

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Faculdade de Educação - FaE

Matheus Augusto de Souza Freitas

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas de
docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais –
um estudo de caso**

Belo Horizonte

2017

Matheus Augusto de Souza Freitas

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais – um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa I: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho

Belo Horizonte


2017

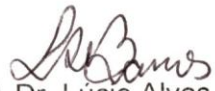
ATA DA 87ª (OCTOGÉSIMA SÉTIMA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Educação e Formação Humana – FaE/UEMG.

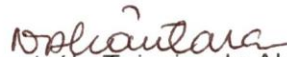
Ao vigésimo terceiro dia do mês de maio de dois mil e dezessete, realizou-se no Auditório, 2º andar do Mestrado em Educação, uma reunião para apresentação e defesa pública da dissertação: “CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais – um estudo de caso.”, do aluno **Matheus Augusto de Souza Freitas**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Mauro Giffoni de Carvalho – orientador, Maria José Francisco de Souza e Lúcio Alves de Barros. Os trabalhos iniciaram-se às 14h, com a síntese da dissertação feita pelo aluno, que foi seguida pela arguição da banca. Em seguida, os membros da banca se reuniram, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada e sugere que sejam feitos os ajustes indicados.

O resultado final foi comunicado à **Matheus Augusto de Souza Freitas** e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 01 (um) exemplar em capa dura e 02 (dois) CDs. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 23 de maio de 2017.


Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho – UEMG


Profª. Drª. Maria José Francisco de Souza – UFMG


Prof. Dr. Lúcio Alves de Barros – UEMG


Nauricéia Teixeira de Alcântara
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Formação Humana – FaE/UEMG

*Aos meus pais Geraldo e Sônia.
Aos meus irmãos Felipe e Renata.
Aos professores da disciplina de Língua Portuguesa.*

AGRADECIMENTOS

“*Nunca Pare de Lutar*” é uma música gospel da cantora e compositora Ludmila Ferber. Há, em sua letra, diversas palavras e expressões que resumem exatamente o que sinto neste momento, ao redigir os meus agradecimentos. Eis as palavras e expressões: “cansaço”, “vitória” e “em tempos de guerra, nunca pare de lutar”.

Realizar um trabalho desta magnitude não é nada fácil e, portanto, é preciso admitir que, em muitos momentos, o “cansaço” bateu à porta. Entretanto, como diz o trecho “em tempos de guerra, nunca pare de lutar”, não desanimei, pelo contrário, lutei e dediquei-me para que, no final, a “vitória” viesse com louvor. Além do meu esforço pessoal, contei, desde o início, com a colaboração de diversas pessoas, a saber:

Agradeço, primeiramente, a Deus. Quando tudo parecia difícil, ele renovou as minhas forças, de modo a me permitir derrubar todos os obstáculos que a pesquisa colocou no caminho.

Humildemente, preciso dizer que esta pesquisa não teria saído, com a qualidade que saiu, sem as orientações do meu orientador e as dicas dos meus colegas mestrandos da turma VII. Em especial, agradeço a parceria intelectual que fiz com Fred Moreira, Lidiane Arantes, Marina Jacob e Maria Cecília.

Meu agradecimento especial vai para o Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho (meu orientador) que, desde a primeira orientação, colocou-se à disposição para me ajudar no que fosse preciso. Obrigado pelas leituras críticas e atentas.

Como sempre, os meus familiares torceram e me incentivaram bastante. Logo, é importante agradecer a Sônia Maria e Geraldo Oliveira, meus pais, e Felipe Augusto e Renata Regina, meus irmãos.

Pelo apoio nos serviços acadêmicos administrativos, meu muito obrigado às secretárias do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

Ao Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho (FaE/UEMG) e à Prof^a. Dr^a. Maria José Francisco Souza (FaE/UFMG) que, na banca de qualificação, deram encaminhamentos preciosos para a pesquisa.

Além do interesse pessoal, outros amigos também me incentivaram a fazer mestrado. É o caso da Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Rodrigues da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia do Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (IEC/PUC MINAS). Ela me instruiu e me motivou a seguir a caminhada acadêmica.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram com a pesquisa.

“Desejamos educação de qualidade para todos. Não basta a educação mínima, não basta o currículo mínimo e, por consequência, não bastam o compromisso pela metade, a vontade mais ou menos, o investimento mínimo, o menor esforço” (PERISSÉ, 2011, p. 31).

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre uma temática que é incessantemente debatida na área educacional: a avaliação da aprendizagem. O objetivo deste trabalho é analisar as práticas avaliativas de professores da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Para realizar tal análise, relacionamos duas categorias fundamentais: concepções e práticas. Considerando que o ambiente escolar é a principal fonte de coleta de dados, este trabalho enquadra-se no campo da abordagem qualitativa com estudo de caso. Ainda em relação à opção metodológica, optamos adotar, nesta pesquisa, a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Tomamos, como processo de interpretação e análise de dados, “Núcleos de Significação”. Quanto ao quadro teórico, além das produções intelectuais recentes, a dissertação recorre a autores especialistas da área da avaliação da aprendizagem escolar. Os resultados da pesquisa evidenciaram-nos que os professores pesquisados não tiveram uma formação específica sobre avaliação da aprendizagem em seus respectivos cursos de licenciatura. Podemos afirmar também, ao término da pesquisa, que, mesmo não apresentando tanto conhecimento teórico acerca das práticas avaliativas diferenciadas, os professores entrevistados buscam diversificar seus instrumentos avaliativos, ainda que, na maior parte do tempo, prevaleçam as práticas avaliativas corriqueiras.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem; Modelos de Avaliação; Práticas Avaliativas em Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present research with a theme that is unceasingly debated in the educational area: the evaluation of learning. The objective of this work is to analyze the evaluation practices of teachers of the Portuguese Language discipline of the State Education Network of Minas Gerais. To make such an analysis, we relate two fundamental categories: conceptions and practices. Considering that the school environment is the main source of data collection, this work falls within the field of qualitative approach with case study. Still in relation to the methodological option, we chose to adopt, in this research, the documental analysis, the participant observation and the semistructured interview as instruments of data collection. We take “nucleus of meaning” as process of interpretation and analysis of data. As for the theoretical framework, besides the recent intellectual productions, the dissertation draws on specialist authors of the area the evaluation of learning. The results of the research showed that the teachers studied did not have a specific training on learning evaluation in their respective undergraduate courses. We can also affirm at the end of the research that, even though they do not present so much theoretical knowledge about differentiated evaluation practices, the interviewed teachers seek to diversify their evaluation instruments, even if, for the most part, ordinary evaluative practices prevail.

KEY-WORDS: Learning Assessment; Evaluation Models; Evaluation Practices in Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Avaliação: preocupação constante dos professores?.....	24
QUADRO 2 – Caracterização das professoras entrevistadas.....	40
QUADRO 3 – Diferença entre testar, medir e avaliar.....	46
QUADRO 4 – Modalidades de avaliação.....	49
QUADRO 5 – Algumas características da linguagem.....	56
QUADRO 6 – Sistematização dos Núcleos de Significação.....	62
QUADRO 7 – Avaliação na perspectiva das professoras entrevistadas.....	66
QUADRO 8 – Finalidade da avaliação na perspectiva das professoras entrevistadas.....	68
QUADRO 9 – A avaliação te incomoda?.....	69
QUADRO 10 – Avaliação das produções escritas.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE – Avaliação da Aprendizagem Escolar

CBC – Currículo Básico Comum

FaE/UEMG – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

REE/MG – Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

PA – Plano de Aula

AA – Avaliação da Aprendizagem

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	18
1 Relevância temática e revisão da literatura	19
1.2 Questões norteadoras e hipóteses	23
1.3 Objetivos: geral e específicos	30
PARTE II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
2. Abordagem Metodológica	33
2.1 Coleta e análise dos dados	35
2.2 O lócus da pesquisa: caracterização das escolas pesquisadas	38
2.3 Os sujeitos da pesquisa: Apresentação dos docentes entrevistados	40
PARTE III: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
3. A avaliação	43
3.1 A avaliação no contexto escolar	47
3.2 Avaliação formativa	50
3.3 Avaliação tradicional	53
3.4 Ensino e avaliação em língua portuguesa	54
PARTE IV: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÕES	62
PARTE V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICES	
Termo de Anuência.....	84
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	85
Questionário: Caracterização do professor(a).....	87
Roteiro Entrevista Semiestruturado.....	89

INTRODUÇÃO

“Avaliar é prática necessária para conhecer o valor de uma realidade. Um bom avaliador sabe reconhecer valores mediante observação cuidadosa, critérios claros e consciência afinada. Se os valores são deuses que nos orientam no deserto, os avaliadores sabem reconhecer as manifestações desses valores. Reconhecem valores e detectam antivalores”. (PERISSÉ, 2011, p. 145)

Iniciar esta dissertação com o excerto de Gabriel Perissé¹ foi extremamente pertinente, porque o mesmo, ainda que de maneira sucinta, evidencia o tema geral deste trabalho: a avaliação. O fragmento destaca também a necessidade e a importância de se ter avaliadores competentes, uma vez que estes têm a função de identificar se há ou não potencialidades nos sujeitos avaliados.

Acontece, entretanto, que nem sempre o ato de avaliar é levado a sério pelos profissionais da área da educação, fazendo com que, diversas vezes, a avaliação não seja aplicada de maneira condizente a realidade do sujeito avaliado.

É importante deixar claro que não é o intuito desta pesquisa categorizar se os docentes estão ou não avaliando de maneira adequada, mas sim buscar compreender quais são os fatores que levam os educadores a adotarem determinada modalidade de avaliação. O foco da pesquisa é estudar a avaliação no âmbito educacional, mais especificamente a Avaliação da Aprendizagem Escolar (AAE).

Ainda que haja diversas pesquisas que estudam a avaliação na área educacional, propor uma discussão em relação a este tema não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é sempre um caminho difícil, partindo da premissa que são muitas as miudezas que devem ser levadas em consideração.

¹ Pós-Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp, Doutor em Filosofia da Educação pela USP e Mestre em Literatura Brasileira pela USP. Desenvolve pesquisas nas áreas de leitura, linguagens, escrita criativa, educação, formação docente e estética.

Por mais que seja uma área de pesquisa complicada, tenho muito apreço por ela. O interesse inicial para a realização deste estudo surgiu quando ainda era muito novo, isto é, na época em que ainda estava no colegial.

Neste período, sempre ficava antenado em relação às avaliações escolares. Incomodava-me receber o resultado de uma atividade avaliativa e a mesma não apresentar uma nota satisfatória. A preocupação aumentava na medida em que lembrava que nenhum componente da família podia chegar em casa com a nota abaixo da média no boletim, uma vez que era castigo na certa.

Assim como nos dias de hoje, o termo “avaliação”, naquela época, incomodava muitas pessoas, porque a mesma sempre trazia preocupação às pessoas, em especial, aos estudantes, já que um resultado negativo consistia numa punição.

Infelizmente, em anos passados, o que se via nas escolas, de um modo geral, eram práticas avaliativas extremamente rígidas e autoritárias. A avaliação dava ao professor um *status* de poder, beneficiando apenas o docente, já que os estudantes ficavam com receio e medo. Em relação a isto, Antunes (2002) pontua:

Tempos atrás por propiciar a alguns professores um caráter autoritário, prepotente e segregador, centralizado nas mãos arrogantes deste ou daquele que fazia de sua nota seu instrumento de sadismo ou sua maneira egocêntrica de selecionar os bons e os maus, esse sistema, altamente injusto para o aluno, era incontestavelmente bastante confortável para o professor [...]. (ANTUNES, 2002, p. 13)

Dessa forma, as práticas avaliativas deixavam os discentes apreensivos, pois, direta ou indiretamente, eles ficavam nas mãos dos professores. Para discutir a AAE no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa (LP), objetivo deste trabalho, estruturamos a presente dissertação em cinco partes, que sintetizam o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Na primeira parte **“Caracterização do objeto de pesquisa”**, procuraremos caracterizar o nosso objeto de pesquisa, sendo estruturado em três módulos, o primeiro módulo, *“Relevância temática e revisão da*

literatura”, apresentará, por meio de alguns trabalhos, o quão este tema é atual e relevante para a comunidade científica. No segundo módulo, “*Questões norteadoras e hipóteses*”, buscaremos evidenciar as nossas questões norteadoras, bem como elucidar as nossas hipóteses para este trabalho. No terceiro módulo, “*Objetivos: geral e específicos*”, destacamos os principais objetivos desta pesquisa.

Na segunda parte, “**Procedimentos Metodológicos**”, descreveremos o percurso metodológico da pesquisa. A segunda parte está organizada em quatro módulos. No primeiro módulo, “*Abordagem metodológica*”, justificamos o porquê de nossa abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa com estudo de caso. O segundo módulo, “*Procedimentos de Coleta e Análise dos dados*”, explicaremos os nossos instrumentos de coleta e análise dos dados. No terceiro módulo, “*Locus da pesquisa: caracterização das escolas pesquisadas*”, procuraremos caracterizar as instituições pesquisadas. Terminaremos a segunda parte apresentando os sujeitos colaboradores da pesquisa com o quarto e último módulo, “*Os sujeitos da pesquisa: apresentação dos docentes entrevistados*”.

Na terceira parte, “**Fundamentação teórica**”, destinaremos a expor o alicerce teórico que fundamenta este trabalho de investigação. Há, na fundamentação teórica, uma discussão teórica acerca da temática AAE; e um estudo mais específico sobre o ensino e a avaliação na disciplina de LP.

Na quarta parte, “**Análise dos dados e discussões**”, analisaremos os dados obtidos, considerando o referencial teórico apresentado, no intuito de apresentar alguns posicionamentos reflexivos, não conclusivos, em torno da proposta de pesquisa.

Na quinta e última parte, “**Considerações finais**”, buscamos apresentar, de maneira resumida, as principais reflexões que obtivemos em torno da AAE ao realizar esta pesquisa. Redigiremos alguns apontamentos finais, não lhes remetendo conclusivos, pois esta temática, certamente, não se encerra aqui.

PARTE I:

CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A pesquisa em cena tem como título *“CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais – um estudo de caso”*. O presente estudo discute a AAE no âmbito da disciplina de LP. Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa I: *“Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos”* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

O objetivo central desta pesquisa é analisar as práticas avaliativas de três docentes da disciplina de LP do Ensino Fundamental II (EFII) da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG), mais especificamente de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Para realizar tal análise, relacionamos duas categorias fundamentais: “concepções” e “práticas”.

Ao propormos discutir esse tema, tínhamos plena convicção de que não poderíamos analisar as práticas avaliativas fora do contexto das práticas de ensino de LP.

Esta dissertação é, dentre tantas outras, mais uma contribuição acadêmica em torno das reflexões da avaliação da aprendizagem. Pretendemos, com a pesquisa, reforçar a ideia de que o professor tem papel extremamente importante no processo avaliativo e que o ideal era que ele sempre repensasse suas práticas de ensino e de avaliação.

1 Relevância temática e revisão da literatura

Segundo Haydt (1988, p. 5), no campo educacional, “o tema avaliação está presente em vários níveis: existe a avaliação do sistema escolar como um todo, a avaliação da escola, do currículo e do processo ensino-aprendizagem”.

A temática em questão é incessantemente debatida na área educacional. Tratando-se, pois, de uma importante e necessária prática escolar, a AAE configura-se, atualmente, - no universo acadêmico – como um objeto de estudo de alto poder investigatório, conforme se vê nas pesquisas das Ciências da Educação dos últimos anos.

A consulta bibliográfica realizada – tanto na base *Scielo* quanto em dissertações e teses – nos apontou que vários pesquisadores têm incidido o seu olhar para a temática “Avaliação escolar”. Detectamos que, nos últimos cinco anos, inúmeros trabalhos científicos buscaram compreender – em diferentes dimensões – essa prática educacional.

Para ilustrar o que dissemos anteriormente, trouxemos alguns trabalhos científicos (artigos e dissertações) que trazem contribuições importantes para os debates em torno do meu problema de pesquisa. O objetivo crucial dessa apresentação de trabalhos é reforçar a ideia de que esse tema ainda continua sendo objeto de muitas pesquisas, fazendo-nos inferir, que a presente temática é bastante atual e relevante.

Apresentamos, a seguir, cinco pesquisas que se aproximam do meu foco de abordagem:

1. **Artigo** “*Avaliação da Aprendizagem na Concepção de Professores de Química do Ensino Médio*” de Pablo Santana e Luciana Passos Sá, do ano de 2013.
2. **Artigo** “*A Avaliação no Ensino de Física: práticas e concepções de professores*” de Cleci Werner da Rosa, Luiz Marcelo Darroz e Tomas Edson Marcante, do ano de 2012.
3. **Artigo** “*A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico*”

Português e o Reforço da Avaliação Somativa Externa” de Carlos Alberto Ferreira, do ano de 2015.

4. **Dissertação** *“A Avaliação da Aprendizagem de Alunos em Curso de Formação de Gestores de EAD à distância” de Adriana Malinowaki dos Santos, do ano de 2013.*
5. **Dissertação** *“Práticas Avaliativas de um Professor de Educação Física em uma escola particular de Belo Horizonte: um estudo de caso”, de Wesllem Farias Bacelar, do ano de 2010.*

O artigo *“Avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio”* de Pablo Santana e Luciana Passos Sá investiga como os professores de química do ensino médio de escolas públicas da Bahia entendem avaliação escolar. Para os autores, avaliação da aprendizagem (AA) é um tema pouco discutido em cursos de licenciatura, trazendo sérias consequências nas práticas docentes. Concluiu-se, ainda, que há, nas práticas escolares pesquisadas, concepções equivocadas sobre a ação avaliativa, colocando em xeque, os cursos de formação de professores atuantes no ensino médio.

O trabalho de Carlos Alberto Ferreira *“A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação somativa externa”* trata da relação das aprendizagens e qualidades da educação escolar. Segundo o autor, as avaliações somativas externas que são aplicadas aos alunos só servem para medir e monitorar a qualidade educativa.

Já no artigo de Cleci Werner da Rosa, Luiz Marcelo Darroz e Tomas Edson Marcante intitulado *“A avaliação no ensino de física: práticas e concepções dos professores”* encontramos uma reflexão sobre as concepções de AA que estão presentes na escola, sobretudo, no contexto da disciplina de física, no ensino médio. Os autores tiveram como resultado, após análises, que a concepção de AA que predomina nas aulas de física, no ensino médio, é a avaliação somativa, isto é, a nota continua sendo fator determinante na ação avaliativa.

No contexto da educação à distância, temos a dissertação *“Avaliação da aprendizagem de alunos em curso de formação de*

gestores de EAD à distância”. Após a pesquisa, a pesquisadora concluiu que os tutores de EAD tem totais condições de avaliar e intervir na aprendizagem dos estudantes.

Por último, destaco o trabalho de Wesllem Farias Bacelar, cujo título é: *“Práticas avaliativas de um professor de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte: um estudo de caso”*. Nesse trabalho, ele analisou as práticas e os instrumentos avaliativos de um docente da disciplina de educação física num contexto de escola particular. Após observar inúmeras aulas, o pesquisador chegou à conclusão de que o docente pesquisado não segue o roteiro avaliativo imposto pela escola, mas sim os princípios teóricos que adquiriu em sua formação.

Propor uma pesquisa em que o problema é AA é extremamente instigante e desafiador, visto que se propõe adentrar-se em um campo de investigação que, dentro das práticas pedagógicas, constitui um sério problema educacional desde há muito tempo. Para Vasconcellos (2003):

“Nos últimos anos, tem se analisado o papel político da avaliação, tem se criticado muito as práticas avaliativas dos professores, tem se indicado uma ou outra alternativa mais instrumental, faltando, contudo, apontar caminhos mais concretos na perspectiva crítica [...]” (VASCONCELLOS, 2003, p. 11):

Posto isto, mesmo que de maneira superficial, nota-se o quanto é “espinhoso” esse problema de pesquisa.

A revisão da literatura consistiu, essencialmente, da leitura de diversas produções intelectuais (artigos, dissertações e teses) acerca do referido problema de pesquisa, dos estudos denominados “Estado da Arte” e, sobretudo, dos trabalhos apresentados nos diversos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Consideramos, portanto, os trabalhos e discussões da temática “avaliação escolar” nas reuniões da ANPED. Tomando como base os trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões 34^a, 35^a, 36^a e 37^a da ANPED, pode-se constatar que a temática “Avaliação” não se encontra em um (GT) específico, caracterizando-o como tema interdisciplinar.

Observou-se, ainda, com a análise, que dos trezes trabalhos apresentados, nesse período, predomina-se as pesquisas sobre “avaliação externa”, bem como as discussões sobre a “avaliação na educação superior”.

Na reunião anual da ANPED de 2015, foram apresentados os seguintes trabalhos: Valleta e Grinkraut (2015) discutiram os Webquests: recurso didático pedagógico na avaliação em larga escala. Beraldo e Soares (2015) discorreram sobre avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários. Mota (2015) abordou a questão da avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da provinha Brasil na alfabetização. Diante deste exposto, constata-se que a “avaliação educacional” será objeto de investigação de muitos pesquisadores na contemporaneidade, porque é um tema que ainda há muito que se investigar.

Não há um (GT) específico de “avaliação” no interior da ANPED e, por isto, tal temática é discutido por pesquisadores de vários outros grupos, conforme observa-se nos trabalhos a seguir. No (GT-4) Didática, Vargas (2012) escreveu sobre a epistemologia e avaliação no campo da educação física escolar. No (GT-5) Estado e Política Educacional, Augusto (2013) discutiu a “Políticas de Resultados e Avaliação de Desempenho: efeitos da regulação educativa sobre a carreira e remuneração” e Bauer e Reis (2013) desenvolveram um estudo sobre “Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011”. Neves (2012) apresentou no (GT-7) Educação de Crianças de 0 a 6 anos o trabalho intitulado: “Avaliação na educação infantil: algumas reflexões”.

Ainda neste período, um trabalho foi apresentado no (GT-11) Política de Educação Superior: Devechi e Piccolo (2012) discorreram sobre “Avaliação da avaliação da Pós-Graduação em Educação do Brasil: quanta verdade é suportável?” No que tange as pesquisas sobre a educação fundamental (GT-13), Pimenta (2013) escreveu: “Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: resultados de estudo em uma Rede Municipal de Educação Paulista. Fischer e Gesser (2013) preferiram discutir sobre: “A avaliação sob a ótica de crianças com

histórico de repetência. Já no (GT-14) Sociologia da Educação, apresentaram-se três trabalhos: Cerdeira e Almeida (2013) pesquisaram “Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro”; Rosistolato (2013) trabalhou com “As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola”; Silva (2013) discorreu acerca dos “Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar”.

Por fim, destaco o trabalho de Bohn (2013) intitulado “Processos de avaliação em arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões”.

As interlocuções com diversos grupos aqui colocados indicam a ideia de que “avaliação” é um tema do campo pedagógico que é extremamente interdisciplinar e que apresentou poucas reflexões nas últimas edições das reuniões da ANPED, especialmente, no que se refere à AA, temática que pesquiso.

1.2 Questões norteadoras e hipóteses

Quando analisamos as práticas pedagógicas comumente adotadas pelos profissionais da educação, de modo especial, pelos professores, deparamo-nos com docentes que não se sentem tranquilos e seguros em discutir, isto é, refletir criticamente e teoricamente acerca das diferentes acepções que a expressão AAE admite e, principalmente, praticá-la na esfera escolar. É importante, pois, neste momento, elucidar a seguinte questão: *Quais são os motivos (fatores) que levam insegurança aos docentes no ato de avaliar?*

Para Lemos e Sá (2013, p. 53), os professores não têm tanta segurança em avaliar os discentes por diversos fatores, dentre eles, muitas vezes, por conta da pouca informação e formação no seu respectivo curso de licenciatura. Os autores sugerem-nos ainda que “a avaliação da aprendizagem tem sido apontada como um tema pouco

discutido em cursos de formação de professores, trazendo consequências para sua efetividade no contexto da sala de aula”.

Ainda sobre este aspecto, Sordi (2010) diz:

A aprendizagem da avaliação constitui-se saber essencial do processo de desenvolvimento profissional dos professores para amá-los dos argumentos necessários para uma interlocução em alto nível com os dados informados pela avaliação, relativos tanto à realidade dos alunos como da instituição escolar (SORDI, 2010, p. 28)

Por ser um tema pouco discutido, a avaliação é preocupação constante dos professores. Na visão de Haydt (1988, p. 7), há pelo menos duas razões que explicam porque a avaliação do rendimento do aluno é preocupação constante dos professores.

Quadro 1: Avaliação: preocupação constante dos professores?

1º Motivo	➤ É função do professor avaliar o rendimento do aluno;
2º Motivo	➤ A qualidade do trabalho do professor também é medido considerando o progresso do aluno. Assim, ao avaliar o aluno, o professor também se avalia.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Haydt (1988, p.7)

De acordo com Haydt (1988), o ato de avaliar faz parte do ofício docente e, portanto, não tem como o professor se eximir de tal responsabilidade. Cabe ao professor fazer com que todos os alunos aprendam, reconhecendo que cada aluno tem suas particularidades e que aprendem em tempos e maneiras diferentes.

De acordo com Luckesi (2011):

[...] a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados (LUCKESI, 2011, p. 13).

O termo “avaliação” adquiriu ao longo dos anos várias conotações, tornando-o, atualmente, uma palavra totalmente ambígua. Para Barlow (2006, p. 12), “a palavra avaliar – na esfera educacional – é ignorada pelos dicionários generalistas” revelando, assim, todas as ambiguidades que o verbo comporta em si. Em função disso, muitos docentes sentem-se inseguros na hora de avaliar.

Como já referenciado, focaremos nosso estudo nas acepções de AA que os docentes trazem consigo (formação acadêmica) e como estas concepções se apresentam nas práticas avaliativas cotidianas. Tomando como referência o nosso enfoque de pesquisa, podemos representar o nosso **problema de pesquisa** na forma de uma pergunta, assim formulada: **Como os professores da disciplina de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental conceituam e praticam avaliação da aprendizagem escolar?**

Essa pergunta/problema tem estado em bastante evidência na comunidade científica, pois conforme observamos, até aqui, ainda não há uma resposta muito clara a esta pergunta. Essa pergunta, portanto, é cerne desse trabalho de pesquisa, uma vez que busca-se compreender a relação entre concepções e práticas.

De acordo com Quinquer (2003, p. 54), “a maneira como se aborda a avaliação das aprendizagens escolares está intimamente relacionada com as concepções que têm os docentes sobre o ensino e a aprendizagem”. Seguindo a linha de raciocínio do autor acima citado, faz-se extremamente pertinente elucidar como os docentes conceituam o termo “avaliação” e, sobretudo, analisar as interferências destas (concepções) nas práticas educativas rotineiras.

Deste modo, toma-se, como ponto fundamental, a ideia de que as experiências subjetivas, tanto profissionais quanto intelectuais, direcionam os sujeitos, nesse caso, os docentes, a adotarem determinada modalidade de avaliação em suas práticas avaliativas.

“Eu quase nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”. Segundo João Guimarães Rosa, toda pessoa pode desconfiar de alguma coisa. Em função disso, formulamos **três hipóteses** para a pesquisa, a saber:

a) A avaliação, como prática escolar, sempre esteve vinculada à ideia de exames, testes e medição do rendimento. Logo, mesmo que os professores queiram utilizar instrumentos avaliativos diversificados, serão barrados ou pelas escolas conservadoras ou pelos pais que fazem questão de atos avaliativos mais tradicionais.

b) A ideia que os professores têm sobre avaliação está atrelada ao que estudaram em seus respectivos cursos de licenciatura. Portanto, se adotam práticas conservadoras até hoje, mesmo num cenário educacional inovador, é porque não conhecem outros modelos e perspectivas avaliativas, fazendo-nos inferir que os docentes não tiveram formação específica sobre a ação de avaliar em seus cursos de formação de professores.

c) Os professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, mais especificamente da cidade de Contagem, conhecem outras dimensões avaliativas, sobretudo as práticas formativas. Contudo, esses conhecimentos se resumem à teoria, pois, na prática, vê-se ainda práticas tradicionais. Há, desse modo, uma contradição no trabalho docente, quando o assunto é avaliação escolar.

A hipótese “c” vai como um contraponto em relação à hipótese “b”. Na hipótese “c”, inferimos que os professores têm conhecimento de instrumentos avaliativos formativos, contudo, ainda permanecem aplicando testes e provas, ou seja, processos avaliativos consagrados na escolarização.

Já na hipótese “b”, temos justamente o contrário. Acreditamos que muitos docentes que trabalham nas escolas públicas estaduais não tiveram uma formação adequada no que tange à AAE. Em razão disso, utilizam práticas avaliativas conservadoras, por influência de outros colegas da área ou, até mesmo, por ordem dos pais ou da escola.

Para muitos pais, só há uma maneira de avaliar o rendimento escolar de uma pessoa: aplicando-se provas e exames. Além disso, a

escola carrega uma carga ideológica sobre avaliação muito forte, dificultando a readequação dessa prática escolar.

Para Romão (1998, p.43), essa carga ideológica é marcada por alguns mitos. Segundo ele, há o mito de que na escola só deve-se considerar o conhecimento adquirido pelo aluno, ou seja, a sua evolução ao longo do processo não tem a mínima importância.

É verdade que, na maioria das escolas e na esmagadora maioria dos professores, a avaliação versa apenas sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ou, mais precisamente, sobre as informações que lhes são repassadas. Ela se limita, portanto, a verificar o alcance de objetivos da área cognitiva (ROMÃO, 1998, p. 43).

Favarão (2012, p. 10), em sua pesquisa de mestrado, cujo título é: *“AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: concepções e características”* aponta que “a avaliação é vista sem muita reflexão, orientada ainda para a aplicação de algum instrumento a ser corrigido, visando a simples produção de notas ou conceitos a serem lançados em pautas e boletins, sem uma atenção maior quanto às dificuldades de aprendizagem dos educandos”.

Ainda citando Favarão (2012):

No dia a dia da escola, realidades condenadas como incorretas eram e são constatadas: atividades avaliativas não são devolvidas aos estudantes após a sua realização, notas são atribuídas ao comportamento, castigos morais ao infringidos àqueles que erram, explicações relativas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes são subtraídas pelo professor. Pouco se faz no intuito de elucidar problemas ou aclarar dúvidas (FAVARÃO, 2012, p. 10).

Retomando a relevância da temática, estou convicto de que muitos insistirão em questionar o porquê de estar novamente discutindo AAE.

Diante do vasto número de produções intelectuais (artigos, dissertações e teses) acerca da temática “Avaliação Escolar”, esta questão, que não é recente, não deveria aparecer no cenário atual de pesquisa em educação. No entanto, essa discussão aparece com frequência e parece não ter fim.

Apontar com precisão as razões que fazem o meu objeto de estudo ser importante para a comunidade científica seria muita pretensão da minha parte, pois o referido tema de investigação é bastante amplo e complexo.

Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 23), “cada vez mais, considera-se que, se queremos mudar a prática educativa, é necessário mudar a prática da avaliação, ou seja, mudar sua finalidade e o que e como se avalia”. Nessa dinâmica, questionam-se as práticas avaliativas adotadas pelos docentes em todos nos níveis da escolarização contemporânea, visto que as finalidades didáticas, os paradigmas e os sujeitos escolares não são mais os mesmos.

Uma segunda razão de acreditar que os debates sobre avaliação são relevantes e atuais é notar que, mesmo com o passar dos anos, o termo “avaliação escolar” está muito presente nos debates acadêmicos. Quanto a isso, Esteban (2002, p. 10) destaca que “apesar de ser quase unânime a ideia de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico”.

Nessa perspectiva, pesquisar avaliação escolar ainda continua sendo atual e relevante, pois além de ser uma prática que preocupa muitos docentes, a mesma atingiu novos patamares, considerando que as práticas didáticas, em relação à avaliação, inovam-se constantemente.

Destarte, a temática na qual proponho investigar, torna-se recente e pertinente, como aponta Grillo e Lima (2010, p. 15):

A abrangência da concepção de avaliação amplia-se permanentemente, assumindo dimensões diversas na área da educação. Tratar deste tema implica revisitar antigas questões que, com algumas modificações, permanecem contemporâneas pelas interfaces estabelecidas com novos questionamentos. Isso dá à avaliação caráter de atualidade e de dinamicidade, pois, no movimento de expansão de sua abrangência, ela acolhe outras indagações e compõe novos quadros caleidoscópicos, constituindo terreno fértil para a continuidade ou aprofundamento de estudos (LIMA; GRILLO, 2010, p. 15).

As autoras apontam ainda que:

Apesar de muitos e rigorosos estudos sobre avaliação, persistem inquietações sobre a prática avaliativa. Talvez seja oportuno questionar se tais inquietações se devem menos aos estudos teóricos sobre o tema do que à sua prática, pois a avaliação continua sendo ponto vulnerável, exigindo, conseqüentemente, maiores reflexões (LIMA; GRILLO, 2010, p. 23).

Por outro lado, estudar as práticas avaliativas dos docentes de LP é instigante, pois permite uma reflexão da prática e verificar o que pensam os professores a respeito da avaliação.

Agora, recapitulo a justificativa e o interesse pelo tema da pesquisa. Como fora incitado no início, este tema de pesquisa é inquietação do pesquisador a partir de sua formação em Letras e, principalmente, quando iniciou o exercício da docência em instituições escolares, de modo especial, nas escolas da REE/MG.

Delimitar um tema/problema de pesquisa não é uma tarefa simples, pois se deve pesquisar uma temática que realmente o pesquisador tenha o interesse nela. No meu caso, especificamente, assumo que fui me interessando cada vez mais pela temática AAE ao longo das leituras dentro da academia. Por isso, posso dizer, sem titubear, que a minha trajetória intelectual e, posteriormente, a profissional me impulsionaram a aceitar o desafio de pesquisar a referida temática.

As acepções em torno do termo “avaliação” não ficam restritas ao campo teórico das comunidades científicas. Na verdade, esta realidade está mais próxima de nós do que imaginamos. Por exemplo, se solicitarmos a alguns adultos que exponham suas experiências escolares em relação ao ato de avaliar, provavelmente, não se pode afirmar, vão discorrer que esta prática escolar foi bastante constrangedora, pois os testes e as provas em que eram submetidos classificavam-nos em “bons” e “maus” alunos.

Ao longo da minha trajetória como docente de LP na educação básica e de minhas experiências intelectuais da temática em estudo, comecei a refletir e indagar se as práticas avaliativas adotadas pelos docentes, colocando-me neste grupo, realmente formam e desenvolvem os discentes ou apenas delineiam quem são os “bons” e os “piores” alunos da classe, na perspectiva das notas.

Este tema, que é uma das etapas fundamentais do trabalho docente, cruzou o meu caminho e me mostrou que se faz bastante necessário pesquisar e rever os processos de avaliação em todos os níveis, sobretudo na educação básica.

Mediante a hipótese de que ainda predominam-se as práticas avaliativas tradicionais, isto é, a avaliação que privilegia as notas e os resultados finais na educação básica e com o intuito de verificar como os docentes da disciplina de LP conceituam e praticam a AAE, na qual é uma inquietação, procuro neste trabalho de pesquisa responder algumas indagações oriundas de leituras e, especialmente, da prática profissional.

É importante salientar que a finalidade não é simplesmente delimitar a modalidade de avaliação que os docentes aderem em suas práticas, mas entender os fatores que os levam a assumirem tal perspectiva avaliativa.

1.3 Objetivos: Geral e Específicos

Ante o exposto, a minha pesquisa tem como **objetivo geral:** *analisar as “concepções” e as “práticas” avaliativas de docentes da disciplina de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.*

Em consonância com o objetivo geral, delimitamos os seguintes **objetivos específicos:**

- A. Identificar e descrever “concepções” de um grupo de professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais acerca da temática avaliação da aprendizagem escolar;*
- B. Mapear “práticas” avaliativas de um grupo de professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais;*
- C. Elencar quais são os fatores que impulsionam e determinam a adoção de uma abordagem avaliativa pelo professor.*

Para atingir os objetivos traçados, serão realizadas, no campo de pesquisa, uma criteriosa e atenta observação participante das aulas, bem como entrevistas semiestruturadas com professores de (LP) do ensino fundamental II (6ao 9º ano).

Dessa forma, foi necessário submetermos a pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa, mostrando total respeito e zelo às instituições pesquisadas e às pessoas entrevistadas. O projeto recebeu parecer favorável e obteve autorização, sob o número CAAE 61848016.5.0000.5525.

PARTE II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes de fecundidade na produção dos resultados” (BRUYNE, 1991, p. 29).

De acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2008, p. 855), a palavra “metodologia” tem origem no latim e é carregada de significações. Neste dicionário, por exemplo, encontramos dois significados para o verbete “metodologia”, a saber:

1. *“Disciplina que tem por objeto o estudo dos métodos nos diferentes domínios da pesquisa e do conhecimento, por exemplo, na ciência, história, filosofia, arte, etc”.*
2. *“Conjunto de processos levado a cabo para realizar um objetivo”.*

O significado “número 2” apresenta, indiretamente, o objetivo deste capítulo, que é apresentar o percurso metodológico adotado neste trabalho de pesquisa. Para que se tenha uma compreensão mais clara quanto à nossa metodologia, estruturamos este capítulo, cujo título é *Procedimentos Metodológicos*, em quatro tópicos.

No primeiro tópico intitulado *“Abordagem Metodológica”*, detalhamos a nossa forma de abordagem do problema: a pesquisa qualitativa. No segundo tópico *“Coleta e Análise de Dados”*, explicitamos os instrumentos de coleta e análise de dados que adotamos nesta pesquisa. O terceiro tópico *“O lócus da pesquisa: caracterização das escolas pesquisadas”* traz uma descrição do cenário da pesquisa, isto é, a caracterização das instituições escolares que realizamos a pesquisa de campo. Para finalizar, no tópico *“Os sujeitos da Pesquisa: apresentação dos docentes entrevistados”* apresentamos os professores, sujeitos e principais colaboradores da pesquisa.

Antes de mencionar a abordagem metodológica desta pesquisa, consideramos ser pertinente reforçar a ideia de que a metodologia tem papel essencial numa pesquisa, já que sua principal função é traçar os “caminhos”, o passo a passo que o pesquisador deverá percorrer a fim de alcançar seus objetivos.

Tozoni-Reis (2006, p. 7-8) compreende a pesquisa “como uma ação do conhecimento da realidade, um processo de investigação minucioso e sistemático para conhecer a realidade, seja ela natural ou social”. Para ter esse conhecimento da realidade, como aponta a autora, é necessário cumprir uma série de etapas devidamente estruturadas e organizadas. A delimitação destas etapas estruturadas e organizadas é papel da metodologia.

Detalhamos, até aqui, que os aspectos metodológicos merecem atenção especial do pesquisador e que, por sua vez, devem ser escolhidos com muita convicção, já que são eles que descrevem a natureza de sua pesquisa e os instrumentos de coleta e análise de dados.

Nesta linha de pensamento, Flick (2009) afirma que:

A decisão quanto à utilização de um determinado método deve ser considerada subordinada: o assunto, a questão de pesquisa, os indivíduos estudados e os enunciados buscados são os pontos de ancoragem para a avaliação de apropriabilidade de métodos concretos na pesquisa qualitativa (FLICK, 2009, p. 198).

Tomando como referência as ideias apontadas por Flick (2009), salientamos que o nosso enfoque metodológico foi decidido e elaborado em consonância com os nossos objetivos e com o nosso problema de pesquisa.

2 Abordagem Metodológica

“A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que

imagina dados evidentes. Fenômenos há que primam pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, felicidade, compromisso ético, e assim por diante, cuja captação exige mais mensuração de dados” (DEMO, 2000, p. 152).

No que diz respeito à forma de abordagem do problema, a pesquisa situou-se no campo da pesquisa qualitativa. A pesquisa de natureza qualitativa justifica-se pelo fato do ambiente escolar ser a principal fonte de coleta de dados. Para Prodanov (2013, p. 70), na pesquisa qualitativa, “o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”.

De acordo com Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa:

“trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Partindo da premissa que os sujeitos agem em consonância com o que pensam, é importante salientar que o nosso foco não é quantificar quantos professores usam ou não determinada modalidade de avaliação, mas sim entender os motivos que os levam a realizar tal processo avaliativo.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, o “Estudo de Caso” é a categoria que se faz mais pertinente para este trabalho. De acordo com Gil (2002):

“O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54).

A opção pela modalidade estudo de caso se justifica em razão do meu objetivo, que é investigar e entender um fenômeno da prática pedagógica: a AAE.

Por sua vez, Triviños (1987, p. 133-134) complementa que o Estudo de Caso é um tipo de pesquisa qualitativa em que se investiga detalhadamente um objeto de estudo.

2.1 Coleta e Análise dos Dados

“O processo de coleta de dados no estudo de caso é o mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Isso porque na maioria das pesquisas utiliza-se uma técnica básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser utilizadas de forma complementar. Já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica” (GIL, 2002, p. 140).

Conforme referenciado por Gil (2002), a coleta de dados no Estudo de Caso é mais complexa, uma vez que deve se utilizar mais de uma técnica de coleta. Para obter as respostas necessárias, utilizamos três técnicas de seleção de dados: a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Com o intuito de extrair dados relevantes à pesquisa, foi realizado uma leitura e uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas investigadas e, sobretudo, do Plano de Aula (PA) dos docentes observados.

O PPP nos forneceu dados da seguinte natureza: história e caracterização da instituição; a organização do trabalho escolar, sobretudo no que tange as formas de avaliação e as normas internas da escola.

Destacamos, ao longo deste trabalho, que não podemos analisar as práticas avaliativas de maneira isolada, ou seja, devemos analisá-las considerando o processo de ensino. Assim, o PA de cada docente se faz extremamente importante, pois é justamente por meio dele que compreendemos a sequência didática do professor, elencando os conteúdos trabalhados e os seus instrumentos avaliativos.

No campo da pesquisa, analisamos, prioritariamente, o planejamento, a didática, as práticas e os instrumentos avaliativos

adotados pelos professores. Observamos, também, as reações dos alunos em diversos momentos das aulas, inclusive em dias de atividades avaliativas. De acordo com Gil (2008):

“A observação participante, ou observação ativa consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103).

Segundo o autor, o pesquisador, ao realizar a observação participante, é colocado imerso ao grupo, sendo considerado, até certo ponto, como um sujeito pertencente àquele grupo.

Para que a observação participante aconteça de modo satisfatório, o pesquisador deve ir a campo imbuído do “espírito científico”, ou seja, com um planejamento prévio, com motivação para observar e registrar todos os momentos e, especialmente, disposto a participar ativamente deste processo. Afinal, trata-se de uma observação participante e, não apenas, de uma observação.

A entrevista semiestruturada é a terceira etapa de nossa coleta de dados. A entrevista teve duração aproximada de 5 meses. Com a entrevista buscamos coletar informações e dados mais precisos no que diz respeito à formação e as concepções dos docentes em torno da temática AAE.

A entrevista estruturada, de acordo com Gil (2008):

“desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (GIL, 2008, p. 113).

Considerando o que nos diz Gil (2008), procurando ter êxito em nossa entrevista, fomos a campo com um planejamento definido e estruturado. Consoante aos objetivos da pesquisa, elaboramos um roteiro de entrevista para guiar a entrevista, mas como se trata de uma entrevista semiestruturada, outras questões surgiram ao longo do

processo de coleta de dados. Eis, então, as questões norteadoras da entrevista.

1. *Como você define Avaliação da Aprendizagem Escolar?*
2. *O que costuma avaliar?*
3. *Em que momentos avalia?*
4. *Com que finalidade realiza cada avaliação?*
5. *Em seu curso de graduação, você teve um estudo aprofundado e específico sobre avaliação?*
6. *O que você faz com os resultados das avaliações?*

É preciso reiterar que surgiram outras questões ao longo da entrevista, mas, como questões, base, redigimos as seis expostas acima. Com todo o consentimento dos professores pesquisados, as entrevistas foram realizadas em lugares mais tranquilos do espaço escolar: como biblioteca, laboratório de ciências e sala dos professores. De modo a não perder nenhum detalhe, fiz várias anotações e gravei as entrevistas.

A análise dos dados deu-se por meio da técnica chamada “Núcleos de Significação”. Após a coleta e leitura dos dados, iniciamos o processo de organização dos núcleos de significação. De modo a ter um núcleo, necessita-se, primeiramente, elencar os itens “pré-indicadores” e “indicadores”.

Segundo Aguiar e Ozella (2006):

“tendo o material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras ‘flutuantes’, para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando a uma apropriação do mesmo. Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 230).

Após delimitar os pré-indicadores, entramos no processo de estruturação dos indicadores. Para isso, devemos, novamente, realizar uma leitura atenta, porém, agora, do pré-indicadores. Os pré-indicadores conduzirão o pesquisador para a construção dos indicadores. Posto isto,

inicia-se o processo de articulação das ideias centrais que nos levará para a organização dos núcleos de significação.

2.2 O lócus da pesquisa: caracterização das escolas pesquisadas

O lócus da pesquisa são 3 escolas estaduais da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, mais especificamente em Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Para iniciar efetivamente a pesquisa, precisava encontrar três escolas estaduais com a qual pudesse realizar a pesquisa e alcançar o meu objetivo.

Optei, inicialmente, por procurar instituições escolares que fossem próximos à minha casa ou ao meu trabalho, pensando na facilidade do deslocamento. Num segundo momento, tive que aliar a escolha das escolas com o meu horário de trabalho. Assim, por trabalhar no turno matutino, tive que pesquisar escolas que tivessem o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) no turno vespertino.

A escola 1 (E1) atende a uma clientela estudantil de classe média baixa, mas os alunos apresentam um alto índice de desenvolvimento e de aprovação no que diz respeito às provas de seleção do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no caso do fundamental II e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Ensino Médio.

A escola 2 (E2) também atende uma clientela estudantil de classe média baixa. Num comparativo à escola anterior, a E2, no que diz respeito às provas de seleção do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não apresenta índices altos de aprovação.

A escola 3 (E3), assim como as escolas anteriores, tem, em sua maioria, estudantes de classe média baixa. Os estudantes demonstram muita preocupação com o futuro e, portanto, estudam bastante para a aprovação nos exames externos. Em relação à isso, a escola apresenta

um alto índice de aprovação nas provas de seleção do CEFET-MG e do ENEM.

A E1 atende uma demanda alta de alunos, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No período matutino e vespertino a instituição oferece o EFII e o Ensino Médio (EM). No período noturno há somente o EM regular.

A E2 foi criada, inicialmente, com o objetivo de atender uma demanda de alunos, funcionando em dois turnos: matutino e vespertino. Até 2010, a escola tinha apenas até o EFII. A partir desse ano, iniciaram-se as turmas de EM. Atualmente, a escola tem nos turnos matutino e vespertino turmas de EFII e de EM.

A E3 tem funcionamento nos três turnos, sendo que no matutino tem, aproximadamente, 10 turmas de EM; no vespertino 8 turmas de EFII e, no noturno, tem-se turmas do EM Regular e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto à estrutura e ao espaço físico, a E1 é bem maior que a E2 e E3. O espaço físico da E1 é realmente grande, com quatro quadras para práticas esportivas, mais de 20 salas de aula, biblioteca, sala dos professores, auditório, etc. A E2 apresenta, também, um espaço relativamente grande, bem menor que a E1, mas num tamanho que atende a clientela estudantil atual. A E2 possui duas quadras esportivas, para as aulas de educação física e outras atividades; 12 salas de aula, biblioteca, sala de professores etc.

A E3 é, em relação às outras, a menor de todas, porém apresenta uma estrutura bastante interessante. As salas de aula são grandes e arejadas, totalizando 13 salas de aula. Além das salas, a instituição apresenta uma biblioteca enorme, 3 quadras esportivas e sala de professores. Vale ressaltar, que as 3 escolas apresentam outros setores, mas para fins desta pesquisa, objetivamos mencionar somente os dados mais essenciais.

No que tange à organização do trabalho escolar, as 3 escolas adotam estratégias pedagógicas definidas por área de conhecimento embasadas no Currículo Básico Comum (CBC), possibilitando a construção do conhecimento, desenvolvendo um trabalho de educação

integral e de qualidade. Nas 3 escolas divide-se o ano letivo em quatro bimestres, sendo que cada etapa escolar é avaliada em 25 pontos.

No que se refere à avaliação, o PPP das escolas analisadas concebe a avaliação do rendimento escolar como uma prática contínua, cumulativa, dinâmica e participativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, visando perceber a evolução do aluno. Ainda em relação à avaliação, as 3 instituições adotam a Avaliação Progressiva.

2.3 Os sujeitos da pesquisa: apresentação dos docentes entrevistados

Os sujeitos colaboradores deste trabalho são docentes do EFII que lecionam a disciplina de LP na REE/MG, mais especificamente em escolas localizadas na cidade de Contagem, região próxima a capital Belo Horizonte. Por coincidência, não por minha escolha, os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino e serão chamadas, aqui, neste trabalho, de: Professora 1 (P1), Professora 2 (P2) e Professora 3 (P3), de modo a respeitar as suas identidades.

O quadro 2 exibe uma breve caracterização das professoras, principais colaboradoras deste trabalho.

Quadro 2 – Caracterização das professoras entrevistadas

Identificação	Escolaridade	Idade	Tempo que leciona	Experiência Profissional	Tempo que trabalha na escola atual	Situação na escola atual
P1	Especialização	41 anos	21 anos	Ensino Fundamental II; Ensino Médio	10 anos	Professora Efetiva
P2	Graduação	38 anos	07 anos	Ensino Fundamental II e Educação de	1 ano	Professora Efetiva

				Jovens e Adultos (EJA)		
P3	Especialização	47 anos	28 anos	Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio	2 anos	Professora Efetiva

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Em relação à faixa etária, as 3 professoras têm idade superior a 30 anos de idade, sendo a P1 com 41 anos; a P2 com 38 anos e a P3 com 47 anos. No que diz respeito à formação profissional, apenas a P2 não fez nenhum curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização). A P1 fez uma especialização em *Aspectos da Leitura e da Produção Textual* e a P3 especializou-se em no *Ensino da Língua Portuguesa*.

Um dos critérios de escolha das professoras entrevistadas, foi que elas deveriam ser professoras efetivas na escola em que seria realizada a pesquisa, porque, enquanto designadas, elas poderiam sair a qualquer momento, atrapalhando os rumos e o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto à experiência profissional, somente a P1 já teve uma experiência em escola privada, ao contrário da P2 e P3, que relataram nunca terem trabalhado em colégio particular. Ainda em relação à experiência profissional, as professoras se assemelham quando o assunto é o nível de seriação. A P1 trabalha, atualmente, em turmas de EFII, na escola em que se realizou a pesquisa, e em turmas de EM, numa escola municipal de Belo Horizonte. A P2 tem, no turno vespertino, alunos de EFII, para ser mais exato, turmas de 6^o e 8^o ano. No turno matutino, a referida professora trabalha no Projeto Aluno em Tempo Integral (PROETI), na mesma instituição. Já a P3 trabalha, na escola em que realizamos a pesquisa, nos turnos matutino e vespertino, em turmas do EFII e em turmas do EM. Quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), somente a P2” teve experiência.

A P1 e a P3 já exercem o ofício docente há muito tempo, situação adversa da P2, que está na educação há pouco tempo. A P1 é professora

há 21 anos, sendo que formou-se em Letras (Português e Inglês) em 1996 na extinta (FAFI-BH), hoje, (UNIBH). A P2 leciona há 7 anos e também fez licenciatura em Letras (Português e Inglês). A P3 também tem uma vivência considerável na educação e na sala de aula, já que é professora há 28 anos, porém, na graduação, fez apenas a Licenciatura Plena em Letras (Português).

Para um melhor conhecimento das professoras pesquisadas, redijo uma pequena caracterização, agora descritiva, das entrevistadas:

P1: 38 anos, sexo feminino, e se formou em Letras (Português e Inglês). Reside em Contagem, e é formada há 20 anos. Já trabalhou em todos os níveis de seriação, mas nunca trabalhou com turmas de EJA.

. P2: 41 anos, sexo feminino, e se formou em Letras (Português e Inglês). Reside em Contagem, e é formada há 7 anos. Tem mais experiência em turmas de EFII e em turmas de EJA. Já lecionou em três escolas estaduais diferentes, até se efetivar na escola atual.

. P3: 47 anos, sexo feminino, e se formou em Letras (Português). Reside em Contagem, e é formada há 28 anos. Tem mais experiência em turmas de EFII e em turmas de EM. Já lecionou em dez escolas estaduais diferentes, até se efetivar na escola atual.

Os dados nos revelam que as professoras P1 e P3 têm bastante experiência na docência da disciplina de LP, fator importante para análise de suas práticas de ensino e avaliação. Há, certamente, uma diferença em relação à P2 que, na prática, tem menos experiência e convívio na sala de aula. Os dados nos mostraram, também, que as três professoras têm formação específica na área, ou seja, elas são formadas em Letras. Essa colocação se faz pertinente, se considerarmos que, em muitas escolas estaduais, encontramos professores que são formados em outras áreas, mas que exercem o ofício de docente de LP.

PARTE III: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A finalidade deste capítulo é apresentar o alicerce teórico que fundamenta e sustenta esta pesquisa. Num primeiro momento, trataremos uma discussão em torno da temática AAE. Em seguida, abordaremos mais especificamente algumas características e especificidades da disciplina de LP.

3. A avaliação

Para muitas pessoas, o termo avaliação causa transtorno e incômodo. Entretanto, a avaliação é, inevitavelmente, uma prática que sempre estará presente em nossas vidas, porque em todas as atividades e domínios sociais acontece uma ação avaliativa, seja quando estamos avaliando algo ou alguém ou quando estamos sendo vítimas do olhar avaliador do outro.

Complementando essa ideia, Favarão (2012), em sua dissertação de mestrado, diz:

A avaliação sempre esteve presente na vida do ser humano, tanto em situações corriqueiras – como as decisões tomadas e ações desencadeadas na fila do mercado -, quanto em outras tantas, muito mais sérias e complexas, que povoam o dia a dia extra e intraescolares. Independentemente de onde se processe ou de quem a realize, avaliar não é uma ação singela, pois demanda, daquele que a efetiva, realizar um julgamento, assumir uma decisão e promover uma ação em consequência (FAVARÃO, 2012, p. 28).

No livro “O valor do professor”, Gabriel Perissé (2011, p. 145) nos diz que “avaliar é prática necessária para conhecer o valor de uma realidade”. Logo, não existe a mínima possibilidade de fugirmos desse processo, seja como avaliador ou como sujeito que está sendo avaliado.

Ainda segundo o autor, um bom avaliador é aquele que:

Sabe reconhecer valores mediante observação cuidadosa, critérios claros e consciência afinada. Se os valores são deuses que nos orientam no deserto, os avaliadores sabem reconhecer as manifestações desses valores. Reconhecem valores e detectam antivalores (PERISSÉ, 2011, p. 145).

Considerando o que nos afirma Perissé (2011), todo avaliador, independente da situação que esteja, deve analisar bem o avaliado, uma vez que o avaliador interfere diretamente no processo, pois ele é o mediador entre a realidade e os dados observados. É indicado que o avaliador tenha sempre a ideia da necessidade de se fazer uma autoanálise, de modo a garantir qualidade na técnica da observação e, conseqüentemente, na avaliação. Em relação a isso, Melchior (1999, p. 91) pontua:

Daí a necessidade da autoanálise para o desenvolvimento de maior capacidade de observação, com o objetivo de alcançar um controle adequado da subjetividade e apreender a situação tal como se apresenta (MELCHIOR, 1999, p. 91).

Explicitamos, até aqui, que a avaliação é uma atividade inerente à vida em sociedade e que o avaliador deve ficar atento a vários detalhes na hora da avaliação, de modo a garantir uma avaliação pertinente ao contexto em que a prática está inserida. Agora, entrando mais especificamente, em nosso recorte de pesquisa, iremos discutir a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar. Entretanto, antes disso, é importante apresentar alguns conceitos em torno do termo “avaliação”.

O renomado linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure (1969, p. 80), em suas pesquisas na área da linguagem, desenvolveu o conceito de signo linguístico que, em linhas gerais, trata-se da relação entre significante e significado. O significante “avaliação”, enquanto signo linguístico, é bastante expressivo, pois é um termo carregado de significados.

Para Romão (1998, p.55), as várias concepções de avaliação estão “sempre vagamente implicadas nas formulações verbais de professores, alunos e pais, que a identificam como tudo que ocorre nas práticas

correntes: prova, nota, conceito, boletim, aprovação, reprovação, recuperação, etc”.

Vale ressaltar que não podemos interpretar o conceito de avaliação de maneira isolada e fora de um contexto. Cada conceito de avaliação deve ser visto dentro de uma perspectiva educacional. Em relação a isso, Romão (1998) complementa:

Se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem, certamente encontraremos tantos quantos são seus formuladores. É claro que em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação (ROMÃO, 1998, p. 56).

Como o objetivo nesse momento é apresentar alguns conceitos em relação ao termo “avaliação”, vejamos algumas definições a seguir:

De acordo com o dicionário UNESP – do Português Contemporâneo (2011, p. 144), a palavra “avaliar” tem o significado de determinar a qualidade de algo, julgar. No dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara (2011) o termo “avaliação” é compreendido como o processo que visa interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo como base critérios e padrões. Tomando os dois dicionários como referência, percebemos que os dois dicionários apresentam a mesma ideia em relação ao termo avaliação: a ideia de atribuir valor ao outro, ou seja, de julgar o outro.

Reafirmando o significado que o dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara (2011) apresenta, Haydt (1988) concebe a avaliação como:

Julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos (HAYDT, 1988, p. 10).

Por sua vez, Libâneo (1994, p. 196) afirma que avaliação “é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos [...]”.

Os conceitos expostos, até aqui, apresentam a avaliação com o sentido de julgar. Com esse significado, durante muito tempo, a palavra avaliação foi vista como sinônimo de medir e de testar, finalidade restrita a julgar, atribuir valor a alguma coisa. Com esse significado, durante muito tempo, o termo avaliação foi visto como sinônimo de medir e testar. Contudo, esses termos não podem ser considerados sinônimos, conforme apresentamos no quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Diferença entre testar, medir e avaliar.

Termos	Conceito e características
Testar	Testar é o mesmo que verificar o desempenho de algo ou de alguém e, para isso, aplica-se um teste ou uma experiência.
Medir	A medida, por sua vez, se refere ao aspecto quantitativo, pois, ao medir, determinamos a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa.
Avaliar	Já a avaliação é um processo de análise e de interpretação. O julgamento, no entanto, é feito com base em critérios e padrões.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Haydt (1988, p. 09-10)

Podemos perceber, pelo quadro acima, que não há relação de sinonímia entre “avaliar”, “medir” e “testar”. O ato de avaliar envolve leitura, análise e interpretação e, por isso, é um processo construído. “Testar” e “Medir”, por sua vez, não há construção e processo, quando você mede ou testa algo ou alguém, o resultado sai imediatamente, pois é um dado quantitativo e não qualitativo.

Reafirmando o que dissemos anteriormente, segundo Dalben (2005, p. 66), a avaliação é uma prática que está presente em todos os domínios da atividade humana, seja em situações informais (cotidiano) ou em momentos formais de tomadas de decisão.

Ainda que a avaliação esteja presente em todos os domínios sociais, focamos, nesse estudo, a (AAE), isto é, àquelas que ocorrem no interior das salas de aula.

3.1 A avaliação no contexto escolar

Para Paderes (2012, p. 29), “a avaliação da aprendizagem é elemento integrante do processo educativo e tem como objetivo primeiro subsidiar as decisões a respeito da aprendizagem dos estudantes, garantindo-lhes a qualidade dos resultados”. No entanto, a avaliação da aprendizagem, no contexto escolar, não deve ser vista separada do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994, p. 200), “a avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada”.

Nessa perspectiva, todo o processo avaliativo deve ser pensado e montado em consonância com os conteúdos que serão ensinados, com os métodos de ensino que serão adotados e, sobretudo, em relação aos objetivos almejados. Libâneo (1994), no que se refere à relação entre ensino e avaliação, exorta:

Há uma exigência de que esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas (LIBÂNEO, 1994, p. 200).

É preciso esclarecer, também, que a avaliação, no âmbito escolar, apresenta um significado mais amplo, não se restringindo apenas aos métodos e instrumentos adotados pelos docentes. Nessa linha de pensamento, Freitas Villas Boas (2011, p.7) aponta que:

A expressão práticas avaliativas não se refere simplesmente a técnicas, procedimentos ou instrumentos. Tem significado mais amplo, abrangendo os eventos de avaliação que ocorrem no dia a dia do trabalho escolar. Incluem-se nessas práticas tanto os procedimentos formais, isto é, aqueles que são planejados e informam aos estudantes que, por meio deles, estão sendo avaliados, quanto procedimentos informais, que ocorrem por intermédio da interação do professor com os estudantes e dos próprios estudantes. Portanto, a avaliação acontece em todos os momentos e espaços escolares (FREITAS VILLAS BOAS, 2011, p. 7).

Encorpando esse pensamento, Libâneo (1994, p. 195) complementa:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Apesar de quase unânime a ideia de que avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico. Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação frequentemente usados na sala de aula, que muitas vezes se fazem acompanhar da sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas de ação (ESTEBAN, 2002, p. 10).

Para Araújo (2014, p. 42), “a avaliação da aprendizagem é, seguramente, um dos tópicos educacionais que mais provoca discussões controversas. De um lado, sistemas de avaliação ultrapassados, através das quais se insiste em medir a capacidade dos alunos apenas por exames escritos, atribuindo aos mesmos notas ou critérios. De outro, novas teorias que consideram a avaliação de maneira progressiva e contínua, englobando também os aspectos socioculturais”.

Discute-se muito, hoje em dia, as práticas avaliativas tradicionais e as práticas avaliativas formativas. No entanto, faz-se necessário explicitar que não são somente estas duas modalidades de avaliação. Outras modalidades de avaliação também foram incorporadas no sistema educacional brasileiro com o passar dos anos.

De acordo com Haydt (1988, p. 16), as modalidades de avaliação estão relacionadas com as funções que exercem na prática escolar. Dessa maneira, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Quadro 4: Modalidades de avaliação.

Termos	Conceito e características
Diagnóstica	Avaliação que é aplicada no início do ano para verificar se os discentes apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários para o aprendizado da série em curso.
Formativa	Avaliação que tem a função de controle. Ela é realizada durante o período letivo e mostra a evolução do aluno ao longo do ano.
Somativa	Avaliação realizada no final do período letivo, com o intuito de classificar os alunos, de acordo com as notas que apresentam nas atividades avaliativas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Haydt (1988, p. 17-18)

Segundo Quinquer (2003, p. 16), durante muito tempo, as práticas e os modelos de avaliação centrava-se, exclusivamente, em medir os resultados de aprendizagem. Ainda, segundo o mesmo autor, Tyler “desenvolve o primeiro modelo sistemático de avaliação educacional ao vincular estreitamente os objetivos com a avaliação”. Contudo, o novo modelo de avaliação proposto por Tyler não é bem aplicado na prática, fazendo com que se destaquem, ainda, os resultados de aprendizagem.

De acordo com Jorba e Sanmartí (2003, p. 26), “a avaliação das aprendizagens apresenta basicamente duas funções”:

- uma de caráter social, de seleção e classificação, mas também de orientação dos alunos;
- outra de caráter pedagógico, de ajuste do processo de ensino-aprendizagem, de reconhecimento das mudanças que devem, progressivamente, ser introduzidas nesse processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa.

As duas modalidades de avaliação que mais são teorizadas e aplicadas na prática atualmente são: avaliação tradicional e avaliação formativa. Em relação aos dizeres de Jorba e Sanmartí (2003) sobre as funções da avaliação da aprendizagem, deve-se pontuar que a avaliação tradicional enquadra-se perfeitamente na primeira função, já que essa

modalidade tem como principal característica informar aos pais e/ou responsáveis sobre os resultados obtidos nos testes ao término da etapa. Assim, uma avaliação de caráter mais social.

A avaliação formativa apresenta, como elemento principal, o *feedback*, isto é, o retorno da aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor. Nessa perspectiva, a avaliação formativa apresenta as características da segunda função da avaliação da aprendizagem escolar, sobretudo, no que diz respeito ao caráter pedagógico.

Segundo Romão (1998, p. 61), a avaliação da aprendizagem, na escola brasileira, “encontra-se prensada entre as duas já mencionadas correntes resultantes de duas concepções pedagógicas radicalmente antagônicas”. Por isso, nas seções subsequentes, trataremos um estudo sobre avaliação formativa e tradicional.

3.2 Avaliação Formativa

Mudar uma prática avaliativa já efetivada é uma tarefa difícil. Essa mudança acontece de forma gradativa, mas não sem tensão, pois não se muda uma prática avaliativa consagrada, vamos dizer assim, de um dia para o outro. Inclusive, segundo Perrenoud (1999), “a avaliação formativa é um dos ‘cavalos de batalha’ da Associação Européia para o Desenvolvimento das Metodologias de Avaliação em Educação (ADMEE) e de sua irmã mais velha quebequense” (PERRENOUD, 1999, p. 16).

Sabemos que as práticas avaliativas ditas tradicionais tornaram-se, atualmente, inadequadas, pois há no sistema educacional contemporâneo, novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Implementar uma nova metodologia avaliativa não é uma tarefa fácil, tendo em vista que a avaliação tradicional, isto é, a prática avaliativa que privilegia os resultados da aprendizagem obtidos nos exames, já se tornou uma prática efetivamente consolidada na educação.

Segundo Esteban (2002, p. 11) há “uma tensão entre continuidade e ruptura, que se traduz no dilema entre manter, com algumas reformas superficiais, a perspectiva quantitativa da avaliação ou redefinir o

percurso no sentido de construir uma perspectiva verdadeiramente democrática de avaliação”.

Com esse mesmo pensamento, Perrenoud (1999) completa que “há uma distância significativa entre o discurso modernista, entremeado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares” (PERRENOUD, 1999, p. 17). Assim, a cada dia que passa, a avaliação formativa vem ficando cada vez mais distante de ser incorporada no cenário educacional moderno.

Não é novidade para os estudiosos do campo da avaliação que, durante um vasto período, “a avaliação consistiu quase exclusivamente em medir resultados finais de aprendizagem” (QUINQUER, 1999, p. 17), ou seja, o que importava eram as notas que os alunos tiravam nos exames. No entanto, como fora dito, essa modalidade de avaliação tem se mostrado incompatível com o ensino atual.

Partindo da premissa que a avaliação, além de ser uma das etapas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, é um grande recurso pedagógico que contribui para a eficácia do processo, devem-se compreender as perspectivas da avaliação formativa.

A avaliação não é e nunca será uma prática educativa simples, pelo fato de exigir do avaliador muita consciência na hora de avaliar, de modo a não cometer nenhum engano e nenhuma injustiça. Dessa forma, deve-se entender a avaliação como um ato educacional que envolve professor e aluno, vista, muitas vezes, como uma prática social, pois se olham à realidade, a ação exercida e a subjetividade do avaliador.

Nessa linha de raciocínio, o educador deve assumir seu papel de pesquisador, procurando conhecer mais dos seus alunos e das suas necessidades, de forma que possa aplicar procedimentos de avaliação adequados e proveitosos. Os discentes devem ser avaliados como um todo, ou seja, deve-se observar o sujeito por inteiro, considerando suas potencialidades.

Assim, não iria classificar ou selecionar alunos, mas sim considerar as aprendizagens adquiridas ao longo do processo escolar, conforme Hadji (2001, p. 15) esclarece:

Duas coisas são, pois, claramente declaradas: a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer outra preocupação [...]. A partir do momento em que informa é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa (HADJI, 2001, p. 15).

Com o intuito de salientar o quanto a avaliação formativa é importante para o progresso e desenvolvimento dos discentes, buscamos na literatura algumas concepções a respeito dessa modalidade avaliativa, das quais apresento agora:

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático (HAYDT, 1992, p. 17-18).

A avaliação formativa contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, pois essa prática avaliativa permite que tanto o professor quanto o aluno tenha conhecimento acerca do que está acontecendo durante o processo de aprendizagem, ou seja, permite identificar os erros e os problemas de modo a reformular o processo e garantir o sucesso.

Considerando a grande diversidade de discentes – variação cultural, contexto socioeconômico e particularidades – que as escolas apresentam na sociedade contemporânea, a avaliação formativa torna-se o modelo de avaliação mais eficiente.

Para que a avaliação formativa aconteça efetivamente na escola é necessário que os professores busquem aprimoramento constante em suas práticas pedagógicas, pois o professor é o principal mediador nesse processo, intervindo no processo de aprendizagem, promovendo mudanças significativas ao aprendiz.

3.3 Avaliação Tradicional

A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999, p. 9)

Naquela época, as práticas avaliativas adotadas pelos docentes serviam apenas para medir e classificar, pois a escola, neste período, não se preocupava e nem se responsabilizava com a formação e o desenvolvimento dos discentes. Nessa ótica, a palavra avaliação, causa, ainda hoje, desconforto para muitas pessoas, porque é interpretada como sinônimo de medição e classificação. Essa perspectiva avaliativa, como já informado, não é recente, como aponta Perrenoud (1999, p. 9):

Avaliar é –cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (PERRENOUD, 1999, p. 9).

A escola e os professores buscam atualmente uma grande transformação nos modelos habituais de avaliação, visto que estes já não se aplicam à realidade escolar contemporânea. Ainda que várias escolas já tenham adotado a prática formativa, encontram-se muitas escolas que ainda avaliam seus alunos na perspectiva das notas.

Dessa maneira, nessa seção, visamos explicitar, de maneira sucinta, os principais fundamentos da avaliação tradicional, de modo a enfatizar que esta modalidade não deve ser extinta do sistema escolar, mas repensada.

A avaliação tradicional se dá no formato classificatório, elencando aqueles alunos que saíram bem ou mal nos testes aplicados. Esse modelo de avaliação causa insatisfação muito grande nos alunos e nos docentes, pois, com essa prática, os discentes com dificuldades saíam

prejudicados e ficariam bastante angustiados com os resultados, conforme aponta Perrenoud (1999, p. 156):

A avaliação tradicional é uma fonte de angústia para os alunos com dificuldade e até para os demais, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem [...] Também é uma fonte de estresse e de desconforto para uma parte dos professores, que não gostam de dar notas. (PERRENOUD, 1999, p. 156).

Ainda segundo o teórico, “a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”.

Complementando o que foi dito anteriormente, Melo e Bastos (2012, p. 183) expõem que:

Se, para o professor, a prova gera ansiedade, podemos imaginar o que ela representa para os alunos. A preocupação do aluno é somente tentar responder tudo o que o professor quer para obter nota e, se o professor coloca uma questão na prova um pouco diferente daquela do caderno, o aluno não sabe responder (MELO e BASTOS, 2012, p. 183).

Na avaliação tradicional, o professor, mediador do conhecimento, passa e ensina o conteúdo para o aluno e o mesmo, posteriormente, realiza uma atividade avaliativa, demonstrando se compreendeu ou não o conteúdo.

3.4 Ensino e avaliação em língua portuguesa

Segundo a linguista Antunes (2003, p. 155), “no processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino”. Tomando como ponto de partida a colocação de Antunes (2003), vale ressaltar que ao analisar as práticas avaliativas dos professores de LP das escolas estaduais do município de Contagem, automaticamente estaremos observando as

práticas de ensino da língua materna, porque uma está diretamente relacionada à outra.

Por muito tempo, a disciplina de LP é considerada, em relação às outras, matéria de “peso”, juntamente com a matemática. Uma das razões para isso se deve ao fato da disciplina de língua materna propiciar que o aluno desenvolva competências e habilidades linguísticas que o permita exercer a cidadania e a ter uma efetiva participação social.

Tratando-se, pois, desse ponto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) esclarece:

Ter domínio da língua, seja na modalidade oral ou escrita, é de fundamental importância, partindo do pressuposto que é por meio dela que nos comunicamos, expressamos nossas opiniões e, principalmente, produzimos conhecimento (PCN, 1997, p. 15)

Além disso, por muito tempo, o principal responsável pelo fracasso escolar era a disciplina de LP, conforme escrito no PCN:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita (PCN, 1997, p. 19).

O CBC de LP aponta o porquê devemos ensinar e aprender LP. Segundo o documento (p. 11), “o modo como representamos e concebemos a linguagem, o que consideramos “domínio das linguagens e suas tecnologias”, os motivos que orientam esse domínio trazem implícitos nossos horizontes filosóficos e éticos, políticos e sociais, culturais e estéticos. Torna-se, pois, essencial explicitar nossa compreensão do que seja linguagem e de seu lugar na vida humana e, conseqüentemente, o sentido do ensino da disciplina”.

Por sua vez, Antunes (2003, p. 39) acrescenta:

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos

são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide (ANTUNES, 2003, p. 39).

Conceituar língua é uma atividade complicada, porque é um termo que adquiriu várias conotações ao longo do tempo. Contudo, Geraldi (2012, p. 49) apresenta três conceitos de língua: a língua como uma variedade linguística utilizada por pessoas cultas, à chamada língua padrão; a língua como construto teórico ligado à gramática; e a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma comunidade.

O primeiro conceito valoriza apenas um modo de falar e de escrever: a norma padrão. Falar ou escrever fora desse eixo culto, é segundo esse conceito, um erro e, portanto, não pertence à língua. O segundo conceito, aqui, apresentado, não considera todos os fenômenos linguísticos, considera e incorpora apenas parte deles e, certamente, surge-se uma dúvida se este conceito é ou não eficaz a ser aplicado. Por fim, no terceiro conceito, valorizam-se as variações linguísticas, ou seja, consideram-se todas as formas de falar e escrever, evidenciando que os falantes não usam a língua de maneira uniforme.

Quanto à linguagem, Riolfi (2008, p. 32) aponta algumas características da linguagem. Essas características foram organizadas no quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Algumas características da linguagem.

Características
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fornecer ao homem uma instância criadora; 2. Ofertar a possibilidade de exercer a nomeação; 3. Ofertar a possibilidade do jogo de palavras; 4. Tornar possível o conhecimento de regras utilizadas por uma comunidade linguística; 5. Organizar nosso mundo e nossas relações sociais; 6. Elaborar conceitos; 7. Realizar trocas verbais socialmente organizadas; 8. Reconhecer “sua tribo”.

Fonte: Riolfi (2008, p. 32)

Analisando o quadro 5, fica-nos claro que a linguagem possibilita-nos infinitas utilizações. Com a linguagem, podemos desenvolver habilidades e competências linguísticas, permitindo-nos interagir socialmente com o nosso grupo social e, até mesmo, aprender regras para utilizar em diferentes comunidades linguísticas.

O intuito de trazer esses conceitos é de enfatizar que todo o professor de LP, ao desenvolver práticas de ensino de língua materna, traz consigo uma concepção de língua e de linguagem. Desde a definição de objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

De acordo com o CBC de LP, “a tradição de ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonética, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem”.

Essa concepção reduziu, com frequência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, contribuiu para sedimentar uma visão preconceituosa acerca das variedades linguísticas [...]”.

A ideia que o ensino de LP se restringe ao estudo de regras gramaticais é tanto quanto velha e ultrapassada. O ensino da gramática deve ser pautado na perspectiva da gramática contextualizada, não ensinada fora de um contexto, como se fosse apenas regras a serem gravadas. O próprio documento oficial CBC aponta para esse detalhe:

[...] as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática, considerando as várias significações desse termo e o fato de existirem diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedade diversas de língua, cada qual com sua gramática e com situações de uso (CBC).

É dever da escola e do professor de língua materna garantir que o aluno aprenda a língua prestigiada, a língua padrão, mas é também

papel do professor orientar o aluno que a língua não é única, é um fator de interação social, havendo, pois, diferentes usos da língua.

É fundamental esclarecer que, assim como qualquer outra disciplina, a disciplina de LP apresenta algumas características específicas que devem ser levadas em consideração em uma prática avaliativa.

De acordo com Suassuna (2012, p. 1126), “em meados dos anos 1980, foi proposta uma metodologia de ensino de Português que articulasse três práticas languageiras estruturantes: a leitura, a produção textual e a análise linguística”.

Ou seja, deve-se ensinar a LP considerando essas três dimensões, que fazem parte da teoria da linguagem como discurso. Nessa dinâmica, aumenta-se a responsabilidade do professor de LP quando o assunto é AAE, visto que avalia-se de modos diferentes as atividades de leitura, produção textual e análise linguística.

Por sua vez, Antunes (2006, p. 163) complementa que “a avaliação tem ficado na escola a cargo do professor”. Considerando essa perspectiva, o docente tem papel fundamental, pois é ele quem vai selecionar o(s) conteúdo(s) que estão nas atividades avaliativas; é ele quem vai escolher o melhor instrumento de avaliação para aquela atividade e, por fim, é ele quem vai definir quantos créditos valem a referida atividade avaliativa.

A avaliação em LP deve ser pensada em conjunto com as práticas de ensino-aprendizagem, pois elas se complementam e caminham juntas. De acordo com Cunha M. (1992 apud SOUZA, 2005, p. 17):

Refletir sobre a avaliação em língua materna, sobre seu objeto, suas modalidades e suas finalidades, significa, portanto, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Isto é, implica uma reflexão sobre a coerência do processo de ensino-aprendizagem, sobre a relação deste com as práticas avaliativas e com as funções de avaliação, sobre as concepções teóricas subjacentes (a respeito da língua e do seu ensino-aprendizagem), a partir das quais se define o quadro de referência da avaliação e se elaboram os diferentes objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem. (CUNHA M. (1992 apud SOUZA, 2005, p. 17):

Segundo a autora, as atividades avaliativas em LP devem estar em consonância com as práticas de ensino-aprendizagem, isto é, deve-se exigir dos discentes, nos instrumentos avaliativos, o que de fato se ensinou e aprendeu nas aulas. Cabe, então, ao professor, ser coerente em suas aulas, e em suas práticas, sobretudo nas práticas avaliativas.

No que se refere à avaliação da produção textual, Antunes (2006, p. 168) pontua que a escrita não acontece de uma hora para outra e, por isso, não deve ser avaliada de maneira pontual. Para o especialista, a produção escrita não é uma atividade isolada, mas sim processual, ou seja, uma atividade que vai se desenvolvendo pouco a pouco ao longo das interações e aprendizagens.

A autora destaca, ainda, que deve-se enfatizar uma avaliação “destinada a nos dar o parâmetro de nossa melhor escrita e não aquela que fará o professor com o fim de nos dar uma nota” (Antunes, 2006, p. 168).

Para a autora, a correção e a avaliação dos textos devem servir como material de reflexão, de análise e de aprendizagem, a fim de que ambos (professor e aluno) aprendam com a prática textual.

Quanto à avaliação da produção textual dos alunos, Geraldi (2012, p. 128) destaca:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc (GERALDI, 2012, p. 128):

Para Geraldi, o professor de LP, ao realizar uma correção textual, deve considerar as concepções de linguagem e de educação, de modo a respeitar e valorizar o seu modo de dizer e de pensar. O intuito dessa correção é agregar valores e promover um ciclo de debates e discussões.

A análise linguística, tradicionalmente falando, “constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns

casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas” (MENDONÇA, 2006, p. 199).

O principal objetivo das aulas de análise linguística é fazer com que os alunos aprendam a gramática normativa, isto é, desenvolvam habilidades de análise estrutural do padrão culto da LP.

Com esse intento, as práticas avaliativas da análise linguística dão-se, meramente, por testes escritos e pelos famosos ditados. Esses instrumentos avaliativos auxiliam o professor a elucidar quais são os “erros” mais recorrentes para saná-los posteriormente.

A preocupação em garantir que os alunos sejam efetivamente capazes de ler um texto tem assumido cada vez mais destaque em relação aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa (RIOLFI *et al*, 2014, p. 45).

O ensino da leitura não pode ser visto de maneira isolada, ela está interligada aos princípios gramaticais e completa a produção escrita, como destaca Antunes (2003, p. 67):

A atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor (ANTUNES, 2003, p. 67).

Ainda, de acordo, com a autora, a escola continua adotando atividades de ensino de leitura que:

1. Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal [...];
2. Uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz a leitura atualmente;
3. Uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação [...];

4. Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto;
5. Uma atividade de leitura incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura [...].

É papel do professor, então, promover uma atividade de leitura que agrega valor ao aluno. Além disso, uma atividade de leitura que incentive a leitura e desenvolva competências e habilidades leitoras.

De acordo com Jurado e Rojo (2006, p. 39), as atividades de leitura, sobretudo, as práticas avaliativas deve propiciar aos alunos “o desenvolvimento de capacidades como saber avaliar e interpretar os textos representativos das diferentes manifestações de linguagem; saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que, no contexto do ensino de leitura, é a situação de leitura do texto”.

PARTE IV: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÕES

Para se chegar aos resultados que serão expostos nesta parte, fizemos, primeiramente, uma interpretação fundamentada e criteriosa dos dados da pesquisa.

A partir da leitura fundamentada, elaboramos os núcleos de significação mais relevantes para a pesquisa. O quadro 6 exhibe uma síntese dos resultados adquiridos.

Quadro 6: Sistematização dos núcleos de significação.

Categorias (Questões investigadas nas entrevistas)	Indicadores para a formação dos núcleos	Núcleos de significação
Definição de Avaliação	A avaliação faz parte do desenvolvimento completo do aprendizado do aluno, não apenas por métodos de provas classificatórias, e sim considerando completos métodos avaliativos, diversificados e abrangendo vários contextos. O educador deve compreender que o aluno deve ser avaliado para aprender, não apenas para avaliar se o aluno tem “bom” ou “mau” rendimento. A avaliação deve servir para levantar dados para apoiar o processo de aprendizagem de cada estudante e se configura portanto como um processo valioso para o docente apoiar o aluno em risco de retenção, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a ampliação da competência linguística constitui papel fundamental na construção da cidadania do indivíduo (P1).	Avaliação faz parte do desenvolvimento do aluno; avaliação como apoio ao processo de ensino-aprendizagem; avaliação é um processo de constantes acontecimentos e, é nesses acontecimentos, que há aprendizagem de aluno e professor; a escola quer a avaliação somativa, mas deve-se avaliar o aluno o tempo todo.

	<p>A avaliação, na minha opinião, é uma ferramenta para aprendizagem professor/aluno ambos aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos. É um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói, que se aprende, que se realiza, que se conquista, que enfrenta desafios e se supera conflitos. É durante este tempo/momentos que se busca o esperado e até mesmo o que não se espera (P2).</p> <p>Na verdade o processo da avaliação que a escola cobra é aquela avaliação somativa. A gente tem que ter número, porque os pais querem isso, querem nota, mas a avaliação o aluno é avaliado o tempo inteiro. Qualquer atividade que você aplica em sala de aula, você está avaliando o aluno, seja de atividade, seja de avaliação. Tem aluno que vai bem durante a aula, participa da aula, participa da correção de exercícios, questiona, faz perguntas sobre o conteúdo, mas no dia da prova ele não vai bem (P3)</p>	
<p>Incômodo ou não no processo avaliativo</p>	<p>Os fatores que influenciam e dificultam as práticas avaliativas escolares são o descaso e descompromisso que muitos alunos têm em torno da mesma (P1).</p> <p>O que me incomoda é a maneira como nosso sistema escolar percebe a avaliação, como um instrumento para classificar e rotular os alunos entre bons e ruins. (P2)</p> <p>Eu acho que é mais o aluno, porque tem aluno</p>	<p>Desinteresse por parte dos alunos; a forma como o Sistema Escolar compreende a avaliação.</p>

	que no dia da prova pergunta o que vai cair na prova. O desinteresse dele. Não há interesse, não cria o hábito de estudo (P3).	
Importância ou não de se pesquisar a temática na universidade	<p>A avaliação da aprendizagem é um tema polêmico e, portanto, deve continuar sendo estudada na universidade (P1).</p> <p>Acredito que mereça sim, pois fala-se muito da necessidade de mudanças no que se refere ao processo de avaliação da aprendizagem, mas pouco temos de modificações a esse respeito. Quem sabe com as pesquisas podemos alcançar novos olhares mais atentos a essa necessidade. Penso que essas pesquisas deveriam ser mais acessíveis aos professores, já que não se chega esse conhecimento na escola facilmente (P2).</p> <p>Merece destaque, porque, na minha opinião, é muito difícil avaliar. Houve situações que o aluno foi reprovado por questões bobas, mínimas. (P3).</p>	O tema “avaliação” merece destaque na universidade; As pesquisas devem ser mais acessíveis aos professores da Educação Básica.
Avaliação das produções escritas	<p>Avalio o texto escrito como um todo, mas, sobretudo a ortografia, escrita, coerência nas ideias e a coesão (P1).</p> <p>Nas produções escritas considero a capacidade do aluno em analisar o problema central, clareza das ideias, ao poder de argumentação, à conclusão, gramática e ortografia (P2).</p> <p>Nas produções escrita deve ser considerado a coerência e a coesão (P3).</p>	Ortografia; Coerência; Coesão.

Finalidade da avaliação	<p>Avalio com a finalidade de também avaliar meu trabalho, verificar se a metodologia usada alcançou o objetivo esperado e em caso negativo, interferir no processo para que a aprendizagem aconteça (P1).</p> <p>Realizo com o objetivo de promover aos alunos a oportunidade de se tornarem mais conscientes do seu caminho de aprendizagem e se responsabilizarem pelo esforço em avançar. Além disso, a finalidade é diagnosticar a situação de aprendizagem de cada educando e averiguar se a didática adotada por mim não precisa ser modificada ou acrescentada (P2).</p> <p>Para diagnosticar se o aluno aprendeu ou não e qual a sua dificuldade, de modo a saná-la (P3)</p>	Finalidade de também avaliar o trabalho do professor; diagnosticar se o aluno aprendeu, caso não tenha aprendido, reexplicar o conteúdo.

Fonte: Dados da Pesquisa - 2016

Em prol de uma organização, dividimos os resultados em duas categorias: a primeira categoria diz respeito às concepções que as professoras inquiridas têm sobre a temática em questão: avaliação; a segunda categoria se refere às práticas avaliativas que as docentes entrevistadas adotam em suas práticas escolares cotidianas.

Segundo Minayo (2001, p. 70), “as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados”. Delimitamos essas duas categorias a partir da coleta de dados, mas também em consonância com o objetivo principal do trabalho: analisar as concepções e as práticas avaliativas de professores de LP.

Nesta parte, então, apresentamos os principais dados extraídos no campo da pesquisa e, sobretudo, alguns apontamentos conclusivos que foram possíveis ser redigidos mediante a interpretação dos dados.

Em relação à primeira categoria: concepções, selecionamos cinco eixos temáticos para reflexão dos dados. Estes eixos temáticos foram selecionados a partir do roteiro chave da entrevista semiestruturada (Apêndice C). São eles:

- A. Conceituação de avaliação
- B. Finalidade da avaliação
- C. Formação docente
- D. Incômodo ou não em relação ao ato de avaliar
- E. Importância da temática

O quadro 7: **Avaliação na perspectiva das professoras entrevistadas** apresenta as respostas que os docentes de língua portuguesa deram durante a entrevista semiestruturada com relação ao conceito de avaliação.

Quadro 7: Avaliação na perspectiva das professoras entrevistadas

Sujeitos da Pesquisa	Dados da Pesquisa
P1	<i>“A avaliação faz parte do desenvolvimento completo do aprendizado do aluno, não apenas por métodos de provas classificatórias, e sim considerando completos métodos avaliativos, diversificados e abrangendo vários contextos”.</i>
P2	<i>“A avaliação é uma ferramenta para a aprendizagem, em que professor e aluno aprendem juntos e assim vão construindo e adquirindo conhecimentos”.</i>
P3	<i>“Na verdade o processo da avaliação que a escola cobra é aquela avaliação somativa. Mas, na minha visão, eu tenho que... Na verdade a gente tem que ter um número, porque os pais querem isso, querem nota, mas na avaliação o aluno é avaliado o tempo inteiro. Qualquer atividade que você aplica em sala de aula, você está avaliando o seu aluno”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Em relação ao conceito de avaliação, os dados nos mostraram que as professoras pesquisadas compreendem a avaliação como uma prática escolar que propicia o aprendizado, tanto do aluno quanto do professor. Durante a entrevista, foi

possível perceber que as professoras “1” e “2” responderam com mais firmeza e convicção, o que não aconteceu com a “P3”. Ao analisar a resposta da “P3”, notamos que ela apresenta uma ideia sobre avaliação, mas não a conceitua com propriedade.

De acordo com Luckesi (1988, p. 52 *apud* MELCHIOR, 1999, p. 18), “a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos. A avaliação deve ajudar tanto o professor como o aluno a se auto-avaliarem e, em conjunto, encontrarem uma forma de prosseguir no processo, redirecionando, quando necessário, a caminhada”.

De acordo com os dados, pode-se concluir que as professoras “1”, “2” e “3” entendem o ato de avaliar como um suporte para a aprendizagem, pois consideram que a avaliação não se resume a testes e provas, mas sim um processo contínuo, na qual os alunos devem ser avaliados diariamente e em todos os momentos.

O educador deve compreender que o aluno deve ser avaliado para aprender, não apenas para avaliar se o aluno tem bom ou mau rendimento. A avaliação deve servir para levantar dados para apoiar o processo de aprendizagem de cada estudante e se configura, portanto como um processo valioso para o docente apoiar o aluno em risco de retenção. (P1)

É um processo de constantes acontecimentos e é nesses acontecimentos que se constrói, que se aprende, que se realiza, que se conquista, que enfrenta desafios e se supera conflitos. (P2)

Toda atividade, seja comportamento, seja de avaliação deve ser considerado. Tem aluno que vai bem durante a aula participa da aula, participa da correção de exercícios, questiona, faz perguntas sobre o conteúdo, só que no dia da avaliação, ele não vai bem. Isso para mim não é uma forma de reprovar um aluno, porque ele é avaliado num todo, seja no comportamento, seja no desenvolvimento dele em sala de aula. (P3)

O quadro 8: **Finalidade da avaliação na perspectiva das professoras entrevistadas** mostra qual é a finalidade da avaliação na visão das docentes pesquisadas.

Quadro 8: Finalidade da avaliação na perspectiva dos professores entrevistados

Sujeitos da Pesquisa	Dados da Pesquisa
P1	<i>“Avalio com a finalidade de também avaliar meu trabalho, verificar se a metodologia usada alcançou o objetivo esperado e em caso negativo, interferir no processo para que a aprendizagem aconteça”.</i>
P2	<i>“Realizo com o objetivo de promover aos alunos a oportunidade de se tornarem mais conscientes do seu caminho de aprendizagem e se responsabilizarem pelo esforço em avançar. Além disso, a finalidade é diagnosticar a situação de aprendizagem de cada educando e averiguar se a didática adotada por mim não precisa ser modificada ou acrescentada”.</i>
P3	<i>“Para diagnosticar se o aluno aprendeu ou não e qual é a sua dificuldade”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

As professoras “1” e “2” demonstraram, com os dados explicitados no quadro 7, que a avaliação tem duas finalidades básicas: diagnosticar o que o aluno sabe ou não, de modo a ajudá-lo a superar suas dificuldades e diagnosticar se o trabalho realizado pelo professor foi bem sucedido ou não. Para a “P3” a avaliação serve apenas para diagnosticar o aluno, não colocando o professor nesse processo.

O posicionamento das professoras “1” e “2” vai de encontro ao que pontuou Paderes (2007, p. 75) em sua dissertação intitulada **“A avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição de ensino superior”**. Nesse trabalho, a autora afirma:

[...] Os sujeitos evidenciam a necessidade de uma análise constante de sua prática pedagógica em função dos resultados obtidos com as avaliações. Enxergam, portanto, a avaliação como parte do processo educativo e colocam-se também como elementos integrantes desse todo. (PADERES, 2007, p. 75)

Por sua vez, Romão (1998, p. 62) ressalta que “a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas.

Endossando essa ideia, Libanêo (1994, p. 195) complementa:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias. (LIBÂNIO, 1994, p. 195)

Ao questionar: *“Em seu curso de graduação, você teve uma formação específica sobre avaliação da aprendizagem?”*, fiquei impressionado com o resultado, porque, por unanimidade, obtive a resposta “não”. Pode-se depreender, portanto, que os conhecimentos sobre avaliação que as professoras possuem, advém de fontes de estudo particulares, já que não estudaram avaliação da aprendizagem, como deveriam, em seus cursos de formação de professores. Esse quadro revela-nos a necessidade de se repensar o currículo dos cursos de formação de professores, implementando um estudo mais abrangente em torno da temática avaliação.

Aprendi a lecionar dentro da sala de aula, vivendo experiências diversas. As disciplinas estudadas na faculdade contribuíram muito pouco no exercício da minha profissão. (P1)

Segundo Romão (1998, p. 16) “Infelizmente, tanto nos cursos de formação de docentes quanto nas eventuais capacitações, atualizações e aperfeiçoamentos, o tema da avaliação tem sido pouco tratado. Mesmo na extensa literatura especializada disponível – não tão extensa em Língua Portuguesa – a maior parte do melhor das publicações dos últimos anos tem se caracterizado por uma linguagem que dificulta o acesso dos professores do EFII”.

Quanto ao quarto eixo de discussão: “incômodo ou não em relação ao ato de avaliar”, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 9 : A avaliação te incomoda?

Sujeitos da Pesquisa	Dados da Pesquisa
P1	<i>“A avaliação me incomoda no sentido de muitos alunos não levarem esse instrumento a sério e o sistema, por sua vez, também não dá a devida importância, preocupando-se apenas com a aprovação”.</i>

P2	<i>“A avaliação me incomoda sim. O que me incomoda é a maneira como o nosso sistema escolar percebe a avaliação, como instrumento para classificar e rotular os alunos, entre bons e ruins”.</i>
P3	<i>“Eu acho que é mais o aluno, porque tem aluno que no dia da avaliação pergunta: o que vai cair na prova? Incomoda o desinteresse dele, eles não têm um hábito de leitura, não estudam para a avaliação”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Quando perguntei se o ato de avaliar era um incômodo, todas as professoras responderam que “sim”. No entanto, as três não apresentaram a mesma justificativa. Os sujeitos “1” e “2” entendem que o próprio sistema dificulta a avaliação, já que o mesmo se preocupa com a aprovação dos alunos. Para duas delas, mais especificamente as professoras “1” e “3”, os discentes também atrapalham o processo avaliativo, por não haver, por parte deles, seriedade e interesse.

Durante a análise documental, ao realizar a leitura dos PPPs, pude detectar, nos documentos, justamente o que as professoras afirmaram em relação ao sistema, no que diz respeito à avaliação. O PPP das três instituições escolares explicitam que seguem as normas legais vigentes, e, portanto, garantem a Progressão Parcial aos alunos em todo ano letivo. Para exemplificar, apresento, abaixo, trecho do Projeto Político Pedagógico da “E1”:

A Progressão Parcial é o procedimento oferecido no sistema seriado que permite ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresente o desempenho mínimo esperado. Segundo as normas legais vigentes, será adotada nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, permitindo ao aluno que não apresentar o desempenho mínimo esperado em até duas disciplinas, matricular-se na série seguinte (Projeto Político Pedagógico da E1)

As professoras “1”, “2” e “3” apresentam a mesma opinião quando o assunto é a importância de se discutir a temática no campo educacional. Nessa questão, a “P1” apresentou uma resposta bem objetiva: “Deve-se continuar pesquisando essa temática na universidade”. Já as professoras “2” e “3”, explicitaram o porquê de continuar pesquisando a temática no contexto acadêmico.

Acredito que mereça sim, pois fala-se muito na necessidade de mudanças no que se refere ao processo de avaliação, mas pouco temos de modificações a esse respeito. Quem sabe com as pesquisas podemos alcançar olhares mais atentos a essa

necessidade. Só acredito que tais pesquisas deveriam ser mais acessíveis ao conhecimento de todos. (P2)

Merece destaque, porque, em minha opinião é difícil avaliar. Houve situações em outra escola que o aluno foi reprovado por questões bobas, mínimas. (P3)

Percebe-se, pelo que foi apresentado até aqui pelas professoras, que há um interesse, por parte delas, de avaliarem os alunos com mais qualidade, ou seja, adotar uma prática avaliativa mais condizente com a realidade atual. Porém, o acesso a uma formação nessa área está cada dia mais difícil e distante. Quanto à primeira categoria de análise, concepções, pode-se concluir que as professoras “1”, “2” e “3” apresentam uma concepção de avaliação mais formativa, priorizando o aprendizado do aluno e não os valores quantitativos que determinam os bons ou ruins. Há, segundo elas, um fator que dificulta a efetiva prática da avaliação formativa: o sistema de avaliação proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

A segunda categoria de análise, “práticas”, diz respeito às práticas avaliativas que os docentes de LP adotam em suas práticas pedagógicas cotidianas. Os resultados e as reflexões que serão apresentadas nessa categoria foram adquiridos por conta da observação participante das aulas.

Para Barriga (2002, p. 72):

Na atualidade toda noção de avaliação da aprendizagem remete a uma medição. Nunca se analisou a possibilidade de medir uma qualidade (aprendizagem) em permanente evolução e transformação no sujeito. Nunca se analisou se um comportamento observável realmente manifesta um conjunto de acontecimentos internos no sujeito (BARRIGA, 2002, p. 72).

Como fora apresentado na análise anterior, as entrevistadas “1”, “2” e “3” têm uma visão mais abrangente em relação à avaliação. Conforme disseram na entrevista, avaliar o rendimento de um aluno não se restringe a apenas exames escritos, em formato de provas. O aluno deve ser avaliado o tempo todo, considerando todas as suas potencialidades e dificuldades. Além disso, na perspectiva delas, os professores devem considerar a evolução e o progresso do aluno num dado período avaliativo.

Entretanto, na “prática”, pude constatar que nem todas as pesquisadas se esforçam para promover uma avaliação mais formativa, limitando-se a práticas mais

conservadoras. No período em que estava observando as aulas, analisei insistentemente as práticas avaliativas que as professoras pesquisadas adotavam. A “P1” planeja as suas aulas de acordo com o planejamento realizado no início do ano letivo e o procura seguir sistematicamente.

No que tange às suas práticas de ensino, a “P1” adota, em quase todas as aulas, o livro didático. Em relação à “prática” avaliativa, não houve, no período de realização da pesquisa, uma avaliação diversificada, pelo contrário, a sua prática restringiu-se a atividades avaliativas escritas em sala de aula, além das provas já agendadas no calendário escolar.

A professora destaca ainda que os processos avaliativos não são selecionados aleatoriamente. Ele é definido no início do ano, durante a reunião de Planejamento, pelo corpo docente e a equipe de supervisão escolar, conforme fala dela em entrevista:

Normalmente as práticas avaliativas usadas em sala de aula são discutidas coletivamente junto à supervisão escolar, que nos passa um padrão a ser usado pelos professores. (P1)

Assim como a “P1” a “P2” também organiza as suas aulas de acordo com o plano de ensino adotado, contudo, foi possível perceber que a mesma faz algumas adaptações e intervenções ao longo do processo. Pensando num desenvolvimento completo de uma competência ou habilidade, a professora afirmou, em entrevista, e comprovei na observação, que ela transmite o conteúdo utilizando três etapas: conteúdo por escrito no quadro; exercício em folha extra; e atividades do livro didático. Assim descreve a professora:

Todos os conteúdos são transmitidos aos alunos, por escrito, para que os mesmos tenham como material de consulta em seus cadernos e depois são devidamente explicados. Após essa etapa levo atividades impressas de determinado conteúdo para serem feitas e corrigidas em sala. Para reforço do mesmo, solicito que os alunos façam exercícios do livro didático (P2).

Quanto às suas práticas avaliativas, a mesma se mostra bastante ciente. Observando suas aulas, notei que a mesma, em cada término de conteúdo, averigua se o aluno “aprendeu” ou não um conteúdo aplicando um questionário de autoavaliação. A autoavaliação serve para ele perceber se o conteúdo foi

concretizado ou não e, em caso negativo, explicá-lo novamente, garantindo a aprendizagem total dos alunos.

Além da autoavaliação, a “P2” aplica atividades avaliativas diferenciadas, como, por exemplo, debates e teatros, a fim de diagnosticar se o aluno compreendeu o conteúdo que foi explicado. Em entrevista, a entrevistada ressaltou que há, por parte das famílias, uma pressão em relação aos testes avaliativos, pois, para os pais, a única forma de se avaliar é por meio de provas. Em obediência também ao PPP da instituição, a professora aplica três provas escritas ao longo de cada bimestre letivo, bem como as atividades de recuperação paralela.

Ressalto ainda que aplico no mínimo três avaliações por bimestre e após a correção das mesmas, aplico a recuperação paralela. Para assim tentar fazer que todos aprendam. (P2).

A “P2” se preocupa com a aprendizagem do aluno, tanto é que, além das provas, ela passa diversos trabalhos avaliativos diversificados, solicitando que os alunos apresentem, trabalhando, em pequena extensão, a oralidade.

Observe outro depoimento da professora em relação ao seu processo avaliativo:

Outro processo avaliado em minhas aulas é a questão da disciplina e respeito entre alunos e profissionais da educação. Prezo muita essa interação, pois não acredito em uma educação restrita a transmissão de conhecimentos, somos partes que se unem em prol de uma educação completa que transita pela moral, ética, afeto e respeito (P2).

No período em que realizava as observações de campo, presenciei, nas aulas da “P3” diferentes instrumentos avaliativos, embora a avaliação tradicional, testes e provas, estivesse presente. Nesse período, a educadora desenvolveu atividades avaliativas que fogem dos padrões tradicionais: os testes escritos. A avaliação, em muitas de suas práticas, se deu de maneira lúdica, seja por meio de jogos pedagógicos, debates e júris-simulados na sala e, até mesmo, apresentações de teatros a outras turmas, trabalhando a criatividade, a corporeidade e a oralidade. Pode-se concluir que a prática avaliativa da “P3” está atrelada a realidade da turma, isto é, o rendimento escolar apresentado pela turma diariamente vai dizer o que e de que forma ela irá avaliar a aprendizagem. Em relação a isso, ela pontuou:

É a partir do que você está ensinando em sala que você vai ver o que precisa cobrar mais do aluno (P3).

Conforme explicamos na fundamentação teórica, uma das habilidades que os discentes precisam dominar, na disciplina de LP, é a produção escrita. Com o intuito de compreender como os professores avaliam a produção escrita, fiz a seguinte indagação na entrevista semiestruturada: Como você avalia as atividades de produção escrita? Veja no quadro 10, a seguir, os dados extraídos na entrevista em relação a isso.

Quadro 10: Avaliação das produções escritas.

Sujeitos da Pesquisa	Dados da Pesquisa
P1	<i>“Avalio a ortografia, escrita, coerência nas ideias e a coesão”.</i>
P2	<i>“Considero a capacidade do aluno de analisar o problema central, clareza das ideias, argumentação, conclusão e, claro, a gramática”.</i>
P3	<i>“A coerência, a coesão do texto. O que eu vejo e acho complicado é a questão da repetição de palavras, que eles usam muito. O texto não é coeso”.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

As três professoras consideram como fator importante, na hora da correção e avaliação dos textos, a coesão e a coerência. A “P2” complementa que não é possível avaliar um texto, sem considerar a argumentação do aluno. Ficou evidente, então, que a preocupação central das professoras é com a ortografia e com o sentido do texto, ou seja, a coerência e a coesão.

PARTE V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, ao redigir as considerações finais, bate-me a sensação de que há, ainda, muita coisa a se dizer em relação à AAE. No entanto, alegro-me em saber que as ponderações expostas neste trabalho contribuirão, direta ou indiretamente, com as práticas de ensino e avaliação no âmbito da disciplina de LP.

A dissertação em tela intitulada: “*CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais – um estudo de caso*” objetivou discutir um tema bastante estudado nos cursos de Pós-Graduação: a AAE. Para obter as respostas necessárias, foi realizada uma pesquisa com três professoras da disciplina de LP da Rede Estadual de Minas Gerais.

Como apresentado ao longo do trabalho, a escolha dos sujeitos da pesquisa se deu de maneira aleatória, mas foram considerados dois critérios essenciais. Em primeiro lugar, os sujeitos da pesquisa tinham que demonstrar interesse em contribuir com a pesquisa, já, que de alguma forma, iríamos questioná-lo e observá-lo. Em segundo lugar, buscamos por sujeitos que eram efetivos na escola em que trabalhavam, pelo fato de um docente designado poder sair a qualquer momento e atrapalhar os rumos da pesquisa.

O objetivo da pesquisa consistiu em analisar as concepções e as práticas avaliativas de docentes da disciplina de LP que trabalham em escolas estaduais da cidade de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. Para atingir o objetivo traçado, vi-me envolvido num processo de busca incessante por dados que me fizessem responder à pergunta central do trabalho: Como os professores de LP da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais conceituam e praticam AAE?

Para obter esses dados, foi feita uma pesquisa com três professores de LP da REE/MG. O nosso trabalho situou-se no campo da

abordagem qualitativa com estudo de caso, pelo fato do ambiente escolar ter sido a principal fonte de coleta de dados. Assim, foi necessário ir a campo, o contexto escolar, para “colher” todas as informações e dados necessários que respondessem a pergunta central da pesquisa.

Recorremos a três técnicas para a coleta de dados: a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Para que os dados fossem coletados de modo satisfatório, precisei destituir-me do papel de professor de LP e entrar no campo de pesquisa imbuído do “espírito científico”, aberto a novas possibilidades e a novos conhecimentos. Observei essencialmente a práticas de ensino e avaliação dos professores inquiridos, já que a avaliação tem relação direta com o ensino e vice-versa.

Procurando ter sucesso em nossa entrevista semiestruturada, fizemos, antecipadamente, um planejamento definido e estruturado. Em diálogo com o nosso objetivo, elencamos seis questões norteadoras: “Como você define avaliação da aprendizagem escolar?” “O que costuma avaliar?” “Em que momentos avalia?” “Com que finalidade realiza cada avaliação?” “Em seu curso de graduação, você teve um estudo aprofundado e específico sobre avaliação?” “O que você faz com os resultados das avaliações?”

Destacou-se na pesquisa que a AAE não pode ser discutida de maneira isolada, isto é, devem-se analisar as práticas avaliativas em detrimento também das práticas de ensino. Assim sendo, ao analisar as concepções e as práticas avaliativas dos docentes, automaticamente, analisaria o seu modo de ensinar a LP.

Inicialmente, fiz uma apresentação sobre o início de todo o processo, destacando a origem do interesse em pesquisar a temática avaliação da aprendizagem escolar. Posterior a isto, caracterizei o objeto de estudo, detalhando o problema, os objetivos e as hipóteses desta pesquisa.

Em seguida, foi evidenciado o nosso percurso metodológico, explicando o porquê da abordagem qualitativa com estudo de caso ser o nosso campo metodológico; explicitando os nossos instrumentos de

coleta e análise de dados; e caracterizando o campo de estudo, o cenário, as escolas investigadas, e os sujeitos, os professores inquiridos.

Antes da apresentação dos resultados, vale dizer que o referencial teórico foi estruturado da seguinte maneira: como o foco é analisar as práticas avaliativas de professores de LP, fizemos uma discussão em torno da avaliação e em torno do ensino e avaliação da referida disciplina.

Para uma organização, dividimos os resultados em duas categorias: a primeira categoria diz respeito às concepções que os professores inquiridos têm sobre a temática em questão: a avaliação; a segunda categoria se refere às práticas avaliativas que os docentes entrevistados adotam em suas práticas escolares.

A amostra da pesquisa mostrou que os professores pesquisados compreendem a avaliação como um elemento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Os professores inquiridos acreditam que a avaliação deve acontecer o tempo todo, o aluno deve ser avaliado ao longo do processo e não de maneira isolada por meio de uma prova.

A escuta dos sujeitos dessa pesquisa, no que concerne à temática nos cursos de graduação, reitera a ideia de que a presente temática precisa estar mais em evidência nos cursos de formação de professores, sobretudo, nos cursos de licenciatura. As três professoras inquiridas relataram que não viram a temática, sobretudo, a avaliação em LP nos cursos de graduação que fizeram.

Para Romão (1998, p. 16) “infelizmente, tanto nos cursos de formação de docentes quanto nas eventuais capacitações, atualizações e aperfeiçoamentos, o tema da avaliação tem sido pouco tratado”.

O que me deixou impressionado foi o fato de todas responderem que o ato avaliativo é um incômodo. Esse incômodo deve-se, essencialmente, por dois motivos: o fato dos alunos não terem interesse em estudar e realizar as atividades avaliativas com maestria e o fato do sistema escolar exigir, muitas vezes, uma avaliação que não agrega conhecimento.

As práticas de ensino e de avaliação das entrevistadas estão coerentes com o documento CBC de LP. Ainda em relação à prática,

constatamos que nem todas as pesquisadas se esforçam para promover uma avaliação mais formativa, em que o foco é a aprendizagem dos alunos. Há, no trabalho de uma delas, a limitação pelas práticas tradicionais.

Em relação às hipóteses elencadas, os dados mostraram que a hipótese “C” procede. Os professores mostraram conhecimento de outras formas de avaliação, mas, na prática, adotaram práticas conservadoras, por conta dos pais e do sistema escolar.

Essa pesquisa mostrou a importância de se continuar pesquisando AAE, pois o tema é amplo e bastante polêmico. O trabalho que, aqui, foi exposto, trará, certamente, novas discussões em torno do tema, mas contribuirá, mesmo que minimamente, para a prática do professor de LP.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J; OZELLA, S. 2006. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, PUC-SP, n. 26, v.2, p. 222-245.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. **A avaliação da oralidade em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Recife**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014.
- AUGUSTO, M. H. **Política de resultados e avaliação de desempenho**: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiania. Resumos... Goiania: ANPED, 2013. Disponível em: < <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015
- BACELAR, Wesllem Farias. **Práticas avaliativas de um professor de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte**: um estudo de caso. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BacelarWF_1.pdf. Acesso em: 06 nov. 2017.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUER, A; REIS, A. T. **Balço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiania. Resumos... Goiania: ANPED, 2013. Disponível em: < <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015
- BERALDO, F. R.C. L; SOARES, S. R. **Avaliação da Aprendizagem**: Desafios e Necessidades Formativas de Docentes Universitários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Resumos... Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 11 set. 2015.
- BOHN, L. R. D. **Processos de Avaliação em Arte no ensino Básico**: provocações, inquietudes e reflexões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiania. Resumos... Goiania: ANPED, 2013. Disponível em: < <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015
- BRUYNE, Paul De; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Mar De. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. 252 p.

CERDEIRA, D. G. S; ALMEIDA, A. B. **Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Resumos... Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: < <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. In.____. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas. 2000. p. 152.

DEVECHI, C. P. V; DIAS, E. D. **Avaliação da avaliação da Pós-Graduação em Educação do Brasil:** quanta verdade é suportável? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Pernambuco. Resumos... Pernambuco: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAVARÃO, Claudia Fátima de Melo. **Avaliação da Aprendizagem: concepções e características.** 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_FAVARAO_Claudia.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar. 2015.

FISCHER, Gabriela Maia; GESSER, Verônica. A avaliação sob a ótica de crianças com histórico de repetência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Resumos... Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015

FLICK Uwe. Desenho da Pesquisa Qualitativa. trad Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, Bookman, 2009.

FREITAS VILLAS BOAS, Benigma Maria de. (Org.). **Avaliação Formativa:** práticas inovadoras. Campinas: PAPIRUS, 2011.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. . ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria. (Org.). **Por que ainda falar em avaliação?** Porto Alegre:

EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/porquefalaraindaemavaliacao.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2015.

HADJI, C.. Avaliação desmistificada. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A Função Pedagógica da Avaliação. In: BALLESTER, Margarita. et al; Trad. Valério Campos. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 2, p. 23-45.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. **A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?** In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 03, p. 37- 55.

LEMOS, Pablo Santana; SÁ, Luciana Passos. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 53-71, dez. 2013.

LETRAS, Academia Brasileira de. Metodologia. In: LETRAS, Academia Brasileira de. Metodologia. **Dicionário Escolar da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p.855.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas; São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica: função e necessidade**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MELO, Edna Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. **Avaliação Escolar como Processo de Construção do Conhecimento**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2015.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 11, p. 199-226.

MOTA, M. O. **Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Resumos... Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 11 set. 2015.

NEVES, V. F. A. **Avaliação na educação infantil: algumas reflexões.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Pernambuco. Resumos... Pernambuco: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015

PADERES, Adriana Marques. **A avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição de ensino superior.** 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

PERISSÉ, Gabriel. **O valor do professor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, C. O. Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: resultados de estudo em uma rede municipal de educação paulista. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Resumos... Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Emani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINQUER, Dolors. Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o Modelo Comunicativo. In: BALLESTER, Margarita. et al; Trad. Valério Campos. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 1, p. 15-22.

RIOLFI, Claudia. Et al. (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998

ROSA, Cleci Werner; DARROZ, Luiz Marcelo; MARCANTE, Tomas Edson. A avaliação no ensino de física: práticas e concepções de professores. **Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias**, [S.L], v. 7, n. 2, p. 41-53, jul. 2012.

ROSISTOLATO, R; PRADO, A. P. **As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiania. Resumos... Goiania: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 11 set. 2015

SANTOS, Adriana Malinowski. **Avaliação da aprendizagem de alunos em curso de formação de gestores de EAD a distância.** 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_SANTOS_Adriana_Malinowski.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SILVA, V. G. S. **Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Resumos... Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: < <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 11 set. 2015

SORDI, Mara Regina Lemes de. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. IN: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al*, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Claudia Nazaré Gonçalves de. **O ensino/aprendizagem do português e a Avaliação Emancipatória:** repensando a experiência da Escola Cabana. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Pará. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2763/6/Dissertacao_EnsinoAprendizagemPortugues.pdf> Acesso em: 02 dez. 2015

SUASSUNA, Livia. **Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/>> Acesso em: 02 dez. 2015

TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologia de pesquisa. Curitiba: IESDE, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VALLETA, D; GRINKRAUT, M. L. **Webquests:** recurso didático pedagógico na avaliação em larga escala. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Resumos... Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 11 set. 2015.

VARGAS, C. L. **Epistemologia e avaliação no campo da educação física escolar.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Pernambuco. Resumos... Pernambuco: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 11 set. 2015

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de dissertação de mestrado intitulado **“CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: uma análise das práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – um estudo de caso”**, sob a orientação do professor Dr. Mauro Giffoni de Carvalho e execução do mestrando Matheus Augusto de Souza Freitas, membros do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), o qual terá o apoio desta instituição.

Declaro ainda que fomos informados que esta pesquisa não representa ônus de qualquer natureza para esta instituição. Ademais, estou ciente de que o objetivo deste estudo é analisar as concepções e as práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Belo Horizonte – MG, _____ de _____ de 2016.

Professora Dra. Vera Lúcia Nogueira
Coordenadora do PPGE/FaE/UEMG

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Concepções e práticas docentes acerca da avaliação da aprendizagem escolar: uma análise das práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais – um estudo de caso.

Pesquisador responsável: Matheus Augusto de Souza Freitas sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Giffoni de Carvalho.

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/UEMG.

Telefones para contato: (31) 998497094

Nome do colaborador (voluntário):

Idade do colaborador (voluntário):

RG:

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as concepções e as práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais.

A sua participação contribuirá significativamente para a realização deste estudo. Participarão desta pesquisa 3 (três) docentes da disciplina de Língua Portuguesa de 3 (três) instituições escolares da Rede Estadual de Minas Gerais diferentes.

As entrevistas serão gravadas pelo celular para posterior análise. Ressaltamos que esse material será utilizado de modo confidencial, EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa e, passado o prazo de cinco anos, será descartado.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e a entrevista será conduzida de forma a evitar qualquer constrangimento, risco ou

desconforto. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Cada colaborador tem a liberdade de recusar a participação ou de desistir da participação em qualquer fase da pesquisa. Para tanto, solicitamos que a desistência seja comunicada por escrito, pelo e-mail letras.matheus@gmail.com. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do mesmo contato.

Informamos também que ao participar desta pesquisa a Sra. ou o Sr. não terá nenhum benefício direto. Ressaltamos ainda que a pesquisa não acarretará qualquer tipo de despesa aos participantes, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento e autorizo a minha participação nesta pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do colaborador participante da pesquisa

Assinatura do colaborador participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Comitê de Ética em Pesquisa:

Rua Guajajaras, 175, 4º andar – Belo Horizonte/MG. Telefone: 35089110

Apêndice 3**Questionário de Pesquisa
Parte I: Caracterização do professor(a)**

Nome do professor(a):

Faixa etária do(a) professor(a):

Formação acadêmica do(a) professor(a):

Experiência profissional do(a) professor(a):

Tempo em que é professor(a):

Tempo em que trabalha nesta instituição:

Apêndice 4

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

1. Como você define avaliação da aprendizagem escolar?

2. Você gosta de avaliar um(a) aluno(a)?

3. O que leva em consideração na hora de avaliar as redações dos alunos?

4. O tema “avaliação da aprendizagem escolar” merece destaque nas pesquisas acadêmicas?

5. O Projeto Político Pedagógico esclarece sobre a forma de avaliar os alunos?

6. Você costuma pedir aos alunos para fazerem uma autoavaliação? Se sim, com que finalidade?

7. O que costuma avaliar?

8. Em que momentos avalia?

9. Com que finalidade realiza cada avaliação?

10. O que você faz com os resultados das avaliações?

11. Que instrumentos você utiliza para avaliar os alunos em leitura, oralidade e escrita?

