento em questões de aprendizagem e o domínio da área de conhecimento das diferentes disciplinas (HOFFMANN, 2014).

Dentro de uma perspectiva emancipatória, Saul (2010) caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la, cujo compromisso principal é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2010, p.65). Ou seja, o aluno é capaz de conduzir seus atos educacionais numa ação protagonista.

Para Silva (2010) a diversidade de aprendizagem dá-se pela condição histórica dos educandos. As suas realidades de vida influenciam suas relações com o mundo, suas maneiras de interpretar a vida, de construir seus desejos, suas expectativas, suas formas de aprender. Logo, avaliar requer um olhar de acolhimento revelado em uma pedagogia diferenciada, com instrumentos diversos que se complementam e se comunicam dando uma visão geral do processo de ensino e de aprendizagem (VIANA, 2014). Assim,

Avaliação formativa reguladora é um mecanismo integrativo e regulador da prática docente e das aprendizagens, ocupando um lugar mediador na ação educativa, sendo fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos e dos conteúdos de aprendizagens dos aprendentes e das situações didáticas e da relação entre ambos. (SILVA, 2010, p. 58).

Diante disso, a avaliação formativa reguladora é aquela que deixa de ser centrada no ensino, na qual a escola se responsabiliza em ensinar e o aluno em aprender para libertar o aluno com o intuito de torná-lo um cidadão comprometido com um mundo mais justo, solidário e ético.

Na concepção de Fernandes (2009) a avaliação formativa alternativa tem como base avaliar para aprender. Professores e alunos integrados com o intuito de conseguir desenvolver as competências necessárias propostas no processo educacional e para que isso ocorra ele elenca as responsabilidades que deverão ser assumidas pelo docente:

Organizar o processo de ensino; propor tarefas apropriadas aos alunos; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar suas estratégias; utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apóie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. (FERNANDES, 2009, p.59)

E logo em seguida indica que é necessário o compromisso do estudante em assumir suas responsabilidades também:

Participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; desenvolver as tarefas que lhe são propostas pelos professores; utilizar o feedback que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens; analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e de autoavaliação; regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos; partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; e organizar seu próprio processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p.59,60)

Se nos debruçarmos mais detalhadamente para as responsabilidades listadas por Fernandes (2009) observaremos que o processo avaliativo ocorrerá num ambiente que reverencie a harmonia entre os envolvidos, preconizando a negociação e transparência no processo bem como o estímulo por parte do professor ao aluno que seja autônomo em sua aprendizagem se beneficiando dos *feedbacks* que a avaliação proporciona. O aluno aprenderá a aprender e a avaliação será o subsídio para a emancipação no processo de ensino e aprendizagem.

Na visão de Fernandes (2009) sobre a quarta geração ele lista sete princípios que regem essa geração:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias técnicas e instrumentos de avaliação;

2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. o feedback, nas suas muitas e variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos. (FERNANDES, 2008, p. 55, 56).

Na discussão de Fernandes (2009) percebemos vários pontos que são de grande resistência por parte do docente, como a questão do poder. Se voltamos e lermos cuidadosamente os princípios citados, são situações bem plausíveis que podem acontecer no cotidiano escolar. É o professor voltar o olhar para o estudante, pois o objetivo primordial de qualquer atividade educacional é que o estudante aprenda. Logo o professor precisa estar sensível as necessidades do seu alunado. Questões simples podem fazer a diferença como a negociação dos processos avaliativos ou de se valer de instrumentos avaliativos diversificados. Essa mudança de postura pode trazer resultados maravilhosos por parte do aluno.

Entender e praticar avaliação de modo processual faz toda diferença na prática do professor, pois ele além de considerar o caminho percorrido pelo estudante também olha pra si e questiona seu trabalho.

Assim, todas as visões de avaliação discutidas aqui têm como premissa a ideia da avaliação para libertação, na qual o aluno passa a ser protagonista da sua aprendizagem e a avaliação não serve apenas para medir, ela é usada como prática emancipatória, reguladora com o intuito de formar cidadãos éticos e responsáveis. É com esse pensamento que concebemos a avaliação.

1. 5 Trabalhos publicados sobre Avaliação da aprendizagem.

Pesquisamos em vários periódicos com um recorte temporal de 2002 a 2017 e encontramos diversos trabalhos com o tema de avaliação da aprendizagem, mas nenhum que se aproximasse de nossos objetivos. Vamos apresentar alguns trabalhos que achamos ser relevantes na área.

Os trabalhos encontrados no ano de 2002 foram: O artigo publicado na revista *Ciência & Educação* com o título de: Buscando um sistema de avaliação contínua: ensino de eletrodinâmica no nível médio, de Barros Filho e Silva (2002) apresentam uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem, recaindo no ensino da Física, mais especificamente de eletrodinâmica clássica para o nível médio. Trata-se de um artigo teórico com sugestão de atividades para a aula de física. O artigo está estruturado com os seguintes tópicos: Alguns consensos sobre a Avaliação Escolar; estruturando o ensino da eletrodinâmica e a avaliação de forma coerente, Planejamento: aulas de eletrodinâmica; compondo a nota através da análise dos processos.

Outro artigo que encontramos em 2002 é o de Silva e Moradillo (2002) na revista *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*. Com o título: Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. Este artigo discute a avaliação escolar como um componente do processo educativo que tem como finalidades orientar o ensino e facilitar a aprendizagem das ciências. Se trata de um artigo teórico que tem como principais pontos de discussão: avaliação escolar para a classificação, avaliação escolar para a formação, articulando teoria e prática.

Temos o artigo de Carvalho e Martinez (2005) na revista *Ciência & Educação*, com o título de: Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. Tiveram o intuito de analisar a reflexão sobre a prática de avaliação realizada por professores de Ciências de uma escola estadual de educação básica, durante os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). A pesquisa foi realizada com 5 professores de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo que constituíam um grupo específico atuando na área de Ciências e de Biologia, imerso em uma atividade coletiva de estudo sobre determinado quadro teórico, a avaliação formativa. Os dados analisados constituíram-se basicamente de transcrições das gravações dos 10 primeiros encontros, nos quais os dois textos referidos foram discutidos.

Na revista *Ciência & Educação* encontramos o artigo “Investigando a aprendizagem de professores de física acerca do fenômeno da interferência quântica”

de Ostermann, Prado e Ricci (2008) que se propuseram a analisar o processo de aprendizagem de 14 professores de Ensino Médio que, no 2º semestre de 2005, foram estudantes de uma disciplina sobre Física Quântica (FQ) no Mestrado Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Usaram questionário e a análise dos questionários foi baseado em respostas “ideais” pré-definidas.

Martins, Linhares e Reis (2009) publicou na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências o artigo “Mapas conceituais como instrumento de avaliação e aprendizagem de conceitos físicos sobre mecânica do voo”. O trabalho apresenta resultados de uma investigação sobre mapas conceituais como instrumento de avaliação e aprendizagem de conceitos físicos segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa. Os mapas conceituais foram o principal instrumento para coleta de dados da pesquisa, complementados com as observações de sala de aula da professora/pesquisadora, durante os encontros com os alunos. Para elaboração dos mapas conceituais com os alunos procurou-se atender aos três princípios: integração, reconciliação e diferenciação de significados e conceitos, relacionados a três fases distintas da atividade didática. O referencial teórico de formação dos mapas foi Moreira (1999).

Na Revista Ensaio, o artigo “Trabalho laboratorial e práticas de avaliação de professores de ciências físico-químicas do ensino básico” de Correia e Freire (2009), teve por objetivo caracterizar as perspectivas de ensino e aprendizagem de professores de Ciências Físico-Químicas do Ensino Básico, analisando o trabalho laboratorial que desenvolvem e as formas de o avaliar. Neste estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e interpretativa. Realizaram-se três estudos de caso. A obtenção de dados recorreu a três técnicas apontadas por diversos autores (MERRIAM, 1988; PATTON, 1990; BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2003), como as mais aconselháveis para os estudos de caso qualitativos: a entrevista, de características semi-estruturadas; a observação direta, com pouca participação; e a análise documental.

Lima, Tenório e Bastos (2010) publicou o artigo intitulado: Concepções de um professor de física sobre avaliação: um estudo de caso. Na revista Ciência & educação. Procuraram identificar as relações entre as concepções de avaliação do professor, a formação e o que recomenda o projeto político-pedagógico (PPP) em

Recife, como um estudo de caso etnográfico realizado com um professor de Física do 1º ano do Ensino Médio de duas instituições federais de ensino da cidade de Recife. A metodologia empregada foi organizada como um ciclo da experiência de Kelly, que se destinava a engajar o professor em um processo de interpretação e reinterpretação da realidade concebida e vivida. As análises foram fundamentadas na teoria dos construtos pessoais e na evolução das ideias definidas como gerações da avaliação. Como resultado ela percebeu que o professor em questão possuía características das quatro gerações da avaliação, demonstrando assim que no ensino de física também existe caso de professor que se interessa em melhorar o processo avaliativo dos alunos. Esse artigo é interessante, pois trabalha as quatro gerações de Guba e Lincoln (2011) que vamos abordar também.

Em 2010, Correia e Freire publicaram na revista *Ciência & Educação*, um artigo com o título: *Práticas de avaliação de professores de ciências físico-químicas do ensino básico*. Elas questionaram que estratégias e instrumentos de avaliação utilizam os professores nas suas práticas? Como articulam as práticas de ensino e de aprendizagem com as práticas de avaliação nas suas aulas? Para compreenderem as razões das práticas utilizadas na sala de aula e as concepções manifestadas pelos professores, tendo em consideração o contexto em que se inserem. Este estudo privilegia uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994). Realizaram-se três estudos de caso. A recolha de dados consistiu na observação naturalista de aulas, entrevistas semiestruturadas e documentos fornecidos pelos participantes.

Avaliação em matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. Foi o artigo de Paulo e Santos (2011) publicado na *Ciência & Educação*. Teve por objetivo uma reflexão acerca da avaliação em Matemática, destacando os modos pelos quais essa avaliação pode vir a ser compreendida e discutida em um curso de formação de professores da área. Para tanto fez a leitura e discussão de textos em torno de atividades usadas como modos de ler um estado de conhecimento do aluno ou como modo de avaliar a compreensão matemática. As atividades foram desenvolvidas com alunos do curso de Licenciatura em Matemática na disciplina de Prática de Ensino I. Para a análise dos resultados foram elaborados padrões prévios de respostas.

Na Revista Eletrônica Pesquisaeduca foi publicado o trabalho intitulado: A avaliação no ensino de biologia sob a perspectiva da didática de Coutinho, Resende e Araújo (2013b), cujo objetivo era analisar concepções e práticas que norteiam a avaliação desenvolvida na disciplina de Biologia em uma escola com indicadores nacionais insatisfatórios de qualidade. A pesquisa se caracteriza por apresentar perspectiva qualitativa e quantitativa. Utilizou observações, questionários e entrevista como instrumentos de coleta de dados usando como referencial teórico para escolha dos instrumentos: Danna e Matos (2006), (BONI; QUARESMA, 2005), Schraiber (1995), Gil (1999). Para a análise dos dados foi escolhida análise de conteúdo de acordo com Bardin (1994). Esse trabalho se torna significativo para nós pelo fato de analisar concepções e usar análise de conteúdo como ferramenta de tratamento dos dados, mas difere porque ele tem sua base em Freire e os professores são do ensino fundamental.

Lemos e Sá (2013) estudaram a avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. Com o objetivo de investigar como a avaliação é entendida por professores de Química do Ensino Médio de escolas públicas da região sul da Bahia. A pesquisa foi predominantemente qualitativa. Na coleta de dados, optaram pela entrevista aberta, por esta possibilitar a livre resposta dos entrevistados usando como aporte teórico Gil (2009). Elaboraram um quadro com as expectativas de respostas baseadas nas ideias de Hoffmann (2009; 2011) e Luckesi (2003; 2010). Na análise das entrevistas, utilizaram a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes (2003).

Coutinho, Resende e Araújo (2013a) publicaram outro artigo sobre avaliação, mas agora focado nos alunos. O título do artigo é: A avaliação no ensino de biologia: concepções e sentimentos de discentes do ensino médio. Cujo objetivo é analisar concepções de avaliação de estudantes, no âmbito do ensino formal da Biologia, identificando em que momentos eles se percebem avaliados e o que sentem. Utilizou-se como instrumento de pesquisa questionários. A análise de conteúdo foi o método usado para o tratamento dos dados. Apesar de nesse artigo o foco ser os estudantes para nós torna interessante em virtude da análise de conteúdo que ele usa para delinear os dados.

Concepções e práticas de avaliação de professores de ciências Físico-químicas do ensino básico, foi publicado na revista Investigações em Ensino de Ciências, por

Correia e Freire (2014). O artigo teve por objetivo caracterizar as concepções e práticas de avaliação de professores portugueses de Ciências Físico-Químicas do ensino básico e conhecer como estes integram a avaliação nas suas aulas no contexto de uma reorganização curricular. Foi adotada a metodologia qualitativa usando como referencial teórico Bogdan e Biklen (1994). Foi realizado um estudo de casos múltiplos em profundidade, como é descrito por Yin (2003), através da análise comparativa entre casos das concepções de três professores. Nosso trabalho se propõe a ser um estudo de caso de dois professores, por isso esse artigo se torna importante apesar de ser outra área de conhecimento.

Na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Broietti, Santin Filho e Passos (2017) publicou o artigo intitulado: Caracterizando Questões de Química em Processos Avaliativos de Larga Escala: Uma Análise Comparativa. Pretende evidenciar as relações de natureza didático-pedagógicas e avaliativas na área de Química, tendo por base de estudo questões de Química de um vestibular e do ENEM. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida segundo os procedimentos da análise textual com ênfase nos critérios da Análise de Conteúdo e da Análise Textual Discursiva, apresentados por Bardin (2011) e por Moraes e Galiazzi (2011). Para a análise das questões assumimos os procedimentos das análises textuais e orientamos nossas interpretações segundo quatro critérios: conteúdos químicos; competências/habilidades; aspectos contextuais e aspectos estruturais. Por ter análise de conteúdo como análise dos dados nos interessou.

Por último trazemos o artigo de Dantas, Massoni e Santos (2017) publicada na revista Ensaio: avaliação e política pública, com o título “A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto” que consiste numa revisão da literatura e da legislação sobre a avaliação da aprendizagem focalizando o Ensino de Ciências Naturais. Como aporte metodológico utilizaram o referencial de Bardin (1986) para a organização documental e para a análise de conteúdo das informações contidas nesses documentos. Analisaram revistas nacionais na área da educação entre os anos de 2000 a 2014. Utilizaram o Portal de Periódicos da Capes. Usaram como palavras-chave o termo “avaliação da aprendizagem”. Assim como o anterior esse artigo nos interessa, pois, sua análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo de Bardin (1977) que também vamos utilizar em nosso trabalho.

Percebemos que nenhum dos trabalhos pesquisados se assemelha ao nosso projeto, pois eles restringem as concepções enquanto nós pretendemos relacionar a avaliação com foco nas influências da formação do professor, do sistema educacional e das concepções que o professor carrega consigo, observando seu discurso e a prática. Mas eles trazem alguns pontos que estabelecemos diálogos nas discussões como a análise de conteúdo, entrevista e observação como ferramenta de coleta de dados, fundamentação teórica semelhante a que estamos trabalhando. Dentre os trabalhos analisados o que mais se aproximaria de nossa proposta, é o de Lima, Tenório e Bastos (2010), mas ela estudou os professores de física com enfoque para o ciclo da experiência de Kelly e no nosso caso queremos estudar os professores de biologia, e não utilizaremos Kelly como referencial. O que ressalta mais ainda a importância desse estudo, pois não foram achados artigos publicados com nossa perspectiva nos periódicos analisados e no recorte temporal adotado.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

O nosso percurso metodológico tem um viés qualitativo, no qual analisamos em profundidade as concepções dos professores de biologia sobre avaliação da aprendizagem e quais influências existem sobre seu pensar e sua prática docente no processo de avaliação. Uma pesquisa qualitativa é importante, pois ela propicia um aprofundamento no campo de estudo, podendo ver várias dimensões de um estudo.

Gil (2014, p. 26) define pesquisa “como processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, tendo como objetivo responder o problema de pesquisa através de processos científicos.

A metodologia é um dos pontos principais dentro de uma pesquisa científica, pois é ela que dará o delineamento para que haja um resultado satisfatório em relação aos objetivos que foram propostos a partir da problematização.

2. 1 Tipo de pesquisa.

A pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2008, p. 28) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. Segundo os autores as características da pesquisa qualitativa são:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT E SILVEIRA, 2008, p. 29).

Sendo assim nossa pesquisa não têm caráter generalístico, mas objetivamos entender alguns fenômenos que envolvem as concepções de avaliação da aprendizagem por parte de alguns sujeitos levando em consideração suas especificidades dentro de um contexto histórico e social.

Em relação aos procedimentos, nossa pesquisa se enquadra em estudo de caso que segundo Gerhardt e Silveira (2008, p. 37) “Visa conhecer em profundidade

o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”. Como nosso estudo se propôs a analisar dois professores com suas especificidades únicas, visando conhecer de forma intensa as concepções e ações a respeito do tema escolhido.

2. 2 Caracterização do campo de estudo.

Nosso campo de estudo foi em uma Escola de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco no município de Recife, pelo fato da pesquisadora ter acesso livre a escola em questão. E por ela ser reconhecida dentro da Gerência Regional como uma escola de boa qualidade, pois, consegue atingir as metas propostas, logo é uma escola de referência que é importante ser estudada.

A escola é de médio porte com 14 turmas, cerca de seiscentos alunos, localizada no subúrbio de Recife e é de jornada semi-integral, na qual o estudante passa dois dias integrais.

2. 3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa.

Pelo fato da escola ser de referência o número de turmas é reduzido e reflete no número de professores, a escola possui apenas dois de biologia. Resolvemos dar nomes fictícios para garantir o direito do sigilo, um será chamado de Saúde e o outro Marinho, os nomes tem relação com a área da biologia que eles possuem afinidade.

O professor saúde tem 50 anos de idade, é do sexo masculino, há 20 anos é funcionário público do Estado de Pernambuco, dos quais 17 lecionando biologia para ensino médio. É formado em licenciatura em Ciências com habilitação para biologia pela FUNESO, tendo concluído em 1997. Possui segunda graduação em enfermagem. É especialista em saúde pública e está terminando o mestrado em educação. Sua área de maior afinidade na biologia é Fisiologia Humana.

O professor marinho é do sexo masculino, tem 39 anos, possui um vínculo efetivo no Estado de Pernambuco há 12 anos como professor e 15 lecionando biologia em cursinho e escolas particulares. Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela UFRPE tendo terminado em 2004. É especialista em

oceanografia e em ambientes aquáticos. As áreas da biologia que declara ter mais afinidade são: genética, fisiologia e ecologia.

Ambos são biólogos de formação, lecionam a mais de 10 anos e são especialistas em alguma área da biologia.

2. 4 Instrumentos de coletas de dados.

Para que qualquer trabalho científico tenha sucesso é preciso haver um alinhamento entre os instrumentos de coleta de dados e os objetivos para que haja garantia que os objetivos possam ser respondidos.

2. 4. 1 Entrevista.

Para entender como a formação do professor influencia em seu processo de avaliar e perceber as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de biologia no processo de avaliação quando em sua prática docente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE 1), gravadas com prévia autorização dos entrevistados (APÊNDICE 2), para que possamos perceber como a sua formação influencia na prática docente de avaliar

Entrevista é a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2014, p. 109). Ela é bastante adequada quando se pretende obter informações diversas a respeito de suas concepções bem como suas explicações (SELLTIZ et al., 1967 apud GIL, 2014). As desvantagens apontadas por Gil (2014) remetem ao fato dos entrevistados não estarem motivados para responder as perguntas, não compreenderem o que está sendo pedido, responder de forma diferente do que faz na prática, influência do pesquisador na hora de fazer as perguntas.

A partir dessas desvantagens além da entrevista fizemos observações das aulas para podermos perceber como se processa a prática docente dos professores investigados e ajudar na interpretação do que foi falado nas entrevistas, sendo assim entrevista e observação se complementam.

As entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2018 na escola, cada professor foi entrevistado individualmente e as entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

2. 4. 2 Observação.

Para conseguir analisar de que modo às concepções de avaliação que o docente carrega vai afetar sua maneira de avaliar, utilizamos o método de observação, com o intuito de perceber a relação do discurso com a prática avaliativa. Os professores foram acompanhados de agosto a outubro de 2018, período que compreende uma unidade escolar, no caso foi a terceira unidade e tivemos a oportunidade de presenciar o conselho de classe.

Segundo Gil (2014, p.100) “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados”. Gil (2014) ainda aponta que a presença do pesquisador influencia na observação, pois o pesquisador observa segundo suas crenças e filosofias, o que ocasiona em resultados não muito confiáveis. E também alguns pesquisados quando sabem que estão sendo observados mudam seus comportamentos com medo de serem julgados.

Existem vários tipos de método de observação nós usamos a observação sistemática, na qual entrava em sala com um caderno e observava às partes da aula que eram voltadas a avaliação. Os alunos e os professores não se sentiram à vontade com gravação, dessa forma, a observação não foi gravada, apenas foram feitas anotações que vão ajudar a elucidar algumas das falas.

Acreditamos que com a entrevista e as observações conseguimos ter um panorama mais próximo da realidade para fazer as análises dos dados.

No quadro 1 elencamos os objetivos específicos com os instrumentos de coleta de dados e os instrumentos de análise de dados para facilitar a compreensão da metodologia escolhida para essa pesquisa.

Quadro 1 – Relação dos objetivos específicos com os instrumentos de coleta de dados e de análise de dados.

Objetivos específicos	Instrumento de coleta de dados	Técnica de análise de dados
Compreender como a sua formação pode ter influência sobre sua prática docente de avaliação da aprendizagem.	Entrevista	Análise de Conteúdo de Bardin (2011)
Constatar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de biologia no processo de avaliação quando em sua prática docente.	Entrevista	Análise de Conteúdo de Bardin (2011)
Identificar de que modo as concepções de avaliação do docente podem influenciar na sua prática no momento de avaliar a aprendizagem.	Entrevista e Observação	Análise de Conteúdo de Bardin (2011)

Fonte: própria.

2. 5 Técnica de análise de dados.

Para a interpretação dos dados usaremos o método de análise de conteúdo de Bardin (2011).

2. 5. 1 Análise de Conteúdo: perspectiva histórica e conceito.

A análise de conteúdo nasce nos Estados Unidos por volta de 1787, mas sua emergência como método aconteceu nas décadas de 20 e 30 com a evolução das Ciências Sociais (OLIVEIRA et al, 2003). Usa como base a hermenêutica, a retórica e a lógica.

Bardin (2011, p. 21) diz que “o primeiro nome que de fato ilustra a história da análise de conteúdo é o de H. Lasswell: fez análises de imprensa e de propaganda desde 1915 aproximadamente”. No final dos anos 40-50 Berelson e Lazarsfeld (1948, apud Bardin, 2011) definem a análise de conteúdo em consonância com as preocupações epistemológicas do período: “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (BARDIN, 2011, p. 24).

A próxima década (1950-1960) é caracterizada pela expansão das técnicas e pela problemática para o surgimento dos novos planos metodológicos. Existem duas linhas de utilização da análise de conteúdo, como epistemologia e como método. Basicamente a análise de conteúdo pode ser usada para interpretar qualquer dado

que seja de fim de comunicação a ponto de Henry e Moscovici (1968 apud Bardin 2011, p. 38) afirmar que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

Sendo assim Bardin (2011, p. 48) resume análise de conteúdo como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.48).

A análise de conteúdo passa a ser uma ferramenta muito importante para que os dados coletados sejam interpretados de forma mais eficiente, lembrando que mesmo essa técnica não impede que a subjetividade do pesquisador esteja presente na interpretação dos dados. Oliveira, Andrade e Mussis (2003, p. 4) lembra que “toda análise de conteúdo que se faz de um “texto” está fundamentada em princípios filosóficos e teóricos, que permeiam a estrutura de pensar do pesquisador”. E que está diretamente ligado ao contexto histórico e social em que estão inseridos.

No próximo tópico iremos entender como a análise de conteúdo ocorre.

2. 5. 2 Análise de Conteúdo: metodologia.

A organização da análise de conteúdos ocorre em torno de três pólos cronológicos (Bardin, 2011, p. 124):

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase denominada de pré-análise corresponde à organização dos dados, nela vai ocorrer a sistematização dos dados para posterior análise. Bardin (2011) elenca três missões para essa etapa que são: a escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores. Não necessariamente esses fatores ocorrem de forma seqüenciada, mas estão ligados diretamente. Tendo em vista as missões Bardin (2011) elenca cinco atividades importantes dentro da pré-análise:

a) A leitura flutuante – que é a primeira atividade a ser realizada. Seria a primeira leitura dos dados obtidos de forma mais superficial com fins de tomar conhecimento do que foi levantado.

b) A escolha dos documentos – nessa atividade o pesquisador deverá ter o seu recorte de pesquisa para que facilite a escolha dos documentos. No nosso caso nosso enfoque será a avaliação da aprendizagem, logo nós escolheremos os trechos das entrevistas e das observações que enfoquem o tema.

Dentro da escolha dos documentos muitas vezes é necessário formar um *corpus* (um conjunto de documentos a serem submetido à análise). A sua constituição exige algumas regras:

- Regra da exaustividade – é momento em que o material será observado dentre os critérios de escolha pré-definidos. Não pode deixar dentro o material coletado nada de fora que esteja dentro dos critérios. No nosso caso tudo que for falado referente a avaliação seja de modo explícito ou implícito precisa conter no *corpus*.
- Regra da representatividade – os documentos precisam ter representatividade amostral para que possa ser generalizado.
- Regra da homogeneidade – os documentos escolhidos precisam estar homogêneos, ou seja, de acordo com os critérios definidos.
- Regra de pertinência – o material escolhido deve estar em consonância com objetivo de pesquisa.

c) A formulação das hipóteses e dos objetivos – nesse momento as hipóteses e objetivos serão levantados. Não necessariamente as hipóteses pré-definidas são cruciais para a análise dos dados, ela pode surgir ao longo do processo. O importante é ter bem fechado o objetivo da pesquisa.

d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – a organização dos índices e dos indicadores são importantes para a interpretação dos dados de forma segura. Índice seria a explicitação de um tema na mensagem e o indicador seria a repetição desse índice, demonstrando a importância para a pesquisa.

e) A preparação do material – seria a preparação formal do material a ser analisado. Preparando tabelas, transcrevendo as entrevistas ou observações.

Depois de deixar o material organizado entramos na segunda etapa da análise de conteúdo que seria a exploração do material. É a fase mais exaustiva e mais

demorada, na qual o material selecionado será codificado. É aqui que surge as categorias, unidade de registro e de contexto.

As categorias são os agrupamentos que são realizados dos documentos elas podem ser definidas a priori ou não. Para que uma categoria seja considerada boa ela deve considerar os seguintes aspectos: a exclusão mútua (um elemento só poderá pertencer a uma categoria e não em mais de uma), homogeneidade (anda junto com a exclusão mútua. A definição só poderá pertencer a uma categoria), pertinência (as categorias precisam estar de acordo com os objetivos propostos), objetividade e fidelidade (definições claras que enquadrem um elemento numa categoria) e produtividade (categorias que forneçam um resultado fértil).

Na nossa pesquisa optamos pelas categorias a priori nos baseando nas quatro gerações de avaliação de Guba e Lincoln (2011), que servirão de categorias teóricas. Analisamos as falas e enquadrámos nas quatro gerações da avaliação.

Unidade de registro é a unidade de significação que emerge da unidade de contexto, pode ser uma palavra, um tema, um objeto, um personagem, um acontecimento ou um documento.

A unidade de contexto seria a fala do objeto de estudo que tem ligação com a unidade de contexto e com a categoria.

Depois desse processo de exploração do material vamos para a última etapa que é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que seria os tratamentos dos dados obtidos para serem dotados de significação e assim representarem um dado válido para que possa ser interpretada de acordo com a fundamentação teórica proposta.

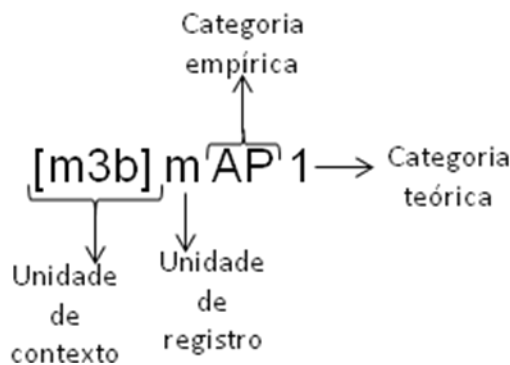
Na nossa pesquisa depois de passar por todas as etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) conseguimos três categorias teóricas, que seriam as três primeiras gerações da avaliação, a quarta geração não foi contemplada nas falas nem nas práticas dos professores. Poderemos ver os resultados das análises nos quadros que serão trazidos ao longo do capítulo 3. Mas, antes de começarmos as discussões vale entender como fizemos a codificação do material selecionado.

2. 5. 3 Codificação utilizada

A codificação é importante para facilitar a discussão dos resultados, optamos por deixar a unidade de contexto dentro de colchetes com letras minúsculas, usamos a sigla “s” para se a fala foi do professor Saúde e “m” se for do professor Marinho, ainda dentro dos colchetes usamos números que se referem ao número da pergunta do questionário (APÊNDICE A), e em alguns casos utilizamos letras como “a”, “b”, “c”, para os casos que usamos mais de um trecho dentro da mesma pergunta.

Fora dos colchetes vem em letra minúscula a unidade de registro e seguindo já em maiúsculo a categoria empírica e o numeral em algarismo arábico representando a categoria teórica. A figura 1, representa à fala do professor Marinho em relação a um segundo trecho de sua resposta a terceira pergunta que está vinculado a unidade de registro Medo dentro da categoria empírica Avaliação como relação de poder associado à primeira geração da avaliação da aprendizagem.

Figura 1 – imagem da codificação utilizada na análise de dados.



Fonte: própria.

Para facilitar a compreensão preparamos um quadro 2 com as siglas e seus significados.

Quadro 2 – Siglas e significados para compreensão da codificação utilizada.

SIGLA	SIGNIFICADO
1	Categoria teórica - PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DA MENSURAÇÃO

2	Categoria teórica - SEGUNDA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DA DESCRIÇÃO
3	Categoria teórica - TERCEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DO JUÍZO DE VALOR
4	Categoria teórica - QUARTA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO CONSTRUTIVISTA RESPONSIVA
AI	Categoria empírica - Avaliação como instrumento
AT	Categoria empírica - Avaliação tradicional para aprendizagem
AP	Categoria empírica - Avaliação como relação de poder
EA	Categoria empírica - Entraves para avaliação
IA	Categoria empírica - Instrumento para ajudar na avaliação
AC	Categoria empírica - Avaliação considerando o contexto psico-social
AP	Categoria empírica - Avaliação como processo
RP	Categoria empírica - Reconhecimento de paradigmas do avaliar
p	Unidade de registro - Prova
r	Unidade de registro - Repitam
m	Unidade de registro - medo
pg	Unidade de registro - progressão
e	Unidade de registro - estímulo
q	Unidade de registro - quantidade de alunos
f	Unidade de registro - ferramenta
cx	Unidade de registro - complexidade
ct	Unidade de registro - contínuo
p	Unidade de registro - paradigma
s	Professor Saúde
m	Professor Marinho
"m" seguido de um número	Unidade de contexto - é o professor Marinho com a sua resposta a questão indicada.
"m" seguido de um número e uma letra	Unidade de contexto - é o professor Marinho com a sua resposta a questão indicada mais o trecho dentro da pergunta.
"s" seguido de um número	Unidade de contexto - é o professor Saúde com a sua resposta a questão indicada.
"s" seguido de um número e uma letra	Unidade de contexto - é o professor Saúde com a sua resposta a questão indicada mais o trecho dentro da pergunta.

Fonte: própria.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Agora que apresentamos o histórico da avaliação, conceituamos, vimos às novas perspectivas, explicamos como foi desenvolvida a pesquisa bem como coletado e analisado os dados começamos a apresentar e discutir os resultados.

Como já havíamos descrito, na metodologia, optamos por trabalhar com categorias *a priori* de análise e preferimos nos basear em Guba e Lincoln (2011), pois eles abordam em seu livro as quatro gerações da avaliação, logo a partir delas analisamos as falas dos professores e procuramos enquadrar dentro dessas gerações. Sendo assim iremos discutir os resultados a partir das categorias teóricas uma por uma.

3.1 Categoria teórica - Primeira geração da avaliação – geração da mensuração

Para essa categoria teórica as unidades de contextos foram subdivididas em quatro categorias empíricas: a Avaliação como instrumento – que preconiza a ideia de avaliação como instrumentos avaliativos; Avaliação tradicional para a aprendizagem – traz avaliação com base na reprodução de conhecimentos; Avaliação como relação de poder – mostra o lado negativo que a avaliação pode causar; Entraves para avaliação – pontos negativos que impedem uma avaliação de quarta geração.

Antes de discutirmos os resultados é válido lembrar o que seria essa primeira geração da avaliação. É a época em que avaliar se confundia com medir, o objetivo era classificar, selecionar por excelência, o aluno era um receptor de conteúdos e reproduzidor dos mesmos, os estudantes eram enquadrados em padrões. A partir dessa lembrança vamos nos deter em entender em que ponto nossos professores pesquisados têm em suas falas características da primeira geração de avaliação.

3. 1. 1 Categoria empírica – Avaliação como instrumento

Iniciaremos a discussão com a categoria Avaliação como instrumento. No quadro 3 observamos as unidades de contexto e de registro dessa categoria. A partir das unidades de contexto percebemos que o professor marinho confunde avaliação com os instrumentos de coleta de dados para avaliação. A unidade de registro foi à palavra prova, pois de forma recorrente eles utilizaram como sinônimo esses termos. No primeiro instante (códigos: [s1]pA11 e [m1]pA11), ambos reconhecem essa indissociação do termo de avaliação com prova, o que é natural, pois as falas referem-se a como eram avaliados quando estudantes, pois espera-se que há mais de vinte anos o conceito de avaliação esteja atrelado ao de examinar, mensurar. Mas, as outras unidades de contexto (códigos: [m9d]pA11 e [m6b]pA11) apresentadas pelo professor marinho de duas perguntas diferentes demonstram ainda essa agregação dos termos no discurso, a pergunta seis faz referência ao conceito de avaliação e os instrumentos de avaliação que ele utiliza. Esse discurso é bem característico da primeira geração da avaliação, na qual mensuração e avaliação passaram a ser usados como sendo sinônimos (GUBA; LINCOLN, 2011).

Lima, Tenório e Bastos (2010) em sua pesquisa observaram de forma semelhante essa associação dos termos, o professor pesquisado em sua fala promove prova como a avaliação mais importante. Lemos e Sá (2013) em sua pesquisa obtiveram resultados semelhantes aos nossos e aos de Lima, Tenório e Bastos (2010), em que reconheceram nas falas de seus objetos de pesquisa que estão habituados a tratar avaliação, exame e instrumentos de coleta de dados (provas, atividades oral e escrita, testes, relatórios, etc.) como sinônimos.

Procurando justificar esse equívoco, Luckesi (2011a) afirma que é muito difícil para os professores mudarem suas ideias de examinar para avaliar. Ele acredita que as razões que geram essa dificuldade estão relacionadas a três temas, que seria as contribuições da história da educação, o nosso modelo de sociedade atual e a repetição de forma inconsciente das ações que ocorreram conosco ao longo da nossa vida acadêmica.

Quadro 3 – quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação como instrumento, unidade de registro, unidade de contexto e o código.

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DA MENSURAÇÃO (1)	Avaliação como instrumento (AI)	Prova (p)	Era em cima da questão da prova em sala de aula mesmo, aquela prova que o professor preparava e a gente tinha que responder as questões, em cima disso uma nota que era atribuída (s1)	[s1]pAI1
			Olha era prova e avaliação, aquela avaliação bem clássica eu lembro que através de questionários. (m1)	[m1]pAI1
			[...] o tradicional de sempre que é a avaliação que toda escola tem ainda que manter, são os principais que eu utilizo (m9c)	[m9d]pAI1
			Embora é obvio que a gente tenha ainda aquela semana de avaliação que é colocada numa folha de papel (m6b)	[m6b]pAI1

Fonte: própria.

Por esta perspectiva, de certa forma é esperado que o docente tenha dificuldades em seu pensamento de ter a clareza da diferenciação de avaliação para provas e exames. Queremos salientar que o fato do professor apresentar esta dificuldade não significa que suas práticas são apenas referentes a primeira geração, pois em observação de suas aulas o professor marinho, demonstrou grande sensibilidade ao avaliar seus alunos. Acreditamos assim como Luckesi (2011a) que o processo de diferenciação de examinar para avaliar é concebido com o tempo e com o exercício de auto-reflexão. Veremos mais adiante que esse mesmo professor que tem esse conflito possui princípios da segunda e terceira geração, o que nos leva a acreditar que não somos cativos em uma geração apenas, mas somos o conjunto delas na nossa vida cotidiana de prática escolar e no nosso discurso. Lima, Tenório e Bastos (2010) também pensam dessa forma, pois em sua pesquisa eles também reconhecem que o professor pesquisado possui características das quatro gerações.

Vendo pela perspectiva dos alunos Coutinho, Rezende e Araújo (2013a) em sua pesquisa analisaram concepções de avaliação de estudantes do ensino médio e entre

seus resultados também identificaram que eles tratam avaliação como sinônimo de provas. Não foi objetivo de nossa pesquisa ouvir a fala dos alunos, mas solicitamos aos professores que revivessem sua época de colégio e essa ideia também esteve presente como já conversamos. E sabemos que muito do que o professor é em sala vem de suas vivências enquanto discente, além claro, de sua formação inicial. Logo esses alunos pesquisados por Coutinho, Rezende e Araújo (2013a) podem vir a serem professores e essa concepção (se não for modificada na faculdade) será levada a sua prática, mantendo assim um ciclo vicioso. Essa atenção é chamada por Luckesi (2011a) quando reflete que enquanto educadores replicamos junto aos nossos discentes aquilo que ocorreu conosco quando éramos estudantes, ou seja, anteriormente fomos classificados logo hoje procedemos do mesmo modo. Faz-se necessário que esse estigma seja quebrado com um trabalho de ressignificação do conceito de avaliação.

3. 1. 2 Categoria empírica – Avaliação tradicional para a aprendizagem

A segunda categoria empírica identificada da primeira geração da avaliação é a Avaliação tradicional para a aprendizagem. Podemos ver no quadro 4 as unidades de contexto que se enquadram nessa categoria.

Tivemos como unidade de registro a palavra repitam, pois, o professor saúde afirma que em sua prática avaliativa tem o hábito de trabalhar com os alunos a repetição do que foi trabalhado em sala através da cópia do livro:

Então como é que um aluno vai solidificar o conhecimento trabalhando repetindo utilizando o livro lendo aquilo que a gente põe em sala de aula (código: [s9a]rAT1).
[...] eu faço que eles repitam aquilo que a gente vivencia eu faço com que leiam a respeito peito daquele e muitos casos(código: [s9b]rAT1).

Ele acredita que como a repetição funcionou com ele, ela se torna importante para os discentes. Em observação da prática do professor saúde, percebemos que ele realmente utiliza esse recurso de modo constante em suas aulas. Silva e Moradillo (2002) descrevem uma avaliação com objetivos classificatórios se respaldam em pedagogias tradicionais, pois essa prática proporciona uma confiabilidade do trabalho,

pois funcionou em outras épocas. Segundo Correia e Freire (2014) todos os anos enquanto alunos vivenciando uma experiência de prática avaliativa pouco diversificada reflete de forma pesarosa em suas práticas atuais que culminam em uma avaliação tradicional com foco na classificação.

Quadro 4 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação tradicional para a aprendizagem, unidade de registro, unidade de contexto e o código.

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DA MENSURAÇÃO (1)	Avaliação tradicional para aprendizagem (AT)	Repitam (r)	Então como é que um aluno vai solidificar o conhecimento trabalhando repetindo utilizando o livro lendo aquilo que a gente põe em sala de aula (s9a)	[s9a]rAT1
			eu faço que eles repitam aquilo que a gente vivencia eu faço com que leiam a respeito peito daquele e muitos casos (s9b)	[s9b]rAT1
			lembro de, de um exatamente um de biologia, que dava aula sentado o tempo todinho sentado, com o livro aberto, e... fazia a leitura do livro e agente acompanhava na nossa bancada lá também a leitura somente (m3a)	[m3a]rAT1

Fonte: própria

Hoffmann (2010) credita essas práticas como influência de sua história de vida como estudante. São as concepções que são delineadas ao longo de nossas vidas que na formação docente inicial deveriam ter sido confrontadas e modificadas, mas percebemos que nem sempre essa formação é suficiente cabendo a responsabilidade dessa mudança a formação continuada.

Pozo e Crespo (2009) explicam que existe o fato e o conceito. Fato seria a cópia literal de um acontecimento que deverá ser memorizado e utilizado de forma rápida, pois uma característica do fato é que ele é de rápido esquecimento. Já o conceito não, ele é construído de forma progressiva relacionando com os conhecimentos prévios e vai se solidificando de tal forma que seu esquecimento é lento e gradual. Eles relacionam o fato e o conceito a pedagogias, a pedagogia baseada em fatos é

tradicionalista, reprodutiva. A pedagogia para desenvolvimento de conceitos é libertadora, democrática, o aluno tem papel preponderante no desenvolvimento do processo. Também observam que não podemos ensinar para conceitos de forma tradicional, nem tão pouco avaliar da mesma forma que fazíamos. Para tanto eles produziram um quadro (quadro 5) que com indicativos de alguns cuidados que precisam ser tomados para que a aprendizagem de conceitos seja tratada como aprendizagem de fatos (POZO; CRESPO, 2009).

Quadro 5 – Alguns critérios para diferenciar e ter fatos e conceitos durante o processo de avaliação.

- Evitar perguntas e tarefas que permitam respostas reprodutivas, ou seja, evitar que a resposta “correta” apareça literalmente incluída nos materiais e atividades de aprendizagem.
- Na avaliação, procurar situações e tarefas novas, pelo menos em algum aspecto, exigindo do aluno que generalize seus conhecimentos para uma nova situação.
- Avaliar no começo das sessões ou dos blocos temáticos os conhecimentos prévios dos alunos, ativando suas ideias e trabalhando a partir delas.
- Valorizar as ideias pessoais dos alunos, promovendo o uso espontâneo de sua terminologia, treinando-os em parafrasear ou explicar as coisas com suas próprias palavras.
- Valorizar as interpretações e conceitualizações dos alunos que se afastam ou desviam da ideia aceita. Esta valorização deve ser feita não apenas antes, mas também depois da instrução.
- Utilizar técnicas “indiretas” (classificação, resolução de problemas, etc.) que tornem inútil a repetição literal e acostumar os alunos a que se aventurem a usar seu conhecimento para resolver enigmas, problemas e dúvidas, em vez de encontrar a solução fora deles mesmos (no professor, no livro, etc.).

Fonte: Pozo e Crespo (2009, p. 84)

Se observamos o quadro 5, identificaremos a ênfase nas transformações avaliativas para evitar as reproduções e valorizar os instrumentos que propiciem o raciocínio, a criatividade, além de valorizar o que eles denominam de suas próprias palavras em detrimento o conhecimento já solidificado (professor, livro), pois a partir desse processo ele terá condições de pensar por si só e se reestruturar a ponto de ter competência para desenvolver o conceito. Professor saúde em sua prática privilegiando a cópia não estimula as ações para que haja a formação de conceitos, ele estimula a leitura e escrita de forma automática para um fim que é a prova realizada ao final do bimestre. Esse resultado difere da proposta dada por Pozo e Crespo (2009), pois nela são consideradas atividades que estimulem o senso crítico

do estudante bem como a capacidade de interpretar o que é proposto na literatura sem ser um mero reproduzidor de conceitos estabelecidos.

Em relação à unidade de contexto do professor marinho: “lembro de, de um exatamente um de biologia, que dava aula sentado o tempo todinho sentado, com o livro aberto, e... fazia a leitura do livro e agente acompanhava na nossa bancada lá também a leitura somente” (código: [m3a]rAT1). Sua fala refere-se à memória de um professor que o marcou negativamente enquanto estudante, na ocasião o professor tinha o hábito de repetir leitura. O que para o outro professor surtiu como efeito positivo, para esse a prática tradicionalista de cópia trouxe marcas de repudia.

Esse tipo de pensamento tradicionalista se refere a primeira geração da avaliação, na qual o professor deposita o conteúdo e o estudante replica o que foi ensinado.

3. 1. 3 Categoria empírica – Avaliação como relação de poder

A terceira categoria empírica dentro da categoria teórica da primeira geração da avaliação é a Avaliação como relação de poder (quadro 6). Sabemos que nas práticas de sala de aula por muitas vezes os professores utilizam a avaliação como moeda de troca para manter a sala em silêncio e em atenção à fala do docente, ou quando percebem que os alunos não estão se dedicando aos estudos (LUCKESI, 2011a).

Na nossa pesquisa as falas dos professores se fragmentaram dentro dessa categoria em três unidades de registro: medo, progressão e estímulo-resposta. As unidades de contexto que se referem ao Medo (códigos: [m2]mAP1, [m3b]mAP1, [s7]mAP1), respondem a três perguntas diferentes na entrevista (APÊNDICE A), a pergunta dois era sobre como se sentia quando avaliado na época de aluno, a três a lembrança de algum professor e a sete como ele crê que os alunos pensam avaliação. Em todos os três registros o medo permeia quando se fala em avaliação. O professor Marinho relata que sofria essa angústia na hora de ser avaliado, o professor Saúde não sentia o mesmo, mas acredita que os alunos atualmente sintam medo quando pensam em avaliação.

Quadro 6 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação como relação de poder, unidade de registro, unidade de contexto e o código.

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGOS
PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DA MENSURAÇÃO (1)	Avaliação como relação de poder (AP)	Medo (m)	Medo né, tinha, os professores naquela época, eles eram... eu lembro que a gente tinha medo do professor e porque era sempre uma via única e era tão rigoroso a postura do profissional o professor que dava medo até da gente indicar que tinha alguma dúvida (m2)	[m2]mAP1
			Por causa da postura dele, ele nunca, a gente tinha medo até de tirar uma dúvida com ele pq era uma experiência de quando a gente tirava dúvida era sempre meio que humilhante a postura dele pra gente, ele não tolerava um erro do aluno. (m3b)	[m3b]mAP1
			Eles ainda acham avaliação como uma coisa que vai punir, e muitos alunos ficam com medo até de fazer prova. Alunos até que são bons, mas na hora da prova eles tem algum problema e não consegue desenvolver bem. É como se fosse uma punição (s7)	[s7]mAP1
		Progressão (pg)	Eu acho que eles enxergam avaliação, apenas como uma alternativa para passar de ano. (m7a)	[m7a]pgAP1
		Estímulo-resposta (e)	...andava com um potinho de doces, então ela distribuía doces pros alunos. A cada iniciativa do aluno de usar a língua inglesa ganhava um docinho, é como se fosse um estímulo resposta. (m10)	[m10]eAP1

Fonte: própria.

Santana, Rego e Matos Filho (2018) pesquisando as concepções de avaliação da aprendizagem de futuros docentes do ensino superior, relataram que esses alunos assumem que possuem medo de avaliações e que a consideram como provas. Esses sentimentos afloram sempre que a avaliação é utilizada como manifestação do poder do professor e tem como intuito classificar os estudantes que não se saírem bem nas provas, esse anseio geram desconfortos a tal ponto de atingir a parte fisiológica do

indivíduo impossibilitando de em momentos de testes desenvolver de forma satisfatória por conta da ansiedade gerada no momento.

Em observação das práticas avaliativas, tanto o professor marinho quanto o saúde em alguns momentos se valem do termo “olha a prova”, que entendemos que seria uma forma sutil de cobrar atenção do estudante para o que estava sendo falado. De certa forma essa chamada reforça a relação de poder que envolve a prova. Isso nos indica que suas vivências na escola e na universidade se fazem presentes em sua prática docente atualmente e é realizada sem intencionalidade de causar marcas ou traumas aos estudantes, mas se fazem presentes de forma inconsciente em sua prática.

Coutinho, Rezende e Araújo (2013a) além de identificar nas falas dos alunos a questão de prova com avaliação, também pesquisaram os sentimentos dos discentes quando eram avaliados, em seus resultados a maioria dos estudantes entrevistados alegaram ter sentimentos ruins ligados a avaliação e uma minoria afirmaram não se importar com as provas. Os alunos citaram sentimentos negativos como: nervosismo, ansiedade, medo, angústia, tristeza, dor, aperto, desespero, insegurança, desânimo, tensão, apreensão. E os sentimentos positivos: confortável, confiança, tranquilidade, indiferença.

Luckesi (2011a) explica que o medo é um importante fator no controle social, ajuda a desestimular ações que não são vistas de formas positivas pela sociedade, é uma forma bem eficiente, pois por medo de não se enquadrar no processo tendemos a viver sobre a égide das regras impostas. Por isso a escola tende a usar com frequência esse artifício para que o estudante se concentre e siga as regras de comportamento estabelecidas.

O medo no processo de avaliar é um fator que ocasiona marcas complexas e difíceis de serem tratadas. A avaliação cujo objetivo é a aprendizagem não se vale do terror para que o aluno estude, ou preste atenção na aula. É importante que os professores tenham essa consciência para que esses sentimentos negativos não se tornem heranças do relacionamento escolar. Cabe aqui ressaltar, novamente, percebemos de forma bem sutil e de forma não intencional essa prática nos professores pesquisados, o que nos indica que esses sentimentos podem ser trabalhados, já que o professor marinho em sua juventude relata que: *“por causa da postura dele, ele nunca, a gente tinha medo até de tirar uma dúvida com ele pq era*

uma experiência de quando a gente tirava dúvida era sempre meio que humilhante a postura dele pra gente, ele não tolerava um erro do aluno.” (Código: [m3b]mAP1), e sua postura em sala de aula é bem diferente desse relato.

O professor marinho em sua resposta para a questão sete acredita que os alunos enxergam a avaliação como uma forma de progressão de ano letivo (código: [m7a]pgAP1). Luckesi (2011a) alerta para a questão do foco dos estudantes na progressão para o ano seguinte. Ele relata que a primeira coisa que o aluno procurar saber é como será o processo de promoção no final do ano, quais as normas, critérios, o que será necessário para que possam garantir sua promoção, por isso diversas vezes existe uma dificuldade para o professor em desenvolver certas atividades que não possuem necessariamente pontuação.

A terceira unidade de registro encontrada para a categoria empírica de avaliação como relação de poder é a de estímulo-resposta. O professor marinho (código: [m10]eAP1) relembra da sua professora de inglês que costumava distribuir alguma recompensa para os alunos que conseguissem falar em inglês durante as aulas. Ele falou como algo positivo, mas sabemos que essas práticas de estímulo-resposta lembram as práticas Behavioristas de condicionamento, e em uma avaliação para emancipação recursos de condicionamentos não são muito viáveis, pois parte-se do princípio que o aluno precisa entender a necessidade de sua aprendizagem e a partir desse momento buscar o conhecimento com auxílio do professor. Citando novamente Saul (2010) o compromisso principal da avaliação emancipatória é proporcionar meios para que as pessoas envolvidas no ato educacional tenham condições de escrever a sua própria história e desenvolvam suas alternativas de ação. Pois como o aluno estando numa relação de condicionamento poderá escrever a sua própria história dentro da aprendizagem? Esse é o grande entrave da avaliação emancipatória.

3. 1. 4 Categoria empírica – Entraves para avaliação

Ainda dentro da categoria teórica de primeira geração da avaliação vamos discutir a última categoria empírica que é entraves para a avaliação (quadro 7). O

professor saúde quando questionado sobre as barreias encontradas para sua avaliação, explicitou sua insatisfação com o quantitativo de alunos por sala:

[...] o que a gente encontra hoje no desenvolvimento dos processos avaliativos a gente tem problemas em relação a organização né porque o que seria ideal no meu ponto de vista para poder avaliar é que a gente tivesse turmas menores com menor quantidade de alunos Hoje eu trabalho com cerca de 45 a 50 alunos Isso é extremamente difícil para gente poder fazer esse tipo de avaliação diferenciada (código: [s8a]qEA1).

Esse é um problema real e que vários pesquisadores relataram ser um entrave para uma avaliação de quarta geração. Temos o caso de Lemos e Sá (2013) relatando que seus pesquisados também reclamaram do quantitativo expressivo de alunos dentro de sala o que ocasiona um fator negativo para que se possa fazer uma avaliação que atenda as necessidades de aprendizagens individuais dos alunos da classe. Lima, Tenório e Bastos (2010) receberam essa crítica do seu personagem de estudo que reclama das condições estruturais, pois o grande quantitativo de estudantes em sala de aula compromete sua avaliação e por conta disso opta por instrumentos mais objetivos que não são tão eficazes para um olhar mais debruçado na produção dos discentes

Tentando responder a essa questão Hoffmann (2014) debate que existe uma grande dificuldade por parte dos professores do ensino médio e superior em discutir questões referentes às práticas tradicionais de ensino. Em meio às dificuldades apresentadas de forma recorrente, como demonstramos aqui, está às questões de grande quantitativo de alunos nas classes bem como o pouco tempo pedagógico do professor com o aluno. Sendo assim ela levanta perguntas com as hipóteses possíveis de justificativa por parte dos professores. Como nosso interesse seria na questão das numerosas salas nos deteremos a entender apenas esse recorte da sua discussão. A questão levantada é: como podemos alterar nossa prática avaliativa, visto que existe um quantitativo grande de estudantes e pouco tempo para se trabalhar com eles? (HOFFMANN, 2014) E sua hipótese para esse questionamento é que a avaliação mediadora necessita do professor maior tempo e atenção em sala de aula com os discentes.

Quadro 7 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Entraves para avaliação, unidade de registro, unidade de contexto e o código.

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DA MENSURAÇÃO (1)	Entraves para avaliação (EA)	Quantidade de alunos (q)	o que a gente encontra hoje no desenvolvimento dos processos avaliativos a gente tem problemas em relação a organização né porque o que seria ideal no meu ponto de vista para poder avaliar é que a gente tivesse turmas menores com menor quantidade de alunos Hoje eu trabalho com cerca de 45 a 50 alunos Isso é extremamente difícil para gente poder fazer esse tipo de avaliação diferenciada (s8a)	[s8a]qEA1

Fonte: própria.

Sua resposta para a hipótese é que o professor precisa estar articulado com os alunos para que possa no convívio escolar sempre contribuir (ambos) para o diálogo no qual existe um trânsito de informações e ideias que de forma geral pode atingir toda a turma sem necessariamente todos os discentes em todas as aulas obrigatoriamente falarem, pois o objetivo da avaliação é auxiliar no processo de aprendizagem e a partir desse diálogo o professor tem condições de corrigir as tarefas dos alunos, trazendo as questões dos exercícios e provas a sala para discutir em grupo, sempre recolocando as questões, fortalecendo as que já foram entendidas e buscando compreender as que ainda existem em fragilidade. Assim segundo Hoffmann (2014), essa forma de diálogo permite que o professor alcance um grande quantitativo de estudantes em pouco espaço de tempo, logo o diálogo se torna imprescindível para uma avaliação mediadora.

Ou seja, a visão de Hoffmann (2014) rebate esse requerimento dos professores, mas voltamos a falar que para que o professor concorde e busque trabalhar nessa perspectiva é necessário que haja uma modificação em seus conceitos e filosofias do avaliar, além de uma grande sensibilidade.

Para encerrar a primeira categoria teórica é válido sintetizar em um quadro (quadro 8) alguns termos que refletem as características da primeira geração da avaliação e as palavras que deram significado a fala dos professores que enquadraram nessa categoria teórica.

Quadro 8 – sistematização de termos que designam características da primeira geração da avaliação e as unidades de registro que se enquadram nessa categoria teórica.

CARACTERÍSTICAS DA PRIMEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO – GERAÇÃO DA MENSURAÇÃO	UNIDADES DE REGISTRO ENCONTRADAS A PARTIR DAS FALAS DOS DOCENTES
Mensuração	Prova
Classificação	Repitam
Seleção	Medo
Reprodução de conteúdo	Progressão
Atividades individuais	Estímulo-resposta
	Quantidade de aluno

Fonte: própria (base em GUBA E LICOLN, 2011).

Nessa primeira geração da avaliação vimos uma avaliação classificatória, na qual valoriza a memorização de conteúdo a partir da repetição e é confundida como prova, além de existir os problemas estruturais como o quantitativo de estudantes em sala.

3.2 Categoria teórica – Segunda geração da avaliação – geração da descrição

Em nossa proposta, baseada em Guba e Lincoln (2011) a segunda geração da avaliação é a geração da descrição, na qual o professor tem condições de descrever o resultado do estudante e não apenas quantificar. O termo avaliação deixou de ser associado como sinônimo de medir e provas passaram a ser instrumentos de auxílio na avaliação. A avaliação é baseada nos objetivos e o aluno continua sem participação ativa no processo.

Para a segunda geração da avaliação conseguimos detectar falas que foram enquadradas em apenas uma categoria empírica a de Instrumentos para ajudar na avaliação, que discutiremos no subtópico seguinte.

3. 2. 1 Categoria empírica – Instrumentos para ajudar na avaliação

Como vimos nessa geração o termo avaliação passa a ser dissociado de prova que se torna um instrumento para subsidiar a descrição do processo avaliativo, mas que ainda apresenta um caráter classificativo. Nas falas do professor marinho (códigos: [m9a]f1A2, [m9b]f1A2, [m9c]f1A2) e do professor Saúde (código: [s9c]f1A2) estão presentes diversos instrumentos que corroboram com dados para a avaliação (quadro 9), marinho, inclusive cita um aplicativo de celular que estava tentando implantar com os alunos:

[...] eu to montando com os alunos um grupo, que não é o WhatsApp, e sim aplicativos desenvolvidos pra isso, vai haver um feedback, eu vou estar colocando postagens sobre o assunto e vou cobrar um feedback do aluno, então é uma forma avaliativa é uma forma nova de avaliação. (Fala do professor Marinho, código: [m9a]f1A2).

Essa variedade de instrumentos é positiva, pois contempla os diversos aspectos de aprendizagem dos alunos, mas ainda apresentam um caráter de medição, pois o intuito dessa coleta de dados é quantificar a aprendizagem, caracterizando uma avaliação de segunda geração.

Correia e Freire (2014) em seu artigo sobre concepções de avaliação da aprendizagem de professores do ciclo básico em Portugal dissertam sobre a resistência dos professores em diversificar os instrumentos avaliativos, pois, não possuem o hábito de lançar mão dos vários instrumentos disponíveis para coletar dados e avaliar o estudante, e ressalta que a aprendizagem, de vertente formativa, tem a variedade de instrumentos avaliativos como pressuposto para orientar e regular o processo de ensino e aprendizagem. Em seus resultados identificaram uma professora que costuma a variar estratégias de ensino e a partir do que é coletado ela classifica o estudante, logo sua prática avaliativa tem o fim de promover o estudante e não ajudar a regular sua prática ou a aprendizagem dos discentes.

Quadro 9 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Instrumentos para ajudar na avaliação, unidade de registro, unidade de contexto e o código.

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
SEGUNDA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DA DESCRIÇÃO (2)	Instrumento para ajudar na avaliação (IA)	Ferramenta (f)	[...] eu to montando com os alunos um grupo, que não é o WhatsApp, e sim aplicativos desenvolvidos pra isso, vai haver um feedback, eu vou estar colocando postagens sobre o assunto e vou cobrar um feedback do aluno, então é uma forma avaliativa é uma forma nova de avaliação. (m9a)	[m9a]fIA2
			[...] trabalho em equipe a gente utiliza seminários é sala de aula como as turmas são muito numerosas dá um pouco de trabalho mas a gente consegue fazer um por semestre com cada turma. (s9c)	[s9c]fIA2
			[...] atividades no caderno, caderno em dia, participação, principalmente, participação do aluno. (m9c)	[m9c]fIA2
			[...] eu tenho sempre que está observando novas ferramentas para esse processo de avaliação eu não posso apenas me pautar por processos mais tradicionais. (m9b)	[m9b]fIA2

Fonte: própria.

Elas evidenciaram a ideia que a variação nos instrumentos avaliativos não é praticada por muitos professores em Portugal, mas no nosso caso percebemos que os professores promovem atividades de forma diversificada. Nas observações efetivadas depreendemos o cuidado dos professores marinho e saúde em ofertar várias formas de atividades. Percebemos assim um alinhamento entre as falas e a prática dos docentes.

Luckesi (2011b) chama atenção para a questão dos instrumentos de avaliação. Ele acredita que o problema não são os instrumentos, mas sim o que é feito com os dados coletados e a relação do instrumento escolhido com o objetivo proposto, logo todos instrumentos são úteis e devem ser utilizados, o questionamento é em relação ao que é feito com os resultados encontrados, que para maioria dos docentes serve

apenas para dar notas com fim de classificar o estudante, além de ser necessário um olhar para a relação do instrumento escolhido e os objetivos educacionais essa reflexão deve ser realizada por parte do docente, pois assim os instrumentos perdem a validade e realmente só será usado para promoção e não pra regular a aprendizagem e prática docente.

Essa preocupação com o objetivo é citada por Lima, Tenório e Bastos (2010) como uma característica de segunda geração. Eles obtiveram resultados diferentes, pois, o docente analisado utilizava a diversificação de instrumentos e o aluno como parâmetro para conduzir o processo de aprendizagem, ou seja, no caso deles a diversificação dos instrumentos de coletas de dados foi enquadrada na terceira geração da avaliação.

Nas falas coletadas os professores falam na diversificação de instrumentos com indícios de coleta de dados, apenas na fala do professor marinho que apresenta o termo *feedback* que representa a ideia de regulação (código: [m9a]fIA2). Durante as aulas observadas verificamos que o professor marinho obteve dificuldades em usar a nova ferramenta, pois muitos alunos ainda não dispunham de aparelhos celulares compatíveis e alguns que possuíam o aparelho, não usufruíam de internet para realizar as atividades, logo ele trabalhava como um fator a mais, sem levar em conta os resultados na formação da nota, porque não era um instrumento democrático, pois vários alunos tinham restrições para utilizá-lo, logo não foi utilizado como ferramenta de coleta de dados.

Outro fator que nos declinaram a levantar essa categoria empírica dentro da segunda geração é que em nenhum momento os professores proferem que as escolhas dos instrumentos são realizadas com a participação dos alunos, e podemos ver isso em prática, as atividades eram levadas prontas, eles até tiveram o cuidado no início da unidade de descrever como os estudantes seriam avaliados, mas não houve espaço para que os discentes pudessem optar como gostariam que fosse essa avaliação. Essa prática se distancia substancialmente da quarta geração, na qual prima pela negociação dos grupos de interesses.

Em síntese, as diversidades de instrumentos utilizadas pelos docentes marinho e Saúde, é positiva, mas tem a função de demandar informações para a formação da nota, que se torna uma característica da segunda geração da avaliação.

3.3 Categoria teórica – Terceira geração da avaliação – geração do juízo de valor

Para essa categoria teórica as unidades de contextos foram subdivididas em três categorias empíricas: Avaliação considerando o contexto psico-social, avaliação como processo e reconhecimento de paradigmas.

Subsidiando, vale ressaltar que essa geração é marcada pelo juízo de valor, reconhecimento da importância do processo em atenção à nuances que ocorrem além das atividades, o erro configura como oportunidade de aprendizagem, a avaliação precisa do envolvimento de vários atores, tais como pais, alunos, professores entre outros, valoriza as concepções prévias dos estudantes. Reforçamos que as gerações não são excludentes entre si, ao contrário elas se complementam e tende a seguir a complexidade das necessidades do desenvolvimento histórico e social.

3.3.1 Categoria empírica – Avaliação considerando o contexto psico-social

Complexidade foi a unidade de contexto escolhida para representar as falas do professor saúde (quadro 10) quando questionado sobre como ele enxerga a avaliação da aprendizagem e quais barreiras encontra no avaliar cotidiano. Ele apresenta consciência que a avaliação leva em conta inúmeros fatores e admite usar de artifícios subjetivos no processo avaliativo, tais como, a relação de vínculo criada entre ele e o discente que permite conhecer quando a atividade desenvolvida não foi satisfatória por questões pessoais. Percebemos isso, por exemplo, nessa fala:

Então a gente tem que ter cuidado quando for avaliar esse aluno e levar isso em consideração porque querendo ou não, lá fora é a vida dele é complicada. Então quando ele apresenta essas dificuldades dentro da sala de aula, a gente tem que procurar saber. Converso com meus alunos procuro saber com quem mora de forma muito sutil para em cima disso eu começar a perceber porque que ele age daquela forma e em cima disso a gente poder fazer uma coisa diferenciada (fala do professor saúde código: [s8c]cxAC3).

Silva (2010) traz em seu livro a perspectiva de uma avaliação formativa-reguladora que, dentre os seus princípios prevê a educabilidade princípio que acredita que todos os estudantes aprendem, mas cada um com um ritmo e uma forma. Ele esclarece que a diversidade de aprendizagem está ligada a condição histórica do

estudante e que sua condição de vida influenciam o modo como observam e interpretam a vida, seus anseios, sonhos e maneira de aprender. Logo o professor saúde, em sua fala, reconhece essa questão e leva em consideração na sua avaliação

Muitas vezes os professores não são sensíveis a esse universo particular dos alunos e apenas colocam os assuntos e cobram os resultados nas avaliações, isso ocasiona o desestímulo em estudar porque muitas vezes não entende o que é dito nas aulas. Luckesi (2011b) explica, que como ponto de partida é importante que o educador tenha a sensibilidade de acolher o que acontece com o educando e encontrar uma postura que o ajude a ser construtivo. O que reforça a necessidade do olhar sensível do professor ao aluno enquanto ser histórico.

Quadro 10 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação considerando o contexto psico-social, unidade de registro, unidade de contexto e o código.

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
TERCEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DO JUÍZO DE VALOR (3)	Avaliação considerando o contexto psico-social (AC)	Complexidade (cx)	É uma coisa muito ampla. Hoje em dia a gente não pode avaliar o aluno unicamente por uma prova com algumas questões, mesmo ela sendo uma prova aberta, mas hoje a gente tem que avaliar tudo, a gente tem que aproveitar o máximo do aluno (s6a)	[s6a]cxAC3

Fonte: própria.

Quadro 10 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação considerando o contexto psico-social, unidade de registro, unidade de contexto e o código (continuação).

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
-------------------	--------------------	---------------------	---------------------	--------

<p>TERCEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DO JUÍZO DE VALOR (3)</p>	<p>Avaliação considerando o contexto psico-social (AC)</p>	<p>Complexidade (cx)</p>	<p>eu vou aproveitando o máximo de cada aluno no contexto daquela sua turma tenho que é bom nisso tenho que é bom naquilo em determinados assuntos eu gosto muito de fazer estudo dirigido fazer trabalhos e isso vai fazer com que eu crie uma avaliação em cima daquele determinado aluno Eu não avalio de forma exclusiva em cima de testes e provas não faz parte mas a gente faz uma forma geral (s6b)</p>	[s6b]cxAC3
			<p>Então isso complica muito para que a gente possa estar avaliando determinado cidadão. Às vezes esse aluno tem problemas familiares que atrapalham o desenvolvimento dentro da sala de aula, você tem que levar em consideração essas coisas porque senão ele vai levar a desvantagem em relação aos outros. (s8b)</p>	[s8b]cxAC3
			<p>Então a gente tem que ter cuidado quando for avaliar esse aluno e levar isso em consideração porque querendo ou não, lá fora é a vida dele é complicada. Então quando ele apresenta essas dificuldades dentro da sala de aula, a gente tem que procurar saber. Converso com meus alunos procuro saber com quem mora de forma muito sutil para em cima disso eu começar a perceber porque que ele age daquela forma e em cima disso a gente poder fazer uma coisa diferenciada (s8c)</p>	[s8c]cxAC3

Fonte: própria.

Outro ponto que o professor saúde leva em consideração é a produção desenvolvida em sala, ele cita que aproveita tudo o que o aluno faz.

É uma coisa muito ampla. Hoje em dia a gente não pode avaliar o aluno unicamente por uma prova com algumas questões, mesmo ela

sendo uma prova aberta, mas hoje a gente tem que avaliar tudo, a gente tem que aproveitar o máximo do aluno (fala do professor saúde código: [s6a]cxAC3)

Dentro do processo avaliativo os dados levantados a partir dos instrumentos, nos dão um panorama de como o estudante se encontra, logo é válido considerar tudo que é produzido, inclusive o erro que deve ser observado, identificado e valorizado, para que o professor entenda o raciocínio do educando. Entretanto vale observar que esses instrumentos precisam estar em consonância com os objetivos do que quer ser investigado. Luckesi (2011b) levanta essa questão contrapondo com a necessidade de ressaltar se os objetivos e práticas metodológicas irão satisfazer uma avaliação da aprendizagem ou mais um exame. Mas já vislumbramos uma percepção diferenciada do discente por parte do professor, que aceita a influência de fatores externos a aprendizagem e que faz questão de entender para poder avaliar.

3. 3. 2 Categoria empírica – Avaliação como processo

Na terceira geração da avaliação é latente o caráter processual, conseqüentemente, nomeamos essa categoria empírica de: avaliação como processo, sendo contínuo, a única unidade de registro que contempla três falas do professor marinho (Quadro 11), não percebemos esse caráter na fala do professor saúde.

A admissão de avaliação como processo contínuo é extraordinária, pois levanta o caráter não pontual, não somatório e não classificatório da avaliação. Ela supera todas essas visões. Por isso a enquadramos na categoria teórica da terceira geração da avaliação.

Em sua fala o professor marinho assume que considera o processo na hora de avaliar o aluno, levando em consideração os diversos fatores que culminam em uma nota. Nota essa que não seria apenas o que ele acertou na prova. Sabemos que o objetivo da avaliação não é dar notas, mas sim perceber o que foi aprendido, o que precisa ser fortalecido e o que precisa ser construído por parte do estudante. Silva e Moradillo (2002) creem que avaliação, ensino e aprendizagem são partes do processo educativo e que a avaliação serve como guia para orientar discentes e professores.

Quadro 11 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Avaliação como processo, unidade de registro, unidade de contexto e o código.

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
TERCEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO DO JUÍZO DE VALOR (3)	Avaliação como processo (AP)	Contínuo (ct)	Pois é eu vejo avaliação como um método contínuo né! (m6a)	[m6a]ctAP3
			existe uma questão de fatores que podem levar o aluno, um bom aluno a tirar nota baixa ali, é um fator externo, eu tenho acompanhado o aluno, então eu sei que o o aluno veio muito bem durante as aulas e ali por algum motivo alheio a ele, tirou nota baixa, então pra mim avaliação é um processo contínuo é..(m6c)	[m6c]ctAP3
			pra mim avaliação é construída no dia-a-dia, processo avaliativo a gente vai, vai vendo que o aluno vai é... estruturando o conhecimento, eu não digo nem criando, que pra mim ele já chega pra mim com.. um certo conhecimento, que eu posso chamar de conhecimento de senso comum e mesmo assim é um conhecimento, então eu vejo que ele vai estruturando cada vez mais, ele vai alicerçando o conhecimento dele. (m6d)	[m6d]ctAP3

Fonte: própria.

Logo não podemos falar sobre avaliação sem levar em consideração aprendizagem e ensino. Entender como o aluno aprende e o que se quer que ele aprenda facilita toda dinâmica na sala de aula, então planejar, sondar, questionar o caminho são pontos que precisam ser levantados para a marcha do avaliar.

Nesse ponto devemos considerar que o processo está diretamente ligado a função formativa da avaliação. Relembrando nas palavras de Silva (2010) que propõem não apenas uma avaliação formativa e sim formativa reguladora, expõe que se trata de um mecanismo integrador e regulado da prática docente de da aprendizagem, a qual se faz fonte de informação qualitativa e quantitativa tanto do percurso como das situações didáticas e a relação entre ambos.

Sendo assim o processo de ensino e aprendizagem é bem complexo e envolve vários fatores desde conteúdo até o estudante para que possa acontecer e ser efetiva. Logo o sentido da avaliação é a compreensão da interação entre o ensino e aprendizagem para que seja possível uma intervenção com plena consciência por parte do docente para que tenha condições de refazer seu planejamento ao longo do processo desenvolvendo assim suas estratégias para a aprendizagem (SILVA, 2010).

Considerar a avaliação como um processo é crucial para que a prática docente se amplie as novas perspectivas da avaliação, mas em nosso caso, ainda não se trata da avaliação que cremos principalmente porque o professor marinho assume o caráter formativo, mas não cita em sua fala de *feedback*, logo a análise serve para identificar o que o estudante aprendeu, mas ele não cita que utiliza essas informações para redimensionar sua prática docente. Nas nossas observações percebemos que o professor por diversas vezes modificou sua abordagem metodológica em função de uma atividade na qual os estudantes não se saíram bem. Ou seja, apesar dele não falar em *feedback* se utiliza da avaliação para redirecionar suas ações em sala de aula.

Evidenciamos novamente a grande dificuldade que é abandonar os hábitos avaliativos focados em quantificar a aprendizagem, muitas vezes o docente entende os conceitos envolvidos na nova perspectiva do avaliar, mas não conseguem pôr em prática no seu cotidiano escolar em sua totalidade.

3. 3. 3 Categoria empírica – Reconhecimento de paradigmas

A avaliação é cercada por paradigmas e o mais reconhecido é o fato de ser confundido com exames. Quando o professor entende que a avaliação não é simplesmente uma nota podemos inferir que ele começou a perceber o que de fato seria avaliar. O docente marinho quando questionado como ele crê que os estudantes pensam avaliação cita que os discentes não têm a visão qualitativa da avaliação, apenas consideram o aspecto quantitativo: “eu acho que eles não enxergam que avaliação também tem um ponto qualitativo que é para ver até que ponto ele construiu o conhecimento” (fala do professor marinho, código: [m7b]pRP3) (quadro 12). E é uma

realidade, pois os estudantes muitas vezes só querem fazer as atividades propostas se for atribuída alguma nota, nesse momento o professor tem uma difícil incumbência que é a de manter a avaliação para promoção ou insistir na mudança de paradigma que prevê a avaliação para aprender. Lamentavelmente, Muitas vezes prefere o comodismo e por conta de suas concepções entranhadas, permitem o foco dos estudantes em notas alimentando assim um ciclo secular que está longe de se encerrar.

Em relação ao professor saúde, não encontramos elementos em sua fala que pudesse enquadrar nessa categoria, o que nos leva a crer que para ele se torna natural esse intercâmbio de prova como avaliação.

Ainda analisando a fala do professor, vemos na segunda unidade de contexto dessa categoria, ele possui ciência de que grande parte da responsabilidade dessa percepção vem da postura tradicional que os docentes insistem em manter. Luckesi (2011b) identifica que existe uma grande resistência por parte do docente em praticar avaliação e muitas vezes ela desponta de forma inconsciente, no momento em que o docente admite os novos conceitos de avaliação, mas não utilizam em sala de aula.

Quadro 12 - quadro com a categoria teórica e a categoria empírica de Reconhecimento de paradigmas do avaliar, unidade de registro, unidade de contexto e o código.

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	CÓDIGO
TERCEIRA GERAÇÃO DA AVALIAÇÃO - GERAÇÃO	Reconhecimento de paradigmas do avaliar (RP)	Paradigma (p)	eu acho que eles não enxergam que avaliação também tem um ponto qualitativo que é para ver até que ponto ele construiu o conhecimento (m7b)	[m7b]pRP3

DO JUÍZO DE VALOR (3)			Boa parte desse problema vem respeito a métodos vamos dizer assim métodos um pouco tradicionais que a gente encontra ainda, que é apenas livros quadro e a gente tem que trazer algo novo, porque a partir do momento que a gente traz algo novo a gente pode cobrar algo diferenciado a educação ela como a construção do conhecimento em todas as dimensões, a gente tem que transformar Barreira de imposição tradicional (m8)	[m8]pRP3
-----------------------------	--	--	---	----------

Fonte: própria.

Com efeito, se torna perceptível que nosso educador tem a consciência do paradigma da avaliação como exame e declara que os modos tradicionais estão em decadência se fazendo necessário novas ações para que o estudante possa sair da sua estagnação. Quando observamos em sala de aula entendemos que o professor sente dificuldades na elaboração de atividades desvinculadas a atribuição de notas, logo podemos concordar com o pensamento de Luckesi (2011b) quando o professor claramente tem consciência do que seria avaliação, mas em seu cotidiano, poucos elementos de terceira geração foram encontrados.

Para encerrar a discussão referente à categoria teórica da terceira geração da avaliação é válido refletirmos sobre as causas prováveis da resistência da mudança do pensar e praticar avaliação para a aprendizagem. Nessa reflexão vamos expor quatro fatores citados por Luckesi (2011b), 1) a repetição inconsciente por parte do docente do que ocorreu em sua vida pessoal e escolar; 2) as relações de poder envolvidas nas relações dentro da escola que leva a um reforço do que ocorre na esfera macro da sociedade; 3) as consequências herdadas pela presença dos exames presentes na rotina escolar; 4) o modelo de sociedade na qual estamos inseridos que preza a exclusão sendo assim reproduzidos nos exames escolares que estão presentes com intuito de classificar.

O primeiro fator que ele trouxe discute os traumas causados pelo excesso de exames realizados durante toda vida acadêmica que estão incrustados no íntimo de

nosso ser em decorrências dos eventos ocorridos ao longo de nossa (LUCKESI, 2011), trazem feridas psicológicas difíceis de superar.

O segundo fator citado está relacionado às relações de poder exercidas na relação de sala de aula e está direcionada a questão da disciplina. Antigamente a disciplina era conquistada através de castigos físicos, com o passar do tempo esses castigos foram retirados do contexto escolar e a avaliação passou a exercer esse papel de controle disciplinar a partir do medo do erro e da reprovação. Praticar avaliação significa abrir mão do poder autoritário que se apresenta de forma imposta para agir de modo pedagógico abrindo espaço de fala a todos envolvidos no processo (LUCKESI, 2011b), e isso é bem difícil, pois nas relações de poder quem domina não quer perder seu lugar, principalmente por que as salas de aula se encontram cheias de estudantes que por muitas vezes não veem sentido de estar na escola devido a sua situação de vida. Logo o desinteresse se torna marcante e o professor tem dificuldades de administrar esses fatores externos e usa a avaliação como forma de manter o controle da sala de aula.

O terceiro fator prevê a modificação de aproximadamente cinco séculos de um modo de exercer a pedagogia, esse é o desafio do professor, lutar contra a história da sociedade na qual sempre se ensinou da mesma forma, e se trata de ações que demandará muito tempo e investimento de todos nós (LUCKESI, 2011b). Ou seja, a sociedade mudou, as relações mudaram e a forma de avaliar e muitas práticas pedagógicas continuam da mesma forma. Isso nos revela uma falta de reflexão enquanto docentes do século XXI.

No quarto fator discute a questão do contexto histórico-social, somos uma sociedade burguesa que valoriza a hierarquização e manifestação de poder, como poderemos exercer avaliação numa sociedade excludente quando ela propõe justamente o oposto: inclusão, democracia e igualdade. Praticarmos avaliação da aprendizagem é justamente ir de contra a sociedade e isso requer muito esforço.

Luckesi (2011b) encerra sua discussão esclarecendo que pra sair do examinar para o avaliar não envolve apenas modificações nas técnicas e práticas metodológicas mas faz-se necessário uma mudança na postura, atitude tornando um modo de ser ou viver, adotando a filosofia do avaliar trazendo para o dia-a-dia um comprometimento com a aprendizagem dos estudantes e aprimorar a sua prática levando sempre em consideração a estrutura social e cultural do meio que está

inserido e assim provocando alterações, proporcionando assim uma escola de qualidade.

Diante do exposto, a ressignificação do conceito de avaliar para o docente é um trabalho árduo, pois são muitas barreiras que precisam ser superadas, é ir de encontro com tudo que é imposto pela sociedade. Cabe a nós pesquisadores da área de formação de professores proporcionar novas oportunidades de aprendizagem e acompanhar o docente em sala para ajudá-lo em sua caminhada rumo ao ato de verdadeiramente avaliar. Percebemos que muitas vezes o professor tem a boa vontade, mas faltam as teorias que darão sustentação ao novo processo. Por isso a formação continuada entra como um fator preponderante no auxílio da ressignificação.

Com essa reflexão encerramos a terceira categoria teórica e vamos seguir pra discussão da quarta categoria.

3.4 Categoria teórica – Quarta geração da avaliação – geração construtivista responsiva

Iniciamos esse tópico ressaltando que dentro das falas dos professores não conseguimos encontrar indícios que nos levasse a posicionar algum depoimento nessa categoria teórica. Isso demonstra inicialmente que nossos docentes pesquisados não conhecem a nova perspectiva de avaliação e que tanto em sua formação inicial quanto final não foi bem trabalhada, pois, em suas falas não encontramos indícios da quarta geração.

A quarta geração é marcada pela negociação, nela não é apenas o professor que avalia, o estudante tem papel preponderante, pois ele também decide como será avaliado e dessa forma sua participação o torna responsável pela sua aprendizagem o envolvendo e comprometendo a tal ponto que todo processo flui sem traumas, sem cobranças exacerbadas, desenvolvendo uma autonomia que faz diferença no caminhar acadêmico do discente.

O avaliador tem a responsabilidade de articular o processo, pois terá que ouvir as reivindicações e a partir desse momento traçar seu planejamento avaliativo dando *feedback* o tempo todo para os alunos e se for necessário redirecionar suas ações inclusive os instrumentos de coleta de dados. Ele não utiliza a prova como punição e

nem barganha de poder para controle de indisciplina. O estudante faz as atividades por que está comprometido com sua aprendizagem e não para ganhar pontos.

Nas observações que fizemos das práticas docentes, constatamos que os professores não permitem negociações sobre o como avaliar. O máximo que é negociado são prazos de entrega das atividades e algum valor que a atividade venha a ter, mas o plano avaliativo é levado pronto para que os estudantes executem. Isso foi observado na prática dos dois professores pesquisados.

Creemos que o diálogo desenvolvido em sala com as pequenas negociações já são um passo para uma avaliação de quarta geração, mas em relação aos seus discursos não é contemplado a perspectiva negociadora por parte dos grupos de interesses que é previsto na quarta geração.

Guba e Lincoln (2011) apontam que uma avaliação responsiva envolve muita interação entre o avaliador e o grupo de interesse, gerando um processo dialógico, mas que consome um considerável tempo e recurso para que ela possa ocorrer. Esse tempo é uma das grandes barreiras citadas pelos professores, além do quantitativo de estudantes por sala que já foi falado anteriormente. Mas entendemos que para planejar e avaliar é necessário um bom tempo para que possamos ter clareza do que será realizado e por isso o papel do estudante na tomada de decisão do processo avaliativo é tão importante, pois ele estará comprometido com o processo e seu interesse aumenta por que ele não quer ser prejudicado no caminho. Pois ele em coletividade participou da decisão e precisa dar conta de sua parte para que seu aprendizado ocorra.

Todas essas considerações que estamos levantando nesse tópico não estavam presentes na fala nem na prática dos professores, no período observado, por isso iniciei o tópico indicando o desconhecimento por parte dos docentes dessas ações avaliativas de quarta geração. Essa ausência da fala nos demonstra que ainda temos um grande caminho a percorrer em relação à formação de professores. No nosso caso como os docentes já tem certo tempo de formados a responsabilidades para a mudança de olhar fica com a formação continuada.

Quadro 13 - quadro com as principais características das quatro gerações da avaliação.

PRIMEIRA GERAÇÃO	SEGUNDA GERAÇÃO	TERCEIRA GERAÇÃO	QUARTA GERAÇÃO
------------------	-----------------	------------------	----------------

Medir a aquisição do conteúdo	Avaliação por pré-estabelecidos	Juízo de valor	Negociação
Busca por reprodução do conteúdo	Descrição dos pontos fortes e fracos em relação aos objetivos	Tomada de decisão	Diálogo
Avaliação individual	Conteúdos pré-estabelecidos	Regulação do ensino	Pertinência epistemológica
Busca por respostas objetivas	Metodologia pré-estabelecida	Avaliação Diagnóstica	Avaliação democrática e participativa
Responsabilidades definidas (professor avalia, aluno é avaliado)	Professor avaliado no final do processo	Preocupação com a compreensão	Compartilhamento das responsabilidades, mediadas pela negociação
Avaliação de produto	Avaliação de produto associado aos objetivos	Avaliação de processo	Responsiva, mediada pela negociação
Classificação	Reprodução o conteúdo associado aos objetivos	Avaliação de produto associada ao processo	Avaliação Formativa Reguladora
Seleção	Responsabilidades definidas: centrada em objetivos	Metodologia regulada no processo	Avaliação constituinte do processo
		Avaliação responsiva	Emancipação
		Erros e acertos no mesmo patamar	Autonomia
		Responsabilidade do processo de aprendizagem	Auto-Avaliação
		Compartilhamento das responsabilidades	Instrumentos diversificados que se comunicam
		Avalia a interação professor-aluno	Busca por competências
			Avalia a interação professor-aluno mediada pela negociação

Fonte: Lima (2008, p. 47)

Antes de fazermos as considerações finais cabe aqui apresentar um quadro resumido com as principais características das quatro gerações da avaliação (Quadro 13). Nele podemos ver a evolução da avaliação. Vemos seu início tímido, com o intuito claro de classificação, mas com a mudança da sociedade se percebe que é necessário ao avaliar fazer descrições mais detalhadas para que pudesse ter um retrato real da aprendizagem. Continuando em sua trajetória, fica evidente que são necessários

juízos de valor para termos uma real visão do que foi aprendido. E nossa luta atual de quebras de paradigmas e séculos de desenvolvimento avaliativo para a avaliação responsiva, construtivista, com intuito de libertar, dar autonomia, delegar ao discente o poder de ter consciência de sua própria aprendizagem.

Em síntese, a respeito do professor saúde observamos, em relação à primeira geração da avaliação, que confunde avaliação com instrumentos de coletas de dados, como prova. Em sua prática pedagógica privilegia a cópia e repetição, reproduzindo o método no qual foi ensinado na escola dando continuidade assim ao ciclo da didática tradicional. Em relação ao sentimento de angústia, ele não recorda de ter esse sentimento enquanto estudante, mas acredita que hoje o alunado tenha, embora credite esse sentimento à falta de preparo do educando para prova, por isso o argumento da cópia, pois assim o discente é obrigado a ler enquanto copia a atividade ou texto em questão. Utiliza de forma sutil a prova como argumento para controle de sala de aula, lembrando que o que está sendo trazido é cobrado em prova, como uma moeda de barganha para atenção no que está sendo falado.

Em relação à segunda geração da avaliação, vemos a preocupação do professor saúde em variar os instrumentos de coletas de dados com o intuito de arrecadar informações para dar nota e não para direcionar o processo docente. Sabemos da importância da utilização de diversos instrumentos para coletar dados, pois cada pessoa tem um ritmo e uma maneira de aprender, mas precisamos ter sempre em razão que o objetivo das coletas de dados para a avaliação não deve ser focado na nota, mas em saber o que o estudante já construiu. Sendo assim foi classificado na segunda geração da avaliação.

O professor saúde no que concerne à terceira geração da avaliação entende que existem vários fatores que influenciam a avaliação, inclusive fatores externos a escola. Ele apresenta boa relação com os alunos e busca sempre conhecer para entender certos comportamentos ou dificuldades, é nessa relação que ele tem condições de perceber quando um aluno não vai bem à prova se foi algum fator externo que pode ter influenciado e esse julgamento influencia na sua atribuição da nota. Isso é uma característica da terceira geração, levar em consideração o todo para avaliar. Percebemos que ele não cita explicitamente avaliação como um processo contínuo, mas admite que utiliza tudo que é produzido em sala de aula para dar juízo de valor ao estudante.

A respeito da quarta geração não foi identificado em sua fala características que pudéssemos enquadrar nessa geração. Mas nas observações das aulas identificamos que o professor saúde tem uma boa relação com estudantes e mantém um diálogo a tal ponto de permitir em suas aulas pequenas negociações em torno das atividades desenvolvidas em sala como mudança da data de entrega de algum trabalho ou o valor da pontuação de alguma atividade.

Agora vendo pela perspectiva do professor marinho para a primeira geração da avaliação, confunde avaliação com provas, reforçando um paradigma que é a marca da primeira geração. Utiliza de forma sutil a prova como meio de conseguir controlar a atenção da turma. Enquanto estudante tinha sentimento negativo em relação à avaliação, relata que por muitas vezes se sentia angustiado com provas e que a cópia para ele é vista de forma punitiva por conta de experiências na época da escola. Demonstra interesse pelo processo de estímulo resposta, ele acredita que o aluno precisa ser estimulado o tempo todo, seja através de doces para cada resposta ou participação do estudante, essa prática docente era utilizada por uma professora e que por conta dela adquiriu interesse pela matéria, sendo assim hoje tenta usar essas técnicas para despertar interesse por parte do alunado. Relata que atualmente um dos fatores que dificultam a avaliação é o quantitativo de estudantes por turma, que não permite que ele tenha uma atenção especial para cada aluno.

No tocante a segunda geração, o professor marinho se apresenta como um entusiasta que vislumbra o uso de novas tecnologias para avaliar, mas a usa com intuito de colher dados para atribuição de notas e não para regulação do processo de ensino e aprendizagem. Isso também se observa nas suas outras escolhas de instrumentos, que são variados, mas só estão para a recolha de subsídios para classificar. Neste sentido, cabe refletir que a tecnologia sendo utilizada de forma equívoca não passa de mais um instrumento que irá classificar o estudante ao invés de orientá-lo no seu aprendizado e torná-lo autônomo e capaz de por si saber se construiu o conhecimento ou não.

Para a terceira geração observamos que admite o caráter processual da avaliação, mas não deixa claro se é para direcionar as ações docentes. Em sua prática vimos que em consequência de uma prova que não teve resultados satisfatórios ele modificou sua abordagem em sala de aula para que o aluno pudesse refazer seus conceitos e assim conseguir alcançar seus objetivos. Enxerga os limites dos

estudantes, que não conseguem perceber o caráter formativo da avaliação e justifica essa questão pelo excesso de práticas tradicionalistas em que os estudantes estão vivenciando, pois de forma sutil percebemos pela sua fala que ele acredita que exista o paradigma da avaliação enquanto exame. Essa consciência é muito importante, pois nos indica que existe um incômodo frente às práticas atuais sobre avaliação. Certamente se esse professor tivesse um contato mais profundo com as novas teorias que regem a quarta geração da avaliação ele poderia ter redirecionado suas ações em sala. Pois o primeiro passo para a ressignificação é ter consciência do cenário que está inserido e o vislumbre de mudança.

Na fala do professor marinho, não foram encontrados indícios da quarta geração, mas em sua prática docente percebemos que ele tem bom diálogo com os estudantes e quem tem o hábito de negociar prazos de entrega de atividades e valores de nota. Vemos essas ações como uma esperança de que haja uma modificação no seu avaliar para a quarta geração da avaliação.

Identificamos que os professores possuem características de três gerações da avaliação, isso nos indica que o professor não apenas desenvolve em sua prática apenas uma geração, mas pode ter características de mais de uma. Mas o ideal é que em sua prática predomine as características da quarta geração, mas não foi o que encontramos no nosso caso.

Para o professor saúde o que predominou foi avaliação para atribuição de notas observando não só o que foi desenvolvido em sala, mas as características do aluno de forma um pouco interdimensional e preconiza pelo diálogo em sala.

O professor marinho em suas concepções possui ideia de avaliação como processo, mas que seu fim é a classificação, tem vontade de implementar novas perspectivas para avaliar mas precisa de apoio filosófico das teorias para que possa ter uma postura diferente. Concebe o estudante de forma interdimensional e é aberto ao diálogo.

Relacionando o discurso com a prática o professor saúde possui uma fala mais sintética que não compreende sua prática, pois em seu cotidiano ele realiza muitas atividades que não contemplou na sua fala na entrevista. Essa prerrogativa já está consolidada, pois sabemos que em muitos casos o discurso se afasta da prática. Para esse docente suas ações são maiores do que seu discurso. Para o professor marinho

também observamos dessa mesma forma, mas ele consegue articular melhor em entrevista suas formas de avaliar.

Percebemos ao passar das gerações o aumento da complexidade e da participação do estudante no processo avaliativo. Ele passa a ser autor da sua aprendizagem e isso é muito gratificante para o docente que acompanha essa evolução do estudante, pois ele está trabalhando a autonomia e a capacidade da auto-avaliação, sendo assim o estudante quando sair para o mundo do trabalho terá mais competência de observar suas fragilidades e tentar saná-las para que possa se estabelecer enquanto profissional.

A presença das três primeiras gerações da avaliação nas falas dos dois docentes nos indica que existe uma contínua progressão nos atos praticados e concebido pelos docentes e que não podemos classificar em uma única geração. Resultados semelhantes foram encontrados por Lima, Tenório e Basto (2010), quando em sua pesquisa encontra elementos das quatro gerações da avaliação no professor estudado.

A ausência de indícios substanciais de discurso e prática de quarta geração nos alerta sobre a falha da formação inicial dos professores com certa jornada acadêmica e a necessidade da formação continuada sobre o assunto no chão da escola com acompanhamento sistemático das ações no cotidiano escolar docente.

Encerrando toda essa discussão vale sistematizar o que percebemos com nossa pesquisa. Faremos isso no próximo tópico das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliação da aprendizagem é um dos atos educacionais mais complexos na pedagogia. Tanto ela pode ser a propulsão da aprendizagem quanto ela pode causar angústias que nos paralisam dificultando nosso caminhar acadêmico. E nesses universos tão discrepantes um ator pode permitir em qual situação seremos encaminhados é o professor que precisa estar atento como concebe avaliação e como a utiliza, pois pode deixar marcas tão profundas nos estudantes quanto as que foram deixadas nele a tal ponto de, muitas vezes, não conseguir avaliar de forma diferente da qual foi avaliado.

Resgatando tudo que foi visto entendemos que a avaliação quando realmente realizada fará diferença no trabalho docente e no aprender do discente. Ela precisa ser orientadora para as ações desenvolvidas em sala, ela precisa ser negociada com os grupos de interesse para que se sintam parte primordial do processo. Sendo assim pensar avaliação deve fazer parte do cotidiano do professor e do aluno.

Em nossa pesquisa trabalhamos com dois professores de biologia, dois perfis diferentes. Em muitas vezes suas ideias se aproximavam e outras se afastavam, mas o fato é que ambos precisam refletir mais sobre avaliação, sobre o ato de avaliar.

Retornando aos nossos objetivos nos propomos a compreender de como a sua formação pode ter influência sobre sua prática docente de avaliação da aprendizagem. Nesse ponto, percebemos que os docentes têm poucas lembranças de sua formação acadêmica pedagógica, logo, sua prática avaliativa é guiada pelas suas vivências enquanto estudante seja porque acredite que o método que aprendeu foi eficaz para ele (no caso do professor saúde), ou porque queira mudar, pois, percebe que o estudante aprende hoje de outra forma (no caso do professor marinho), mas se perde em suas crenças e conceitos que estão muito arraigados e impede que ele compreenda a nova perspectiva que se levanta da avaliação.

Logo nossa discussão se faz pertinente, pois, na nossa pesquisa, os professores demonstraram que avaliam conforme suas vivências e não como lhes foi ensinado na Universidade, promovem avaliação mais para examinar do que para aprender. Todos os instrumentos utilizados ao longo do ano e sua prática pedagógica circundam para o processo de classificação final que é a aprovação ou reprovação. Vemos uma boa

vontade e interesse de mudança, mas ainda estão presos a uma perspectiva ingênua e rasa da avaliação.

Constatar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de biologia no processo de avaliação quando em sua prática docente foi nossa segunda proposta de objetivo específico. Nossos resultados apontam que os professores possuem dificuldade com o quantitativo de estudantes por sala e a indissociação de avaliação com prova. E de forma implícita percebemos que o maior entrave é a falta de conhecimento, pelo menos no discurso em entrevista e nas observações em sala, das novas teorias que envolvem a quarta geração da avaliação. Creditamos essa questão ao fato de ambos docentes terem se formado há certo tempo e que os conhecimentos sobre avaliação que foi passado na universidade já não fazem mais sentido em suas práticas. Em consequência alertamos a necessidade de uma formação continuada que seja demandada tanto da escola quanto do docente.

Propomos no último objetivo específico identificar de que modo as concepções de avaliação do docente podem influenciar na sua prática no momento de avaliar a aprendizagem. Percebemos que suas concepções norteiam sua prática e que essas concepções são oriundas de sua vivência enquanto discente seja para afirmar suas ações ou para serem antagônicas em consequência dos traumas adquiridos ao longo do percurso.

As considerações em relação aos objetivos específicos são pertinentes aos questionamentos realizados inicialmente: dentro de uma unidade escolar como é pensada a avaliação da aprendizagem pelos professores? Como ele declara que avalia? Quais as influências que ele carrega para avaliar? Como ocorre na prática essa avaliação? Sendo assim, ainda possuem a ideia de uma avaliação para classificar e promover, na qual o foco é a produção de atividades, variadas, para formar a nota, levando em consideração muitas vezes questões subjetivas ligadas às características pessoais dos estudantes. Porém em seus discursos já demonstram uma inclinação a nova perspectiva da avaliação que envolve o diálogo. Creditamos esse pensamento e discurso as suas relações escolares que remontam esse ideal classificatório de forma contundente e persistente ao longo do tempo, que como já discutimos anteriormente, requer um trabalho árduo de ressignificação.

Alinhando o discurso com a prática nossos pesquisados percebemos que houve um hiato, pois em suas práticas podemos observar várias coisas que não foi possível

identificar em seus discursos, como na questão da avaliação como relação de poder, que em suas falas não demonstram que exercem esse tipo de situação, mas em observação de forma inconsciente utilizam a prova como forma de controlar a disciplina da sala de aula.

Entendemos que nossa pesquisa se trata de um universo particular, porém contém características semelhantes a outros estudos, o que nos permite ter certa confiança de que seguimos o caminho de credibilidade que nos consente refletir sobre alguns pontos de fragilidade dos nossos docentes que já possuem certo tempo de carreira. A formação continuada se apresenta como a possibilidade de tentarmos trazer à consciência as concepções alternativas desses docentes e redirecionar para os conhecimentos relativos às novas concepções de avaliação de despontam nessa quarta geração. Logo, seria de interesse nosso poder proporcionar a esses professores a oportunidade de passar por uma experiência que pudesse ressignificar suas concepções, e nesse processo entender como se dá essa dinâmica de modificação de ideias e valores. Como nosso objetivo foi analisar as concepções e quais influências existem sobre seu pensar e praticar acreditamos que conseguimos analisar e perceber como esses professores entendem avaliação e como seria sua relação no discurso e prática.

Novamente ressaltamos a importância da avaliação da aprendizagem, pois ela é responsável por nortear todo trabalho docente e é capaz de emancipar o estudante e torná-lo protagonista de sua aprendizagem, cremos numa avaliação libertadora que nos proporciona condições de aprender com os erros e ter competência para enxergar a partir de tudo que é trabalhado em sala de aula. Valoramos também o processo dialógico como condução de uma aprendizagem efetiva e capaz de elevar os estudantes a um patamar de igualdade de fala com o docente sendo competente a tal ponto de participar das escolhas avaliativas. Não estamos falando de utopias, mas sim de uma nova visão que pode ser implementada na rotina escolar mesmo com os vários entraves que insistem em se fazer presentes, mas para tanto, cabe mais uma vez clamar, a formação continuada é que será capaz de diminuir as lacunas proporcionadas pelo tempo de formação inicial e a situação atual em que se encontram nossos docentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P. M. E NARDI, R. Relações entre pesquisa em ensino de Ciências e formação de professores: algumas representações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 335-349, abr./jun. 2013.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed, São Paulo : Moderna, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, LDA, 2011.
- BARROS FILHO, J. E SILVA, D. Buscando um Sistema de Avaliação Contínua: Ensino de Eletrodinâmica no Nível Médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v.8, nº1, p.27 – 38, 2002.
- BERELSON, B. E LAZARFELD, P. F. The analysis of communications content, University of Chiacago and Columbia University, Preliminary Draft, Chicago e Nova Iorque, 1948 apud BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, LDA, 1977.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (acesso em 05/10/2016).
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, CNE/CP 001/2002 de 18 de fevereiro de 2002.
- BROIETTI, F. C. D.; SANTIN FILHO, O.; PASSOS, M. M. Caracterizando Questões de Química em Processos Avaliativos de Larga Escala: Uma Análise Comparativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. 17(1), 105–133. Abril 2017.
- CARVALHO, L. M. O. E MARTINEZ, C. L. P. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a autoformação de professores. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 133-144, 2005.
- COMITÊ MISTO SOBRE DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Standards for the evaluation of educational programs, projects, and materials. Nova York, McGraw0Hill, 1981 apud GUBA, E. G. E LINCOLN, Y. S. **Avaliação de Quarta Geração**. Trad. Beth Honorato – Campinas, SP:Editora da Unicamp, 2011.
- CORREIA, M. S. M. E FREIRE, A. M. M. S. Concepções e práticas de avaliação de professores de ciências Físico-químicas do ensino básico. **Investigações em Ensino de Ciências** – V19(2), pp. 403- 429, 2014.
- _____. Práticas de avaliação de professores de ciências físico-químicas do ensino básico. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2010.

_____. Trabalho laboratorial e práticas de avaliação de professores de ciências físico-químicas do ensino básico. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.11, n.01, p.160-191, jan-jun, 2009.

COUTINHO, A. S.; REZENDE, I. M. N.; ARAÚJO, M. L. F. A Avaliação no Ensino de Biologia: Concepções e Sentimentos de Discentes do Ensino Médio. **Revista Didática Sistêmica**, v.15 n.2, p. 45 – 60, 2013a.

_____. A avaliação no ensino de biologia sob a perspectiva da didática. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 10, p.397-416, jul./dez. 2013b.

DANTAS, C. R. S.; MASSONI, N. T.; SANTOS, F. M. T. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 440-482, abr./jun. 2017.

DARSIE, M. M. P. Avaliação da aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, p. 47 – 50, nov. 1996.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. São Paulo: Autores associados, 1999.

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

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1º Ed. São Paulo: Editora Unesp, p. 95-106, 2013.

GERHARDT, T. E. E SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul: UFRGS, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

GUBA, E. G. E LINCOLN, Y. S. **Avaliação de Quarta Geração**. Trad. Beth Honorato – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8º Ed. São Paulo: Ática, 2006.

HENRY, P. E MOSCOVICI, S. Problèmes de l'analyse de contenu: em langages. Bolletim du CERP, número especial, t. 16, n. 3 setembro 1968. In: BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, LDA, 1977.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40º edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEMOS, P. S. E SÁ, L. P. A Avaliação da Aprendizagem na Concepção de Professores de Química do Ensino Médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 53-71, set-dez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, *Ahead of print*, p. 1-22, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

LIMA, K. S. Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física através da teoria dos construtos pessoais. Recife, 2008. 163p. **Dissertação** (Mestrado em Ensino das Ciências). Recife, UFRPE, 2008.

LIMA, K. S.; TENÓRIO, A. C.; BASTOS, H. F. B. N. Concepções de Um Professor De Física Sobre Avaliação: Um Estudo de Caso. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo: Bauru v. 16, n. 2, p. 309-322, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem** componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MARTINS, R. L. C.; LINHARES, M. P.; REIS, E. M. Mapas conceituais como instrumento de avaliação e aprendizagem de conceitos físicos sobre mecânica do voo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 9 No 1, 2009

OLIVEIRA, E. S. G. & SILVA, M. A. (2007). **Mapas conceituais: estratégia didática para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem significativa**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA BRASIL, 8., 2007, Paraíba, **Anais...** Paraíba: AVEB, 18 – 22, jun. 2007.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de Conteúdo na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OSTERMANN, F. ; PRADO, S. D.; RICCI, T. S. F. Investigando a aprendizagem de professores de física acerca do fenômeno da interferência quântica. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 1, p. 35-54, 2008.

PAULO, R. M. E SANTOS, J. C. A. P. Avaliação em matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 183-197, 2011

PEREIRA, G. R., PAULA, L. M., PAULA, L. M. E COUTINHO-SILVA, R. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte) vol.19. Belo Horizonte 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POZO, J. I. E CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, C. R. G. **Avaliação** – processo em construção. 2009. 26f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina.

SANMARTÍ, N. **Didáctica de las ciencias** em La educación secundaria obligatoria. Sintesis Educacion. 2002.

SANTANA, T. M. S. S. DE; REGO, A. M. C. E MATOS FILHO, M. A. S. Concepções de futuros professores do ensino superior sobre avaliação da aprendizagem. In LINS, F. E MENEZES, W. N. **Saberes compartilhados**: múltiplos olhares. Recife: Libertas, 314p. 2018.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8º edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: São Carlos, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SELLTIZ, C. et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder, 1972. In GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

SILVA, J. L. P. B. E MORADILLO, E. F. Avaliação, Ensino e Aprendizagem de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.04, n.01, p.28-39, Julho, 2002.

SILVA, J. F. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. 3º edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOBRINHO, R. S. A importância do ensino da biologia para o cotidiano. Fortaleza, 2009. 40p. **Monografia** (Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes na Área de Licenciatura em Biologia). Fortaleza, FGF, 2009.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation, Teachers College Record, 68, 1967, p. 523-40. apud GUBA, E. G. E LINCOLN, Y. S. **Avaliação de Quarta Geração**. Trad. Beth Honorato – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIANA, K. S. L. Avaliação da Experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das ciências da natureza. Recife, 2014. 202p. **Tese** (Doutorado em Ensino das Ciências). Recife, UFRPE, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A -Roteiro de perguntas para a entrevista.

Perguntas para traçar o perfil do Docente:	
1.	Qual a sua idade?
2.	Há quantos anos trabalha no Estado? E há quanto tempo lecionando Biologia?
3.	Possui outro emprego?
4.	Qual a sua graduação? E em que instituição se formou? Em que ano?
5.	Possui alguma pós-graduação? Em que? E em que instituição fez? Em que ano?
6.	Dentre as áreas da Biologia, qual a que você mais se identifica?

Perguntas sobre avaliação da aprendizagem.			
	Pergunta	Objetivo	Objetivo da Pesquisa
1.	Quando você era aluno como seus professores te avaliavam?	Levar ele a refletir sobre as técnicas de avaliação na época em que era estudante. Perceber as nuances de suas escolhas avaliativas a partir de seus relatos de memória afetiva.	Identificar de que modo as concepções de avaliação do docente podem influenciar na sua prática no momento de avaliar a aprendizagem.
2.	Você recorda como se sentia naquela época como aluno quando era avaliado?		
3.	Você lembra de algum professor que te marcou profundamente?		
4.	Por que você decidiu fazer licenciatura?	Entender como foi a formação inicial.	Compreender como a formação do professor influencia na sua prática docente no processo de avaliação de aprendizagem
5.	Durante a licenciatura você recorda como era avaliado? Era semelhante ao tempo de escola ou era diferente?		
6.	Hoje como um profissional como você enxerga a avaliação?	Notar como ele se compreende enquanto profissional, frente à avaliação.	Constatar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de biologia no processo de avaliação quando em sua prática docente
7.	Como você acredita que os alunos pensam avaliação?		
8.	Quais principais barreiras você encontra em relação a avaliação em sua prática cotidiana?		
9.	Sabemos que existem vários instrumentos avaliativos, quais você costuma usar na sua prática?		
10.	Dentro do seu percurso metodológico justifique algumas escolhas avaliativas.		

APÊNCIDE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa intitula-se Concepções de professores de biologia sobre avaliação da aprendizagem: relação do discurso e prática. Está sendo desenvolvida pela mestranda do Curso de Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco Professora Tamara Menezes Soriano de Souza de Santana, sob a orientação da Profa. Dra. Suely Alves.

O objetivo geral desta pesquisa, analisar as concepções dos professores de biologia sobre avaliação da aprendizagem e quais influências existem sobre seu pensar e praticar no processo de avaliação. A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas e observação de aulas.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome da instituição, bem como dos professores participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que se considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, declaro que fui devidamente esclarecido e dou meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados.

Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Recife - PE, de abril de 2018

Professor entrevistado

Tamara Menezes Soriano de Souza de Santana