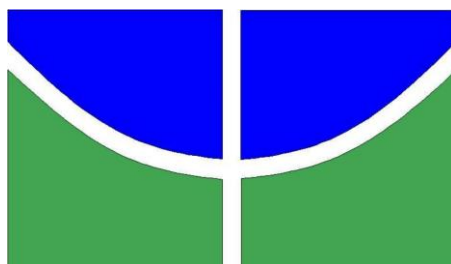


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

CONCEPÇÕES E USOS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS EM SALA DE AULA

THAYNARA DE SOUZA PAIVA

Brasília, Dezembro de 2013.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

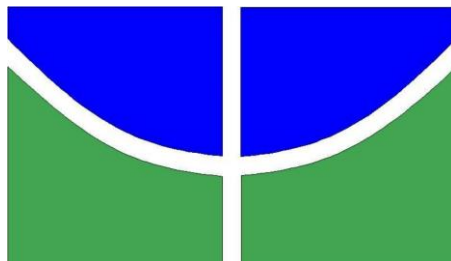
THAYNARA DE SOUZA PAIVA

CONCEPÇÕES E USOS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS EM SALA DE AULA

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Brasília, Dezembro de 2013.



Monografia de autoria de Thaynara de Souza Paiva, intitulada “Concepções e usos dos processos avaliativos em sala de aula”, apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília.

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

Profa. Maria Emília Gonzaga de Souza (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

Profa. Shirleide Pereira da Silva Cruz (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB

Brasília, Dezembro de 2013.

Dedico este trabalho a Deus, a minha amada mãe, a minhas lindas irmãs, aos meus preciosos sobrinhos, ao meu querido namorado, aos meus familiares e amigos que acreditaram na minha capacidade.

AGRADECIMENTOS

Hoje, percebo que mais uma etapa foi concluída. Lembro-me que há 4 anos, quando ingressei na vida acadêmica, fui apresentada a uma nova perspectiva, cujo caminho encarei como um projeto de vida que se concretiza com esse trabalho.

Ao finalizar esse trabalho proposto pela graduação, me reporto nesse espaço, às pessoas essenciais, sem as quais o desenvolvimento dessa monografia não seria possível e dedico a elas meus sinceros agradecimentos.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, fonte de vida e libertação, que iluminou o meu caminho durante esta etapa, me fortalece todos os dias no seu amor e me faz acreditar num mundo mais justo, mais humano e mais fraterno.

As minhas irmãs que permanecem sempre presentes em todos os meus projetos, resultem eles em conquistas ou frustrações. Agradeço, também, ao meu cunhado pela força e motivação permeados de diálogos que manifestam incentivos e conselhos imprescindíveis para minha vida pessoal e profissional.

Em especial, agradeço a minha mãe que sempre lutou por mim e me acompanhou em todos os momentos de vida. Apresentando-me a simplicidade e o gosto pela vida, agregando valores sem os quais jamais teria me tornado a pessoa que sou hoje.

Ao meu namorado, pela paciência, ajuda, companheirismo e quem me fez enxergar um mundo novo, no qual quero estar sempre presente.

Aos amigos e familiares que acreditaram na minha capacidade, me aconselharam e deram forças para prosseguir, muito obrigada!

A todos os professores que me acompanharam durante a graduação, em especial a Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, que colaborou de forma fundamental nesse trabalho, acreditando sempre nas ideias que eu lhe apresentava, contribuindo de forma significativa e indispensável ao alcance dos meus objetivos. Agradeço a oportunidade de aprendizado, a paciência e os incentivos que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas de graduação, em especial a turma do 1º/2010, pela oportunidade de convívio com as mais diferentes culturas e peculiaridades que me fizeram compreender a importância do respeito, compreensão e convivência para a construção de um ser humano.

A todos que contribuíram para que eu pudesse subir mais esse degrau, que não é o fim, mas apenas o começo da próxima jornada.

PAIVA, Thaynara de Souza. **Concepções e usos dos processos avaliativos em sala de aula.** 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - UnB, Brasília - DF.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os processos avaliativos utilizados em salas de aula que seguem a linha tradicional e construtivista, identificando convergências e divergências entre a abordagem adotada no processo de ensino e a utilizada na avaliação. O estudo epígrafe contou com a entrevista de sete professoras atuantes em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede privada de ensino do Distrito Federal, sendo uma apresentando a abordagem tradicional e a outra a abordagem construtivista, assim como com as observações feitas nas salas de aula, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da escola tradicional. A partir desse trabalho, percebeu-se que os processos avaliativos na escola de ensino tradicional pesquisada não convergem com a abordagem adotada no processo de ensino, ao contrário do que ocorre com a escola de ensino construtivista estudada, na qual todos os dados convergem com o processo de ensino adotado. Conclui-se, portanto, que o uso das avaliações deve ser planejado cautelosamente, a fim de que os instrumentos avaliativos possam, de fato, auxiliar o professor em sala de aula de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem adotado pela escola.

Palavras-chave: Avaliação. Processo. Ensino-aprendizagem. Abordagem.

ABSTRACT

This study aims to analyze the evaluation processes used in traditional rooms and constructivist classroom, identifying convergences and divergences between the approach adopted in the teaching process and used in the. The above study included interviews seven active teachers in classes from 1st to 5th year of elementary school in two private schools teaching the Federal District , one traditional and the other constructivist as well as with the observations made in classrooms , from 1st to 5th grade of elementary school of the traditional school . From this work, it was noticed that the evaluative processes in school teaching traditional investigated did not converge with the approach adopted in the teaching process, unlike what happens with the constructivist school of education studied, in which all data converge with teaching process adopted. Therefore, it is concluded that the use of ratings should be planned carefully, so that the evaluation instruments can, in fact, help the teacher in the classroom in order to contribute to the process of teaching and learning adopted by the school.

Keywords: Assessment. Process. Learning. Teaching approach.

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE

MEMORIAL.....	10
---------------	----

SEGUNDA PARTE

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Objetivo geral.....	16
1.2 Objetivo específico.....	16
2 AS ABORDAGENS DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGENS.....	17
2.1 Abordagem Humanista.....	17
2.2 Abordagem Sociocultural.....	18
2.3 Abordagem Comportamentalista.....	19
2.4 Abordagem Tradicional.....	19
2.5 Abordagem Construtivista.....	21
3 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	24
3.1 Informal.....	26
3.2 Diagnóstica.....	26
3.3 Formativa.....	27
3.4 Somativa.....	28
4 OS PROCESSOS AVALIATIVOS E A TAXONOMIA DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS.....	32
4.1 Conhecimento.....	34
4.2 Compreensão.....	35

4.3	Aplicação.....	36
4.4	Análise.....	36
4.5	Síntese.....	37
4.6	Avaliação.....	37
5	MÉTODO.....	39
5.1	Amostra.....	39
5.2	Instrumentos.....	39
5.3	Procedimentos para coleta dos dados.....	40
5.4	Procedimentos para a análise dos dados.....	40
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	41
7	Considerações Finais.....	54
8	Referências.....	56
9	Anexos.....	58

MEMORIAL

Minha trajetória escolar começou aos 3 anos, no Jardim I da educação infantil do Centro de Ensino Arco-Íris, uma escola particular situada em Sobradinho-DF, onde estudei até a conclusão da 1ª série do antigo ensino fundamental. Em 2000, com sete anos, fui morar na cidade Guará-DF e fui matriculada na escola particular da Rede de Ensino JK, onde cursei apenas a 2ª série.

No ano seguinte, tive um choque de realidade! Devido a problemas financeiros desencadeados pela separação dos meus pais, passei a estudar em escolas públicas situadas no Guará – DF. Tive grandes problemas de adaptação e em cada ano, da 3ª a 5ª série do ensino fundamental, estudei em uma escola pública diferente no Guará - DF.

Nesse período, eu não gostava de ir à escola, tinha preguiça de fazer as tarefas e apresentei muita dificuldade de compreensão dos conteúdos. Cabe destacar que, ao lembrar-me dessa fase do meu processo de alfabetização, não me recordo dos meus professores, parece que todos foram iguais, não há nenhum que tenha se destacado, seja pela afinidade comigo ou por estimular a aprendizagem na turma.

A partir de 2004, voltei a estudar em colégio particular. Cursei da 6ª série do ensino fundamental e até o 3º ano do ensino médio no Colégio Rogacionista, localizado no Guará II - DF. O processo de aprendizagem na 6ª série exigiu muito de mim e da minha família, tive aulas de reforço para conseguir acompanhar o restante da turma e passei com muita dificuldade pelos bimestres, mas meu interesse em estudar foi despertado.

Desde então, tive professores surpreendentes que estimularam a minha curiosidade e me mostraram o prazer que o conhecimento nos proporciona. Até hoje, me relaciono com muitos desses personagens da minha trajetória estudantil e alguns se tornaram meus colegas de profissão, pois trabalho no Colégio Rogacionista desde 2010, quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB.

O processo até o ingresso na universidade foi contraditório. Fui bombardeada com as palavras “vestibular”, “PAS” e “UnB” desde o 1º ano do ensino médio. A abordagem dos professores transmitia aos estudantes a conclusão de que todo o período escolar tinha um único objetivo: ingressar na Universidade de Brasília.

Não sei se pelo excesso da abordagem descrita ou pela forma despreziosa como minha família encarava a vida acadêmica junto à UnB, nunca dei muita atenção nem tinha interesse demasiado em estudar na UnB, mas mesmo assim, nessa fase escolar eu adorava estudar e era considerada boa aluna, pois tirava notas altas.

Ao lembrar-me da qualificação de boa aluna, recordo-me de vários colegas de sala que também eram rotulados de bons alunos, pois tinham notas excelentes, entretanto não tinham interesse algum em estudar. Algo que sempre me chamou atenção por ser tão contraditório.

Seguindo as minhas lembranças do ensino médio, me perguntei “como vim parar na UnB?”.

O interesse de estudar na UnB surgiu por volta dos meus 15 anos, como um evento futuro e incerto de uma promessa materialista: ganhar um carro! Desde então, o ingresso na UnB se tornou uma meta difícil de curto prazo, pois já havia feito a 1ª etapa do PAS, no qual obtive uma nota inferior à média geral, mas não desanimei. Estudei muito e na 2ª etapa do PAS minha nota foi suficiente para atestar que minha meta podia ser alcançada.

Em 2009, cursando o 3º ano com 16 anos, passei por uma fase de amadurecimento que foi resultado de muitos conselhos dos meus professores, familiares e colegas de convívio. Passar no vestibular da UnB deixou de ser um meio para ganhar um carro e passou a ser a oportunidade para um futuro profissional, o qual desencadeou a questão mais complicada da minha vida: “Que curso escolher?”.

Comecei a pesquisar sobre as profissões, identificar habilidades e fazer testes vocacionais que me indicavam cursos de Psicologia, Pedagogia e outros que não me interessavam. Entre psicologia e pedagogia, decidi pelo curso de Psicologia, pois nem me interessei em saber o que era a pedagogia ou o que faziam os profissionais dessa área, pois já tinha o pré-conceito de que se tratava de uma profissão saturada.

Ainda no decorrer do 3º ano, por meio do meu professor de filosofia, tive acesso a artigos sobre educação e profissionais da área de educação, que desencadearam debates sobre a baixa procura dos alunos que concluem o Ensino Médio pela profissão de professor e sobre os pontos positivos e negativos da profissão, o que despertou minha curiosidade em saber mais sobre o curso de pedagogia.

Comecei a pesquisar mais sobre a área de educação e fui me encantando, mesmo sem entender como realmente seria a profissão. Apesar de muitas dúvidas, conversei com alguns profissionais da área de educação e decidi direcionar meus estudos para o curso de Pedagogia, pretendendo ingressar na UnB pelo PAS.

Na terceira e última etapa do PAS, obtive nota suficiente para alcançar minha meta e comecei o curso de Pedagogia, no período noturno, na Universidade de Brasília, no 1º semestre de 2010, aos 17 anos.

Entrar em uma Universidade Pública foi mágico e preocupante. O primeiro semestre foi muito tenso, pois tudo era novo: a matrícula, o trote, a greve em curso, o início das aulas, professores estrangeiros e trabalhos acadêmicos. Quantas novidades para uma caloura!

As aulas começaram e aos poucos a tensão foi diminuindo e cedendo espaço à segurança e a certeza de que estava no caminho certo. Conheci a vida universitária, compreendi as questões que envolviam matérias, créditos, professores, notas e, principalmente, as dificuldades de fazer um curso noturno.

A partir do meu 1º semestre na graduação, com 17 anos, comecei a trabalhar na área de Pedagogia, como auxiliar de classe no Colégio Rogacionista, onde estudei da 6ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Desde então, sigo trabalhando no período matutino e estudando no período vespertino e noturno.

Comecei o meu projeto 3 e 4 em alfabetização, tema com o qual me identifiquei desde as primeiras práticas dentro da escola onde trabalho e fiz todos os meus estágios obrigatórios sob esse enfoque. Não tive dificuldade para discutir e entender o material, razão pela qual dei continuidade ao estudo voltado para alfabetização no projeto 5 e comecei as pesquisas para minha monografia nesse contexto.

No 6º semestre, minha orientadora nos projetos comunicou sua aposentadoria e fiquei muito preocupada, pois não sabia como ou com quem abordar o conteúdo escolhido para meu trabalho de conclusão da graduação.

Nesse período, me matriculei nas matérias obrigatórias que faltavam para concluir o curso e me identifiquei demasiadamente com a disciplina “Avaliação das Organizações Educativas”, ministrada pela professora Girlene.

O tema “avaliação” era um assunto novo que despertou meu interesse, em especial quanto à atuação do professor no processo da avaliação da aprendizagem. Assim, surgiu a ideia de trocar o tema da monografia. Conversei com a professora Girlene, expliquei minha situação e recebi o acolhimento que precisava naquele momento, tendo que começar, “do zero”, todas as pesquisas necessárias para desenvolver minha monografia.

Desde então, tenho tido o suporte, orientação e ensinamentos necessários para chegar até aqui, onde me encontro realizada em ter definido meu principal objeto de estudo: “a concepção do professor em relação à avaliação da aprendizagem”.

A cada semestre, a cada disciplina e a cada professor, os conhecimentos obtidos foram se relacionando com o meu trabalho e percebi que não escolhi uma profissão fácil, mas com a qual me encanto diariamente e estou muito realizada em concluir esse curso e seguir com a minha profissão.

1 INTRODUÇÃO

A escola tem uma função social de grande relevância, conceder meios para que o estudante possa desenvolver a aprendizagem, dando incentivos aos alunos para reconhecerem e vivenciarem o prazer de aprender, enfrentando dúvidas e dificuldades frente ao desconhecido (SANTOS 2005). A escolha da abordagem de ensino determina os rumos do processo pedagógico, bem como a forma e usos das avaliações.

O papel da escola na vida dos seus alunos deriva da abordagem de ensino seguida por ela. Nesse sentido, há diversas abordagens que podem embasar o processo de ensino-aprendizagem, entre as quais se pode destacar a que enfatiza o fator humano, técnico, cognitivo, emocional, sócio-político ou cultural, as quais estão presentes nas abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, construtivista e sociocultural (MIZUKAMI, 1986).

Todas as abordagens interligadas à função principal da escola servem para contextualizar e clarificar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de cada instituição, razão pela qual a abordagem da escola influencia diretamente na atuação do docente dentro de sala-aula, tornando-se necessário conhecer a importância do seu papel.

A atribuição do educador dentro de sala de aula é importante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (VILLAS BOAS, 2004), pois a ele cabe a responsabilidade de conceder meios para que os alunos aprendam e se desenvolvam, em todos os aspectos, cognitivo, afetivo e psicomotor.

Para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível que o educador esteja presente para mediar e orientar as construções feitas pelos alunos (MIZUKAMI, 1986), de modo que o fenômeno educativo efetive-se com a concessão à criança da capacidade de construir o seu próprio conhecimento a partir de condições dadas pelos professores e pela escola.

Neste contexto, é possível afirmar que a função do educador é um encargo de difícil execução, principalmente quando deve ser observada a abordagem de ensino que é adotada pela escola, a qual pode distanciar-se da realidade do aluno e acarretar ao educador um desempenho mais modesto do seu papel (LUCKESI, 2003).

Comumente, a qualidade do processo ensino-aprendizagem manifesta-se por meio da prática da avaliação utilizada em sala de aula, visto que o processo de avaliação educacional agrega-se ao processo de ensino-aprendizagem, de cujo desenvolvimento é coadjuvante (VIANNA, 2005). Portanto, se o processo de avaliação que ocorre dentro das salas de aula não for correto e satisfatoriamente utilizado, acarretará um processo de aprendizagem insatisfatório à vista do que é esperado.

A deficiência na prática avaliativa perpassa pela falta de conhecimento do educador sobre o papel da avaliação, a forma e o momento de sua utilização, assim com a sua contribuição para o aprendizado dos alunos. Assim, é essencial que o docente compreenda que o processo de educar e avaliar se complementam no decorrer da aprendizagem, sendo o processo de avaliação fundamental para o processo de ensino (HOFFMANN, 2011).

O processo de avaliação da aprendizagem tem a função de identificar o progresso no desenvolvimento dos educandos por meio da observação na evolução, no rendimento e nas modificações da construção do conhecimento de cada aluno (DIAS, 2012).

Destarte, a avaliação, objeto de estudo do presente trabalho, servirá como uma aliada do docente na execução de seu papel diligenciador da aprendizagem dos educandos, assim como do educando, pois a diversificação dos métodos avaliativos pode conceder confiança ao aluno em oportunidades dinamizadas dadas pelo educador (VILLAS BOAS, 2004).

Deste modo, para que ocorra uma avaliação coerente com processo de ensino, alguns tipos de avaliações e instrumentos podem ser utilizados com o intuito de alcançar os objetivos pré-estabelecidos pelos educadores consoantes com o processo de ensino-aprendizagem coadunado pela escola.

Existem tipos de avaliação que podem auxiliar no trabalho do docente: a informal, a formal, a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A avaliação informal é primária, decorre da interação entre professor-aluno, na qual cabe ao educador observar o perfil de cada educando (VILLAS BOAS, 2004). No início do processo de aprendizagem, é possível utilizar a avaliação diagnóstica, na qual se pretende verificar os conhecimentos e habilidades já dominadas pelos alunos, permitindo ao docente determinar quais as competências e habilidades precisarão ser trabalhadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2003).

A avaliação formativa, por sua vez, é utilizada no decorrer de todo o processo de ensino e busca conceder informações consideráveis para a reorganização do trabalho pedagógico, visando à progressão da aprendizagem de cada aluno conforme suas diferenças (VILLAS BOAS, 2011).

Por fim, a avaliação somativa, em geral, ocorre no final de todos os bimestres ou semestres, variando de acordo com os segmentos adotados por cada escola. Essa avaliação pretende classificar os alunos de acordo com os níveis de aprendizagem determinados por meio de notas, menções e certificação que atestam o desempenho alcançado pelos alunos ao final de um período pedagógico (LUCKESI, 2003).

Fazendo uso dos tipos de avaliação pode-se construir uma aprendizagem adequada, que busca contribuir positivamente para o processo de ensino. Mas, para que o uso desses tipos de avaliação ocorra de forma adequada, faz-se necessário o uso dos instrumentos avaliativos (NAVARRO e PEDROSA, s.d).

Existem numerosos instrumentos que poderão ser utilizados em qualquer um dos tipos de avaliação. A escolha desses instrumentos deve ser precedida por uma delimitação do docente quanto aos objetivos que pretende alcançar com os seus alunos. Para contribuir com a elaboração desses objetivos, o presente estudo sugere como subsídio a Taxonomia de Bloom, também conhecida como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, que visa contribuir tanto para o processo de ensino, quanto para guiar os procedimentos avaliativos. A taxonomia serve, então, para que o docente trabalhe e avalie com base em objetivos educacionais.

A taxonomia é um suporte para que os docentes elaborem ou revisem seus objetivos educacionais, pois ela define os níveis cognitivos nos quais cada conteúdo pode ser trabalhado (VIANNA, 1976). Estes aspectos contribuem para que o papel do educador seja desenvolvido de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno por meio de um processo de avaliação da aprendizagem coerente com o sistema de ensino e os objetivos pré-estabelecidos. Não obstante, além da taxonomia, deve-se considerar que a abordagem pedagógica adotada pela escola também influencia na definição de objetivos de ensino.

Tendo em vista que o trabalho docente é conduzido com base em objetivos educacionais, espera-se, também, que os processos avaliativos sejam conduzidos com base nos objetivos estabelecidos. Assim, torna-se válida a iniciativa da presente pesquisa, pois se propõe a analisar os pontos convergentes e divergentes entre o processo de ensino e as

avaliações. Dentro dessa perspectiva, surge como eixo principal desta pesquisa a investigação dessa temática em contextos caracterizados por diferentes abordagens pedagógicas.

Frente ao exposto, delinea-se o seguinte problema de pesquisa: quais as concepções e usos da avaliação feitos por docentes que trabalham segundo diferentes abordagens pedagógicas? Visando responder ao problema levantado, são traçados os objetivos apresentados na próxima seção.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os processos avaliativos utilizados em salas de aula tradicionais e construtivistas e identificar convergências e divergências entre a abordagem adotada no processo de ensino e a utilizada na avaliação.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A fim de alcançar o objetivo geral proposto, torna-se necessário traçar alguns objetivos específicos, a saber:

- Identificar a concepção pedagógica utilizada em sala de aula pelos professores no processo de ensino aprendizagem;
- Identificar os tipos de avaliação utilizados pelos professores (diagnóstica, formativa, somativa);
- Analisar quais instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores;
- Caracterizar a relação da avaliação no processo de aprendizagem;
- Investigar a concepção dos professores pesquisados acerca do papel da avaliação da aprendizagem;
- Analisar convergências e divergências entre os dados obtidos.

2 AS ABORDAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O fenômeno educativo pode ser encontrado de diversas formas, englobando abordagens teóricas que se relacionam com o fator humano, técnico, cognitivo, emocional, sócio-político e cultural. Todos esses fatores podem ser utilizados e servem para contextualizar, mediar e explicar alguns aspectos dentro do processo educativo (MIZUKAMI, 1986).

Essas abordagens de acordo com Santos (2005, p. 19), “[...] procuram compreender o fenômeno educativo através de diferentes enfoques, muitos deles relacionados com o momento histórico de sua criação e do desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridas.”. Logo, essas correntes teóricas buscam clarificar o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio dessas correntes teóricas podem-se identificar pressupostos implícitos e explícitos que respaldam a ação docente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, compreender que o processo de ensino aprendizagem é integrado por duas partes: o ensinar, que simboliza uma atividade e o aprender, que inclui a realização diante do êxito de determinada tarefa, conforme é citado por Santos (2005, p. 19).

Partindo-se do pressuposto que as correntes teóricas influenciam a ação docente, é imprescindível para este estudo uma análise sistematizada de cinco abordagens teóricas principais, entre elas a humanista, a sociocultural, a comportamentalista, a tradicional e a construtivista. Como o presente estudo ocorreu no contexto das abordagens tradicional e construtivista, será dada ênfase especial a estas.

2.1 Abordagem Humanista

Na abordagem humanista o enfoque é dado no sujeito, e segundo Mizukami (1986, p. 37) os teóricos desta corrente são Neill e Rogers, que defendem respectivamente, que o papel do sujeito é ser o “principal elaborador do conhecimento humano”, sem intervenções e que o “ensino deve ser centrado no aluno”.

Por conseguinte, a educação será de responsabilidade do estudante e o papel do docente tem como objetivo ser um facilitador da aprendizagem, ou seja, ele deverá criar

condições que facilitem o aprendizado do aluno, liberando assim, sua capacidade de autoaprendizagem para que seja possível desenvolver o lado intelectual e o emocional (SANTOS, 2005).

As características básicas dessa abordagem no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem estão sob o enfoque das relações interpessoais, onde se privilegia o relacionamento das pessoas, sendo propícia a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento da aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Vale notar a contribuição de Santos (2005, p. 24) que relata que neste tipo de abordagem há “[...] carência de uma teoria de instrução que forneça bases e diretrizes sólidas para a prática educativa.”, o que acaba por dificultar a ação docente no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Abordagem Sociocultural

Este tipo de abordagem ressalta as características sociais, políticas e culturais, e tem origem no trabalho de Paulo Freire, a partir da sua preocupação com a cultural popular, com realce principalmente na alfabetização de jovens e adultos. (MIZUKAMI, 1986).

O processo de ensino dentro desta perspectiva foge dos padrões da educação formal, já que a educação nesta abordagem sociocultural assume um papel de “[...] problematizadora ou conscientizadora [...], objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios para superar as contradições [...].”, como afirma Freire (citado por MIZUKAMI, 1986, p. 97).

Cabe citar o trabalho de Santos (2005, p. 25), a despeito de como a educação é vista por essa corrente teórica:

[...] como ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e a melhorando-a. Dessa forma, o aspecto formal da educação faz parte de um processo sociocultural, que não pode ser visto isoladamente, nem tampouco priorizado.

À vista disso, o papel do docente nesta abordagem é fazer com que os estudantes participem do processo juntamente com o professor, sendo necessária a interação entre os sujeitos, educando e educador. É forçoso ao professor que desenvolva o diálogo com os

alunos, pois permite a cooperação, união, a organização e a solução de problemas que facilitarão o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

2.3 Abordagem Comportamentalista

A partir das considerações de Mizukami (1986) essa abordagem, de acordo com os comportamentalistas e behavioristas, é caracterizada pela ênfase dada ao objeto por meio do conhecimento, tentando mostrar que o conhecimento é resultado direto de uma experiência. Por consequência, o educador e o educando serão sujeitos secundários dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, acredita-se ser possível moldar os comportamentos sociais do ser humano, onde “o homem é considerado como produto do meio”, como considerado por Santos (2005, p. 22). E por isso poderá ser manipulado e controlado a partir da alienação dos conhecimentos elaborados da sociedade e/ou por seus líderes.

A abordagem comportamentalista segue a corrente teórica skinneriana, originada por Skinner. A concepção do fenômeno educacional dentro desta abordagem é dada desde que, todo o processo que engloba a educação, principalmente o processo de ensino-aprendizagem sejam meios para a transmissão cultural (MIZUKAMI, 1986).

Portanto, a escola será uma agência educacional, onde o educador é responsável por selecionar, organizar e aplicar um conjunto de conteúdos que garantem a eficiência e eficácia do ensino para que assim, o seu aluno seja produtivo e eficiente na produção de mudanças comportamentais (SANTOS, 2005).

2.4 Abordagem Tradicional

A abordagem tradicional inclui diversas tendências e manifestações no que concerne a prática educativa. Essa prática segundo Santos (2005, p. 21) é “[...] caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos.”. Desenvolvendo uma concepção individualista no tocante a educação.

Este tipo de abordagem serviu como referência para as demais abordagens que a seguiram. Portanto, vários autores participaram desta corrente teórica, com posições diversas

em relação ao ensino tradicional, caracterizando-o por meio de considerações positivas e/ou negativas (MIZUKAMI, 1986).

Entre os teóricos, Émile Chartier e Snyders são os grandes defensores da abordagem tradicional. E Snyders (citado por MIZUKAMI, 1986, p. 8), defendia que este tipo de ensino deveria ser compreendido por todos, pois era um ensino verdadeiro que conduziria o aluno “[...] até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros.”. Onde o privilégio é dado aos professores.

O fenômeno educativo por meio deste ensino é caracterizado como um produto que se dá pela transmissão de conhecimentos, que são pré-estabelecidos pela escola e sociedade. À vista disso o educando exercerá um papel insignificante, já que cabe a ele somente a cópia, a memorização de sínteses, resumos etc. (MIZUKAMI, 1986).

Assim sendo, percebe-se que o principal objeto deste ensino é o conhecimento acumulado, e por meio dele o aluno será um mero depositário, ou seja, o aluno é um sujeito passivo e os conhecimentos serão depositados independentes da realidade a qual o estudante se encontra, pois não se espera transformações e nem mesmo construções de novos conhecimentos (SANTOS, 2005).

Todo o ensino estará centrado no professor de acordo com Mizukami (1986, p. 14), e acrescenta que “[...] o professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc.”. Todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno e até mesmo a postura do aluno dependerá do professor.

Segundo Mizukami (1986, p. 17) o processo avaliativo realizado pelo professor será predominantemente baseado na exatidão da reprodução feita pelos alunos. E deixa claro que os instrumentos utilizados serão “as provas, exames, chamadas orais, exercícios que possam evidenciar a exatidão da reprodução”. Portanto o processo avaliativo em geral será atribuído por meio de notas, buscando-se a certificação.

Os elementos relevantes ao ciclo dessa abordagem é a escola, que serve para preparar os indivíduos para a sociedade por meio de regras disciplinares rígidas. O professor deve fazer uso da sua autoridade dentro de sala de aula e realizar a transmissão de conteúdos, conforme objetivos pré-estabelecidos pela escola. E o conteúdo proporcionará ao aluno a memorização e cópia para que ele alcance notas altíssimas para uma certificação (SANTOS, 2005).

Logo, este tipo de abordagem não busca a transformação do aluno, o objetivo é que aluno seja capaz de reproduzir fora do ambiente escolar todas as informações que serão transmitidas para ele durante o ciclo educacional, sem adquirir a capacidade de análise, reflexão e discussão em relação aos acontecimentos cotidianos (MIZUKAMI, 1986).

2.5 Abordagem Construtivista

Dentro do processo de ensino-aprendizagem a abordagem construtivista foi fortemente influenciada pelas teorias de vários sociointeracionistas, mas as de maior influência foram as correntes teóricas de Piaget e de Vygotsky. Defendendo que o conhecimento é construído em ambientes de interação-social (ARGENTO, s.d).

Para Carretero (citado por ARGENTO, s.d, p.1) o conhecimento não será uma cópia da realidade, conforme o objetivo da abordagem tradicional, mas sim uma construção do ser humano. Enfim, na abordagem construtivista o indivíduo será uma construção própria que irá se produzindo, diariamente, como resultado da interação dos aspectos cognitivos e afetivos.

Segundo as considerações de Santos (2005, p. 25) o enfoque dado a essa abordagem é de caráter interacionista “[...] entre sujeito e objeto, e o aprendizado é decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes.”. Por conseguinte o conhecimento é uma construção que se dá de forma contínua e dinâmica.

A partir do conhecimento espera-se que o sujeito seja capaz de aprender a criar novas transformações e interaja de outra maneira com o meio em que vive com relação à sociedade, a cultura, os objetos e os seus valores (SANTOS, 2005).

Será o papel da escola, recorrendo ao ensino construtivista, dar condições para que o aluno conquiste essa autonomia, sendo desafiado a pesquisar, a investigar, a solucionar problemas que desenvolva a capacidade de aprender a pensar. Possibilitando ao estudante situações para aprender por si próprio, ou seja, tornando-se o próprio protagonista de sua aprendizagem (SANTOS, 2005).

Isto converge com o que indica Mizukami (1986, p. 73) ao notar que o papel da escola com base na abordagem construtivista é:

[...] possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental, de forma que possa, posteriormente, intervir no processo sociocultural e inovar a sociedade. Deve ser algo que possibilite ao aluno um interesse intrínseco à sua própria ação.

Portanto, a escola deverá ser um ambiente desafiador para o aluno, mas que ao mesmo instante promova a motivação dele para estar presente ali. E juntamente com a escola, o professor terá um papel essencial para contribuir no desenvolvimento desses indivíduos.

Considerando o ensino construtivista, o papel do professor deverá ser de “[...] investigador, pesquisador, orientador, coordenador [...]”, conforme é relatado por Mizukami (1986, p. 77). É necessário que o docente esteja presente para orientar e mediar às situações propostas.

A despeito disso, faz-se necessário que o professor assuma o papel de auxiliador da aprendizagem. Ele irá propor aos seus alunos situações problemas, onde eles terão a liberdade para encontrar soluções diversas. A partir disso, todas as soluções contribuirão para que cada aluno construa a sua posição a respeito de determinado assunto, ou seja, o sujeito está construindo o seu próprio conhecimento (SANTOS, 2005).

Para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dentro deste ensino é imprescindível que o educador estabeleça condições de reciprocidade e cooperação, entre aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno. Essas condições surgem a partir da sugestão de trabalhos em grupos, atividades que envolvam construção de jogos, dinâmicas (MIZUKAMI, 1986).

O processo avaliativo dentro dessa abordagem segundo Mizukami (1986, p. 83), “[...] terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizar operações, relações etc.”. Portanto, esse processo será contínuo, o professor estará avaliando os seus alunos a todo o momento, por meio de “[...] reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações casuais etc.”.

Com base em todos os elementos relevantes ao ensino construtivista, Santos (2005, p. 26) enfatiza dizendo que como consequência o aluno exercerá um “papel essencialmente “ativo” de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.”, mediante aos acontecimentos relevantes que ocorram no dia-a-dia, sabendo intervir e respeitar a opinião do próximo.

Em geral, essa abordagem busca essencialmente que o processo formativo do indivíduo seja independente dos meios que o cerca e que ele seja capaz de utilizar esses meios para a sua transformação e como Saviani (citador por SANTOS, 2005, p. 25) afirma que é “[...] uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.”.

3 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

O significado de avaliar segundo Kraemer (citado por FIRME, 2005, p. 14), “[...] vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo.”. Por consequência, o ato de avaliar é incumbir valores, sejam eles bons ou ruins e competências a uma pessoa ou objeto.

De acordo com Saul (2006, p. 25) o ato de avaliar no contexto geral manifesta-se como atividade congregada à experiência cotidiana do ser humano. Uma avaliação que se faz de maneira contínua e assistemática, e por vezes resulta uma “[...] apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não.”.

A avaliação ocorre em diversos momentos e atividades do dia-a-dia, pois se está sempre contemplando algo. Sempre se está avaliando algo ou alguém por meio de adjetivos. E na prática escolar isso não é diferente (VILLAS BOAS, 2004).

Como afirma Vianna (2005), o processo de avaliação no contexto da sala de aula agrega-se ao processo ensino-aprendizagem e é coadjuvante ativo no processo de transformação dos educandos.

A avaliação da aprendizagem deve ser uma ferramenta para que o professor identifique o que os alunos já aprenderam e o que eles ainda precisam aprender. Deve ser capaz de conceder meios para que os alunos aprendam o necessário para dar continuidade ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, deve-se avaliar para promover a aprendizagem (VILLAS BOAS, 2004).

A avaliação escolar tem papel fundamental no processo de desenvolvimento da aprendizagem e o educador tem a responsabilidade de adotar uma visão colaborativa de avaliação, para que o processo seja positivo, conforme traz os autores Navarro e Pedrosa (s.d, p. 291):

Avaliar é construir uma apreciação sobre o nível de progresso que o estudante vai alcançando no desenvolvimento de uma competência, processo que é normalmente variável. [...]. Identifica, descreve e interpreta os aspectos relevantes (sejam fortes ou fracos) num lance do processo de aprendizagem dos alunos, para saber como e no que se pode ajudá-los a avançar, a melhorar, a consolidar o que foi alcançado, a perseverar no esforço e a confiar em suas próprias possibilidades. Avaliar é estimular para que um aluno aprenda eficazmente. [...].

Vale notar a contribuição e o alerta de Hoffmann (2011) a respeito dos educadores no que tange à avaliação, pois os educadores em sua maioria conjecturam que a ação de educar e de avaliar ocorre em situações distintas, que elas não se relacionam. Para essa autora, essas situações distintas, são consideradas um mito devido ao fato de que a avaliação é essencial ao processo de ensino.

Villas Boas (2004) ratifica que a avaliação precisa ser vista como aliada do aluno e do professor. E não se avalia para atribuir notas, menções ou conceitos, e sim para, diligenciar a aprendizagem dos educandos. Necessitando-se compreender que o processo de avaliar e aprendizagem andarão sempre juntos, com a avaliação contribuindo para o desenvolvimento deste.

À vista disso a avaliação na dimensão do conhecimento, parte do pressuposto de que os educandos ganham confiança em oportunidades dinamizadas dadas pelos professores para a autorreflexão, análise e assim sejam capazes de planejarem suas próprias verdades e valorização de suas aparições e interesses (HOFFMANN, 2011).

Percebe-se que a avaliação não é somente uma prática escolar e nem mesmo uma mera atividade técnica e sim uma atividade intenciona que irá transpassar a prática pedagógica. Servindo como um processo de identificação e observação do progresso do desenvolvimento dos alunos, a partir da evolução, do rendimento, das modificações por meio da construção do conhecimento (DIAS, 2012).

É imprescindível que o educador compreenda que o ato de avaliar não é sinônimo do ato de examinar. Como já dizia Luckesi (2001, p. 2) “[...] podemos concluir que os exames possuem outras características diferentes, até mesmo opostas às da avaliação.”. Pois os exames servem somente para classificar e tornam-se seletivos, logo, são excludentes.

Considerando a impossibilidade de qualquer comparação entre o exame e o ato de avaliar Luckesi (2003, p. 37) é persuasivo ao relatar que:

[...] avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; no caso de pessoas, *junto com elas*. Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam de ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim, dialógico, amoroso e construtivo. Pessoas, quando estão sendo avaliadas, necessitam e devem participar da sua própria qualificação, frente aos critérios que estão sendo postos e que também podem ser partilhados. Sem essa participação, a avaliação de pessoas pode tornar-se [...] um julgamento classificatório e não uma verdadeira prática de avaliação.

Deste modo, para a realização de uma avaliação coerente ao desenvolvimento do processo educacional é essencial ao educador conhecer os principais tipos de avaliação existentes. E pensar com cuidado em qual tipo se baseará a avaliação que será proposta, pois esse processo deve servir “[...] para fortalecer os educandos em seu propósito de avançar, pondo em evidência seus pontos fortes, acima de suas debilidades.” (NAVARRO e PEDROSA, s.d, p. 295-297).

Podem-se encontrar funções da avaliação que são respectivamente observar, diagnosticar, constatar e classificar. E segundo Firme (2005), relacionadas a essas funções, existem as seguintes modalidades de avaliação: a informal, a diagnóstica, a formativa e a somativa.

3.1 Informal

A avaliação informal não é inteiramente planejada, pois ela ocorre por meio da interação entre o professor e o aluno. Villas Boas (2004) demonstra a importância dessa interação, que dá oportunidades ao educador de conhecer mais detalhadamente o perfil do aluno tendo em consideração as suas necessidades, seus interesses, suas capacidades e limitações.

Faz parte do processo da avaliação informal comentários, elogios, encorajamentos, ou seja, um todo de opiniões que o professor forma sobre o aluno, no decorrer da interação de ambos.

Este tipo de avaliação como é afirmado por Villas Boas (2004, p. 23) nem sempre é previsível, logo, muitas vezes o aluno não sabe que está sendo avaliado. Por isso necessita-se depreender que essa modalidade de avaliação tem a função de “ajudar o aluno a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. [...] serve para encorajar e não para desestimular o aluno.”.

Portanto, o professor deve praticá-la com responsabilidade e conduzi-la com ética. Que deve inferir a importância desta avaliação, sendo uma grande aliada para promover a aprendizagem do aluno, por meio do encorajamento (VILLAS BOAS, 2004).

3.2 Diagnóstica

Primeiramente deve-se compreender o significado do ato de diagnosticar trazido por Luckesi (2003, p. 34): “[...] é um ato de conhecimento a partir do qual decisões podem e devem ser tomadas. O termo provém da junção de dois elementos originários do grego e do latim: *dia* (através de) e *gnoscerre* (conhecer), ou seja, *conhecer através de*.”.

Logo, a avaliação diagnóstica tem a intenção de constatar e qualificar. Constatar os conhecimentos já adquiridos, conhecendo o perfil do aluno que será avaliado e após a constatação, qualifica-se o aluno atribuindo qualidades, positiva ou negativa, satisfatória ou insatisfatória. Podendo ocorrer desde o início do processo que se quer avaliar, como também, em algum momento, durante o processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2003).

Essa qualificação não está presente para classificar os alunos e sim, para garantir que o professor compreenda quais os conhecimentos e habilidades os educandos possuem e poderão contribuir para as novas aprendizagens, apontado por Haydt (citado por FIRME, 2005).

Deste modo, esse tipo de avaliação tem a função de identificar o estágio de aprendizagem ou desenvolvimento em que se encontram os educados. Uma avaliação em que o educador constata, qualifica, e orienta novas possibilidades de conhecimento junto com os alunos, por meio de atos dialógicos, amorosos e construtivos (LUCKESI, 2003).

3.3 Formativa

A avaliação formativa a partir da conceituação de Allal (citado por VILLAS BOAS, 2011, p. 17) tem por finalidade conceder informações que conduza a reorganização do trabalho pedagógico, atendendo as diferenças individuais observadas.

Essa avaliação é responsável por incentivar a aprendizagem do educando e do educador e o crescimento da escola. São necessárias mudanças significativas, pois seu principal objetivo está relacionado a promover o processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno exercerá o papel central (VILLAS BOAS, 2004).

A despeito disso, a mudança crucial em correlação ao educador neste tipo de avaliação é o erro cometido pelo aluno, de acordo com Cardinet (citado por VILLAS BOAS, 2004, p. 30), “o erro do aluno não mais é considerado como uma falta possível de repreensão, mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer.”. Por

consequência, o erro é considerado como fonte de aprendizagem, onde o aluno terá a capacidade de amadurecer e refletir sobre o acerto ou o erro.

Ao praticar este tipo de avaliação o professor dará oportunidades ao estudante de desenvolver a sua capacidade de aprendizagem, sendo o aluno responsável por preconceber e aperfeiçoar as ações necessárias. Isso requer o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e do processo colaborativo de avaliação entre colegas, partilhando informações (VILLAS BOAS, 2011).

Ainda nesta mesma linha de consideração Haydt (citado por FIRME, 2005, p. 22) complementa dizendo que essa avaliação está interligada com o recurso de *feedback*, pode-se entender também como um fator de retroalimentação, utilizado para referir quaisquer informações do desempenho dos estudantes em determinada etapa e possibilita ao professor um controle de qualidade do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, para o alcance de resultados tão bons quanto os anteriores.

3.4 Somativa

A aplicabilidade da avaliação somativa tem por objetivo “classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra [...]”, conforme relata Haydt (citado por FIRME, 2005, p. 22).

Também ao analisar essa modalidade de avaliar Allal (citado por VILLAS BOAS, 2011, p. 17) completa que: “[...] a avaliação somativa ocorre ao final de um período de estudos, assumindo a função de certificação, quando se atribui uma nota ou se confere um diploma.”.

Considerando a aplicação desta modalidade de avaliação Luckesi (2003, p. 47) defende que:

[...] a sala de aula é o lugar, onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem do educando, ao invés de predominarem os exames como recursos classificatórios. O educando vem para a escola para aprender e não para ser examinado.

Nesse caso, o exame está proposto para uma classificação e como afirma o autor este não deve ser o propósito das escolas. Essa avaliação pode ser utilizada, mas a partir de critérios adequados à prática pedagógica.

Logo, conclui-se que avaliação somativa relata o desempenho dos alunos ao final de um período pedagógico determinado, embora forneça informações gerais sobre os alunos, conjectura o produto e não o processo. Classificando e padronizando os alunos, não tendo como objetivo oferecer dados para o planejamento e organização do trabalho pedagógico na escola.

Com entendimento semelhante aos autores anteriores a respeito da avaliação somativa, Crooks (citado por VILLAS BOAS, 2011, p. 17) contribui dizendo que, a atribuição e conferência de notas tem sido dominante dentro da prática escolar e que o correto é dar ênfase à avaliação praticada em sala de aula com vistas à promoção da aprendizagem.

Ao empregar os tipos de avaliação se faz necessário a utilização dos instrumentos de avaliação, que permite ao educador a observação da realidade por meio da constatação, da configuração, da descrição e do desempenho, tendo em consideração o objeto que se deseja avaliar. Os instrumentos são meios metodológicos utilizados para aferir um ato avaliativo, que são as coletas de dados, a qualificação do objeto de estudo e a prática de intervenção. (LUCKESI, 2003).

De acordo com Navarro e Pedrosa (s.d, p. 309), existem numerosos instrumentos de avaliação, mas para que haja qualidade satisfatória na prática da avaliação é imprescindível que antes de sua aplicação exista um planejamento. E alguns cuidados devem ser tomados durante a elaboração desses planejamentos.

A despeito disso, Luckesi (2003, p. 80,81) traz dois pontos que devem ser levados em consideração ao citar acima a elaboração de planejamentos. Em primeiro lugar é necessário que o educador faça um levantamento de conteúdos em torno dos quais o educando deverá manifestar o seu desempenho. Contendo assim sobre que informações, que habilidades, que procedimentos metodológicos e que atitudes, o educando deve manifestar suas aprendizagens.

E em segundo momento o mesmo autor traz que é fundamental “[...] levantar e selecionar, articuladamente com os conteúdos essenciais estabelecidos, os tipos de atividades que podem criar as condições para que o educando manifeste seu desempenho de aprendizagem.”. Logo, com esses dois pontos percebe-se a importância de um planejamento para aplicação satisfatória desses instrumentos.

Há diversos tipos de instrumentos que poderão auxiliar o professor durante o processo avaliativo pode-se citar o diário de classe, boletim escolar, registros individual do aluno,

portfólio, prova escrita e/ou oral, autoavaliação, dinâmicas de grupo, seminários entre outros diversos instrumentos que permitem ao educador colher informações sobre a capacidade de aprendizado dos alunos, medida, em especial, pela competência dos mesmos para resolver problemas e instrumentalizar o conhecimento para a tomada de decisões (NAVARRO e PEDROSA, s.d).

Portanto, os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser utilizados ao longo do período letivo para contribuir a prática da avaliação, mas Luckesi (2003, p. 93) dá um alerta aos docentes afirmando que, “um mesmo instrumento pode ser utilizado tanto na perspectiva do exame como na perspectiva da avaliação [...]”. Logo dependerá da escolha do educador ao estar avaliando o seu aluno.

Vale lembrar que a avaliação da aprendizagem tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem do educando, permitindo notar o que se aprendeu e o que não aprendeu. Assim, busca-se reorientar o aluno para que ele supere as dificuldades e carências, na medida em o que importa é aprender (LUCKESI, 2003).

No que concerne à prática da avaliação tanto as modalidades, as funções quanto os instrumentos existentes é preciso que o professor exerça uma postura conveniente em relação às diferenças individuais dos educandos, compreendendo que uns tem o aprendizado de forma mais rápida do que outros. Diante disso, é preciso levar em conta, que antes de tudo, é necessário verificar se os alunos apresentam ou não o pré-requisito necessário para as novas aprendizagens (FIRME, 2005).

Com tal característica Vianna (2005, p. 24) enfatiza que:

A avaliação, enfim, deve ser um diálogo de todo o sistema com a sociedade e do qual o professor participa, mostrando os resultados do seu trabalho, inclusive reconhecendo possíveis erros, mas ao mesmo tempo, procurando apresentar novas ideias para que a escola se revele uma instituição criativa que consegue superar os obstáculos [...].

Conclui-se que a avaliação da aprendizagem por ser um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar os educadores e educandos para se obter um desenvolvimento benéfico, é necessário uma “[...] avaliação amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.”. (LUCKESI, 2003, p. 31).

E para o alcance dessa avaliação da aprendizagem trazida por Luckesi e os demais autores, o capítulo seguinte pretende trazer os objetivos educacionais por meio da Taxonomia

de Bloom que possam contribuir para o planejamento minucioso dos docentes acerca dos instrumentos avaliativos, em específico teste e/ou prova, onde se procura o máximo de informações possíveis sobre o desempenho dos alunos. Sendo capaz de realizar mudanças positivas dentro processo educacional.

4 OS PROCESSOS AVALIATIVOS E A TAXONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Taxonomia é um termo de origem grega, que significa um arranjo de objetos ou entidades em grupos ordenados, propiciando assim a classificação de qualquer ser vivo, em níveis isolados (RODRIGUES JR., 2007).

Segundo Bloom (citado por FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 422) “[...] vários pesquisadores utilizaram-se dessa terminologia conceitual baseada em classificações estruturadas e orientadas para definir algumas teorias instrucionais.”.

Em 1948, um grupo de pesquisadores da área de educação e psicologia dos Estados Unidos discutiu e desenvolveu um sistema para estudar os processos educacionais dos indivíduos, ou seja, uma teoria instrucional, a qual denominaram Taxonomia de Objetivos Educacionais (RODRIGUES JR., 2007) e, posteriormente, de Taxonomia de Bloom, nome do pesquisador que liderou o estudo a partir de 1956 (FERRAZ e BELHOT, 2010).

A utilização da taxonomia no contexto educacional foi justificada pelas vantagens descritas por Ferraz e Belhot (2010, p. 422):

- Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; e
- Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

O processo de aprendizagem por meio dos instrumentos de avaliação sempre foi considerado demasiadamente complexo e plurifacetado de modo que a utilização da taxonomia foi abordada sob três domínios considerados integrantes desse processo: afetivo, psicomotor e cognitivo (RODRIGUES JR., 2007).

O domínio afetivo está presente nos valores existentes na interação das pessoas e associado aos sentimentos e à postura do indivíduo. Esse domínio envolve categorias relacionadas ao desenvolvimento emocional e afetivo que abrangem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores (RODRIGUES JR., 2007).

A taxonomia dos processos afetivos é composta de cinco níveis hierarquicamente dispostos, sendo que cada um deles emprega competências diferenciadas que serão indispensáveis aos demais. As categorias desse processo são a receptividade, a resposta, a valorização, a organização e a caracterização, sendo cada uma delas alcançada quando for obtido um desempenho adequado na anterior (FERRAZ e BELHOT, 2010).

De acordo com Rodrigues Jr. (2007), o domínio psicomotor integra aprendizagens que necessitam dos movimentos corporais globais – andar, correr, nadar – ou parciais – pintar, desenhar, escrever. Com enfoque nesse domínio, várias taxonomias foram propostas, dentre elas a de Simpson, de Harrow e de Manilla.

A taxonomia de Simpson é a que apresenta maior vínculo com o grupo de Bloom (RODRIGUES JR., 2007), pois está relacionada com habilidades físicas específicas, que incluem os níveis de percepção, posicionamento, execução acompanhada, mecanização e completo domínio de movimentos.

Para progredir de um nível ao outro é necessário obter um desenvolvimento adequado no anterior, pois dessa forma o indivíduo desenvolverá as capacidades necessárias de cada uma das cinco categorias (FERRAZ e BELHOT, 2010).

O último domínio a ser descrito no presente trabalho é o domínio cognitivo, principal objeto de estudo da Taxonomia de Bloom referente ao campo educacional. Nesse sentido, discorreram Ferraz e Belhot (2010, p. 423), “[...] o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado. Muitos educadores se apoiam nos pressupostos teóricos, [...] para definirem, em seus planejamentos educacionais, objetivos, estratégias e sistemas de avaliação.”.

O domínio cognitivo está relacionado ao aprender e dominar um conhecimento. Engloba a conquista de um novo conhecimento, do desenvolvimento de habilidades e competências. Essa categoria inclui fatos e procedimentos específicos que estimulam o desenvolvimento intelectual diariamente (FERRAZ e BELHOT, 2010).

A importância do domínio cognitivo para a Taxonomia dos Objetivos Educacionais se deve à complexidade do processo de aprendizagem observada por Bloom e sua equipe. Segundo Bloom, Hastin, Madaus (citado por FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 423), “[...] todos os alunos aprendiam, mas se diferenciavam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido.”. Isso ocorria em consequências das estratégias e métodos que eram utilizados pelos educadores para estimular o desenvolvimento cognitivo do processo de

aprendizagem. E a partir dessa percepção de relação entre o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem, Bloom e sua equipe direcionaram o desenvolvimento cognitivo como uma definição de taxonomia.

A Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo é estruturada em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Em consonância com os outros domínios, afetivo e psicomotor, as categorias são hierarquicamente relacionadas, do nível mais simples ao mais complexo. Ou seja, uma categoria é sempre mais complexa do que sua anterior, e isso requer que o estudante domine os níveis de menor complexidade para alcançar a categoria desejada (RODRIGUES JR., 2010).

A hierarquia dependente de uma categoria em relação à outra se justifica pelos resultados acumulativos no processo de aprendizagem, como explica Ferraz e Belhot (2010, p. 424):

Os processos caracterizados pela Taxonomia dos Objetivos Cognitivos de Bloom, além de representarem resultados de aprendizagem esperados, são cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis e são organizados em termos de complexidade dos processos mentais [...].

Para clarificar os processos próprios de cada categoria se faz necessário compreender que os objetivos utilizados (citado por FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 425) “[...] declaram o que é esperado que os discentes aprendam e esquecem-se de explicitar, [...] o que eles deverão ser capazes de realizar com aquele conhecimento.”.

Dessa forma, para designar as categorias do domínio cognitivo, os objetivos são descritos usando verbos de ação e substantivos, sendo que os verbos formam a base para a dimensão relacionada aos aspectos cognitivos, pois possibilita que seja esclarecido “o quê” e “como” avaliar, assim como o alcance ou não dos objetivos existentes (FERRAZ e BELHOT, 2010).

Com base nisso, torna-se indispensável compreender o processo de cada categoria que compõe o domínio cognitivo, em sua respectiva hierarquia, o que é feito a seguir.

4.1 Conhecimento

A primeira categoria do domínio cognitivo é o conhecimento, essa categoria é reconhecida como a etapa das lembranças. Os seus processos requerem que os estudantes sejam capazes de reproduzir com exatidão informações que já tenham sido dadas e tem por

objetivo trazer à consciência esses fatos. Como exemplo: uma data, um relato, uma fórmula, um método, ou uma teoria (RODRIGUES JR., 2007, p. 17). Nessa categoria estão os objetivos educacionais que enfatizam a ‘decoreba’, memorização.

Por consequência, Vianna (1976, p. 36) deixa claro que para se elaborar um item de conhecimento o educador deve estar atento às aprendizagens já trazidas pelo aluno, pois ele precisará elaborar questões que “[...] procura reproduzir, aproximadamente, ou quase, o contexto utilizado para a sua aprendizagem.”, neste caso a aprendizagem do aluno.

De acordo com Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002) (citado por FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 426), os verbos que contemplam o objetivo proposto são: “reproduzir, identificar, definir, enumerar, denominar, apontar, lembrar, recordar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar, reconhecer, descrever, listar, nomear, realçar, solucionar, combinar, relacionar, reproduzir e declarar.”.

4.2 Compreensão

Os objetivos educacionais elaborados dentro desta categoria pressupõem mais do que a memorização, requerem a compreensão, que se dê significado ao conteúdo. Deseja-se que o educando seja capaz de expor com suas próprias palavras aquilo que ouviu ou leu (VIANNA, 1976).

Requer que o aluno seja capaz de elaborar um dado ou uma informação original por meio de modificações, ou seja, o indivíduo deve utilizar uma informação original e ter a capacidade de estendê-la ou reduzi-la representando-a sem perder o conteúdo principal (RODRIGUES JR., 2007).

Como exemplo de alcance desse nível Rodrigues Jr. (2007, p. 18) exemplifica:

“Após lerem o livro *A guerra fria* os alunos devem fazer um resumo do mesmo.” A expectativa expressa no objetivo é de que o estudante, depois de ler o livro, o reduza às suas ideias centrais numa extensão de algumas páginas. Note que não se trata de entrar na apreciação de fundamentos teóricos do livro ou na análise dos seus princípios ou das conclusões propostas [...].

Bloom et al. (citado por VIANNA, 1976, p. 37) considera que o objetivo de compreensão pode ser identificado como o primeiro nível de entendimento que o aluno é capaz de saber sobre o que se está falando, podendo fazer uso desse conteúdo ou da ideia principal sem precisar fazer relações com outros materiais.

Os verbos que dão suporte para os objetivos apresentados é alterar, construir, converter decodificar, defender, definir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, interpretar, redefinir, selecionar, situar e traduzir (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 426).

4.3 Aplicação

É a categoria que agrupa processos onde o estudante deve ter aptidão para aplicar as informações, métodos ou conteúdos aprendidos em uma situação nova e específica (RODRIGUES JR., 2007).

A despeito disso, Vianna (1976, p. 38) relata que a importância do nível de aplicação se dá a partir das diversas mudanças no setor tecnológico, logo se torna indispensável que o educando seja capaz de aplicar os seus conhecimentos em novas situações, diferentes daquelas vividas habitualmente. É imprescindível que o educador apresente novas situações desconhecidas pelo aluno e também meios para que ele possa gerar um novo contexto e aos poucos se sentir familiarizado.

Seus verbos auxiliares são elencados por Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002) (citado por FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 426), “aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.”.

4.4 Análise

Conforme Rodrigues Jr. (2007, p. 21) os processos da categoria de análise “[...] se caracterizam por separar uma informação em elementos componentes e estabelecer relações entre eles.”. Logo, o aluno deve primeiramente compreender o conteúdo e todo o seu objeto de estudo, de modo que ele tenha a capacidade de subdividir, identificar, relacionar, reconhecer cada fragmento das partes envolvidas.

Sob o enfoque dessa categoria os verbos que favorecem os processos são: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir,

diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 426).

4.5 Síntese

É a categoria que representa processos nos quais o estudante deve ter aptidão de reunir fragmentos de informações para construir algo novo que terá traços individuais de um aluno para o outro. O objetivo é propor que o aluno faça a sua própria produção, com características próprias em relação às demais (RODRIGUES JR., 2007).

Como faz notar Vianna (1976), dentro desse nível se espera que o educando consiga fazer ligação entre as partes dos conteúdos que já foram aprendidas, com novos elementos e por meio disso surja uma produção individual. E para isso é necessário que o professor apresente conteúdos adequados a realidade dos alunos para que ele desenvolva uma abordagem pessoal.

Para atingir os objetivos os verbos que serão utilizados: categorizar, combinar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 426).

4.6 Avaliação

É a última categoria dentro do domínio cognitivo relativo à Taxonomia de Objetivos Educacionais e representa o processo mais complexo. Para que o aluno alcance esse nível é imprescindível que ele já tenha alcançado o domínio das demais categorias, já que exigirá a combinação de diversos comportamentos (VIANNA, 1976).

De acordo com Rodrigues Jr. (2007, p. 23), essa categoria busca que: “[...] o processo de avaliar consiste na confrontação de um dado, de uma informação, de uma teoria, de um produto, [...] com um critério ou conjunto de critérios, que podem ser internos ao próprio objeto da avaliação, ou externos a ele.”.

Para granjear o objetivo proposto é necessário que aluno domine o conteúdo e informação que se pretende levar a essa categoria, ou seja, o estudante deve ter a habilidade de julgar um projeto ou pesquisa para um propósito específico, mas para isso é necessário ter antecipadamente critérios bem definidos (FERRAZ e BELHOT, 2010).

De acordo com Bloom et al. (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002) (citado por FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 426), pode-se utilizar os verbos que servirão de auxílio: “avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um *review* sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.”.

Os três domínios, afetivo, psicomotor e cognitivo como afirma Rodrigues Jr. (2010) estão presentes para colaborar com os instrumentos avaliativos no processo de aprendizagem e estarão interagindo entre si durante o desenvolvimento do ser humano.

Além da Taxonomia de Bloom, há várias taxonomias, mas que infelizmente não são aplicadas no Brasil. Robert J. Marzano e John S. Kendall são autores que trazem essas outras taxonomias que são aplicadas nos Estados Unidos, por exemplo. Entretanto, para alcançar os objetivos do estudo em epígrafe e desenvolver a análise do seu objeto principal, utilizaremos a Taxonomia de Bloom, com enfoque no domínio cognitivo.

5 MÉTODO

A presente pesquisa segue como referencial metodológico a abordagem qualitativa, pois considera de acordo com Popart (citado por GUERRA, 2006, p. 10), que este tipo de abordagem contribui por meio dos sujeitos “[...] entender os comportamentos sociais [...], pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessa a sociedade concreta [...], como instrumento privilegiado de análises das experiências e do sentido da ação.”.

À vista disso, busca investigar o papel do professor em relação à avaliação no âmbito escolar, trazendo a diferenciação entre duas tendências, Tradicional e Construtivista.

5.1 AMOSTRA

Ao todo, participaram do presente estudo sete professoras. Destas, duas atuavam em uma escola da rede privada, que de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) segue a linha Construtivista. Ambas as professoras são formadas em Pedagogia e possuem especializações dentro da área da Educação. Uma das professoras leciona há oito anos e trabalha atualmente com o 1º ano do Ensino Fundamental. A outra leciona há 14 anos e atualmente trabalha com o 2º ano do Ensino Fundamental.

Também contribuíram para o presente estudo cinco professoras, também pertencentes à rede privada e que atuavam do 1º ao 5º ano, que de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) segue a linha Tradicional. As professoras do 1º e 3º anos são formadas em Pedagogia e lecionam há sete anos. A que leciona no 2º ano tem magistério, é habilitada na área de Ciência e Matemática e possui especialização na área de Pedagogia, lecionando há 21 anos. A professora que leciona no 4º ano é formada em Geografia, mas possui formação de nível médio no magistério e especialização na área de Pedagogia. Ela leciona há 17 anos. A professora do 5º ano é formada em pedagogia e leciona há 31 anos.

5.2 INSTRUMENTOS

O presente estudo teve como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, a qual, além das questões elaboradas, permitia a inserção de novas indagações no momento da entrevista. Foram elaboradas cinco questões considerando os objetivos propostos no presente trabalho. A entrevista pode ser vista no anexo 2.

A mesma entrevista foi utilizada com todas as professoras e foi realizada individualmente. Além das entrevistas foram realizadas observações em sala de aula no período de Agosto a Setembro de 2013.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Para a realização do presente estudo foram visitadas duas escolas privadas, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), apresentam concepções pedagógicas distintas, Tradicional e Construtivista. Uma está localizada na Asa Sul – DF e a outra no Guará – DF. Contribuíram para a realização da pesquisa sete professoras que atuam entre o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Todas autorizaram o estudo, conforme o termo, por elas assinados, cujo exemplo encontra-se no anexo 1 deste trabalho.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

As questões da entrevista foram submetidas à análise de conteúdo, a qual foi realizada manualmente. Para tanto, utilizou-se como referencial a obra de Guerra (2006) intitulada “Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo”. Na análise foram consideradas todas as falas.

Para facilitar a visualização dos resultados da análise, a cada pergunta foram dispostos quadros que apresentam as categorias que demarcam o tema principal das falas e as frequências associadas a cada categoria de resposta. Em todos os quadros há a identificação da abordagem adotada pelo professor, Tradicional ou Construtivista¹. Também são utilizados para ilustrar as categorias alguns exemplos de fala dos entrevistados.

¹ Nos quadros apresentados com os resultados das frequências, as tendências das escolas pesquisadas no estudo, estarão codificadas por letras sendo Tradicional = T e Construtivista = C.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise e discussão das 5 questões da entrevista realizada. A cada questão é apresentado um quadro com as categorias que surgiram nas respostas dos entrevistados.

Os resultados são apresentados e analisados de acordo com os quadros elaborados e a participação de teóricos que explicam fatores presentes dentro dos objetivos alcançados.

Visando preservar a identidade das entrevistadas, opto por codificar os referidos profissionais pela letra E (entrevistados).

Questão 1 – Para que serve a avaliação?

Categoria	Frequência		Exemplos
	T	C	
Verificar o nível de aprendizagem;	04	--	E4: “Para verificar o nível de aprendizagem dos educandos e também avaliar o conteúdo que foi trabalhado”. E6: “Dá capacidade ao professor de saber o que os alunos estão aprendendo ou não, a partir dos conteúdos ministrados”.
Auxiliar o trabalho do professor;	--	02	E1: “Ajuda o professor a traçar estratégias de maior alcance para viabilizar a aprendizagem do ensino”.
Conhecer o aluno;	01	--	E3: “Proporcionar ao professor a possibilidade de conhecer a personalidade de cada aluno dentro e fora da escola”.

A primeira questão pretendeu investigar quais as concepções do papel da avaliação para as professoras entrevistadas. Conforme respostas recebidas, as professoras da escola tradicional citam dois objetivos do papel da avaliação, verificar o nível de aprendizagem e conhecer o aluno.

O papel da avaliação para essas professoras destoa do padrão da abordagem tradicional, pois o objetivo da avaliação nesse tipo de ensino é verificar se o aluno reproduz o que lhe foi ensinado e não há preocupação por parte do professor em saber em qual nível de aprendizagem o aluno está e nem de conhecer o perfil do aluno (MIZUKAMI, 1986).

Mediante observação das salas de aula da escola tradicional, observou-se que os professores possuem liberdade para definir sua forma de trabalho como acharem pertinente, desde que algumas regras padrões de ensino sejam seguidas, fato capaz de explicar a contradição entre a abordagem adotada pela escola e o papel do docente dentro de sala de aula.

As funções elencadas à avaliação pelas entrevistadas do ensino tradicional refletem a alusão de Villas Boas (2004), de que a avaliação educacional deve ser uma ferramenta para o professor identificar quais os conhecimentos já trazidos pelos alunos e o perfil de cada educando, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro fator relevante sob o enfoque construtivista, que não foi citado em nenhuma das entrevistas da escola tradicional e apenas por duas professoras da escola construtivista, é que o principal papel da avaliação é auxiliar no trabalho docente, servindo assim como fator de retroalimentação que permite ao professor, segundo Haydt (citado por FIRME, 2005, p. 22), um controle da qualidade do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Nesse papel, que é defendido pelo ensino construtivista como afirmado por Mizukami (1986), o professor deverá pré-estabelecer estratégias que auxiliarão o processo de construção do conhecimento dos educandos.

Em geral, compreende-se que todos os aspectos citados pelas entrevistadas servem como objetivos do processo de avaliação e serão utilizados para direcionar o processo de ensino e de aprendizagem.

Questão 2 – Em sala de aula, como você utiliza a avaliação?

Categoria	Frequência		Exemplos
	T	C	
Em provas, testes, participação, atividades de sala e casa;	05	01	<p>E2: “A partir das provas, testes, participação, trabalhos interdisciplinares e todo o processo de ensino estão inclusos no meu processo de avaliação”.</p> <p>E3: “A avaliação ocorre nos momentos de provas, testes, exercícios, oralidade e participação. Procuro estar avaliando os alunos diariamente”.</p> <p>E4: “Em sala de aula, procuro trabalhar com a avaliação quantitativa, provas e teste, como também trabalho com a forma qualitativa, avaliando os alunos oralmente, a</p>

			participação e as atividades”. E7: “Além das provas e teste, eu avalio a participação, atividades em grupos e em todo momento estou observando o desenvolvimento dos alunos”.
Sondagens de escrita e matemática;	--	02	E1: “A avaliação como diagnóstico é fundamental, pois norteia as situações de aprendizagem que devem ser propostas para a criança, realizo sondagens de escrita e matemática, com esse fim”.
No decorrer do processo;	01	--	E5: “Avaliando os alunos individualmente, em grupos de acordo com o objetivo pré-definido por mim”.

De acordo com a questão acima, o objetivo inicial era verificar como a avaliação está interferindo no processo de aprendizagem e também analisar os instrumentos que estão sendo utilizados pelas docentes no processo de avaliação, com esses dois objetivos foi possível identificar os tipos de avaliação que estão sendo utilizadas.

Verifica-se em geral, a diversidade de instrumentos que são utilizados tanto na escola tradicional quanto na escola construtivista. O que é esperado dentro do processo de avaliação, pois em conformidade com Navarro e Pedrosa (s.d), há diversos tipos de instrumentos que poderão ser utilizados para auxiliar os educadores durante o processo de avaliação. Já que eles permitem ao educador obter informações sobre a aprendizagem dos alunos.

Portanto esses instrumentos deverão participar do processo avaliativo, mas é preciso cuidado, principalmente na escola tradicional, quando observado a fala das professoras, pois os principais instrumentos são as provas e os testes e como afirmado por Luckesi (2003) é preciso atenção ao utilizar os instrumentos, já que é possível que um mesmo instrumento possa ser usado com a perspectiva de avaliar ou de examinar.

E o que se pode analisar ao realizar observações nas salas de aula dessa escola tradicional e como também ter contato com alguns instrumentos que foram utilizados no decorrer do ano pelas entrevistadas, pude observar que a prática do exame está mais presente, o que leva a concluir uma divergência entre a fala e a prática de algumas docentes.

O que concerne ao ensino tradicional quando relatado por Mizukami (1986), independente dos instrumentos utilizados no processo de avaliação, essa avaliação será atribuída por meio de notas e menções, servindo para a classificação dos educandos.

Algo que chama atenção ao analisar a tabela acima é que uma professora da escola tradicional afirma que usa a avaliação a partir de vários instrumentos e também enfatiza que o

ato de avaliar ocorre no decorrer do processo, o que é satisfatório para o desenvolvimento quando comentado por Villas Boas (2004), pois não se avalia somente um aspecto do ensino, avalia-se todo o processo.

As entrevistadas da escola construtivista citam um dos tipos de avaliação que utilizam para iniciar o processo de ensino-aprendizagem, a diagnóstica e um dos instrumentos apontado é a sondagem, que serve, em consonância a ideia de Lucksei (2003), para identificar o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra. Como também orientar novas estratégias para contribuir ao alcance de objetivos pré-estabelecidos pelo docente.

Equipolente às considerações feitas por Santos (2005), no ensino construtivista faz-se necessário que o docente auxilie na aprendizagem do aluno por meio da orientação, coordenação e mediação de novas situações, conforme a fala da entrevistada 1.

Enfim, desprende-se por meio da tabela, que há uma diversidade de instrumentos que poderão ser utilizados, independente da abordagem de ensino, mas os docentes devem estar atentos a qual perspectiva esses instrumentos estarão inseridos.

Outro ponto a destacar é que os tipos de avaliação foram citados nas falas das professoras, tanto na questão 2 quanto na primeira questão. Entre os tipos de avaliação foram citadas a informal, diagnóstica, formativa e somativa, mesmo algumas não conhecendo a definição ou o nome correspondente.

Logo, esses tipos de avaliação estarão presentes no processo de avaliação, mas é de suma importância conhecer as características de cada uma, para que o processo de avaliação seja coerente ao processo de ensino como é alertado por Navarro e Pedrosa (s.d).

Questão 3 – Como você elabora as suas avaliações?

Categoria	Frequência		Exemplos
	T	C	
São elaboradas com a equipe de cada série;	--	02	E2: “São elaboradas com a equipe de professores do 2º ano, tendo como referência as competências e habilidades já alcançadas pelos alunos”.
A partir dos			E1: “Elaboramos as avaliações em referência aos objetivos e conteúdos estudados”. E6: “Todos os conteúdos trabalhados anteriormente, com

conteúdos ministrados;	05	02	questões já realizadas em sala”. E7: “A partir dos conteúdos ministrados anteriormente. Mas diariamente estou buscando em livros, jornais e textos de diferentes temas que possam se relacionar com o conteúdo proposto”.
A vivência do dia a dia dos alunos;	03	01	E3: “O professor tem um grande desafio de conscientizar aquele aluno o porquê da prova. Então trabalho dentro do contexto vivido pelos alunos”, E5: “Elaboro questões em que os alunos possam estar inseridos, que não seja nada decorada. Mas sim, de entender o que foi trabalhado tendo a capacidade de argumentar”.

O objetivo da questão 3 era identificar quais as concepções pedagógicas utilizadas pelas professoras para a elaboração dos instrumentos para desenvolver as avaliações.

As entrevistadas da escola construtivista dividiram a elaboração das avaliações em dois momentos, primeiramente elas reúnem-se em equipes de cada série para que sejam apontadas as competências e habilidades já alcançadas pelos alunos e depois há a elaboração de objetivos que sejam pertinentes para a avaliação dos alunos, logo, são criadas questões contextualizadas que contribuirão ao desenvolvimento de pensar do aluno.

Fator que está totalmente de acordo com o ensino construtivista, já que nesta abordagem espera-se que o educador dê condições, por meio de situações problemas, ao aluno desenvolver a capacidade de aprender a pensar, uniforme a citação de Santos (2005) presente no capítulo 2 do presente estudo.

Outro ponto levantado pelas professoras é que as avaliações são elaboradas a partir dos conteúdos já ministrados, e pode-se observar que todas as entrevistadas da escola tradicional também relatam a mesma forma de elaboração. E durante as entrevistas, já que a maioria das concentravam-se com base nos conteúdos ministrados surge a seguinte questão: mas esses conteúdos estão de acordo com os objetivos de ensino?

As entrevistadas da escola construtivista já justificam que todos os conteúdos ministrados estão de acordo com as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, em consonância a fala da entrevistada 1. Todas as questões elaboradas servirão para o professor analisar se todos os objetivos foram alcançados após a realização da avaliação, no que concerne ao pensamento de Dias (2012) ao sustentar que as avaliações devem servir para

identificar e observar o progresso do desenvolvimento dos estudantes, por meio do rendimento, das modificações e da construção do conhecimento.

Já as educadoras que atuam na escola tradicional dizem somente que as avaliações são preparadas com base nos conteúdos já ministrados, logo não há a preparação de objetivos e não há preocupação em saber se o aluno realmente aprendeu, pois as questões serão cobradas e logo se torna responsabilidade do aluno caso não aprenda o conteúdo.

Durante as observações realizadas na escola tradicional se pode perceber que de acordo com os instrumentos citados na questão 2 e o processo de elaboração das avaliações, alguns docentes valorizam a cópia e a memorização dos conteúdos, algo que compatibiliza com o ensino tradicional, segundo relatado por Mizukami (1986), e os instrumentos, em específico as provas e os testes, são elaboradas sem alcance de nenhum objetivo que auxilie no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Neste ponto, vale ressaltar que a construção de objetivos essenciais é essencial para que o processo de avaliação seja adequado. Como é trazido no presente estudo, a Taxonomia de Bloom, no domínio cognitivo é uma possibilidade que pode ser utilizada pelos docentes, pois trazem níveis de objetivos educacionais que podem auxiliar na construção de questões e aspectos que se espera que o aluno domine, conforme foi definido por Ferraz e Belhot (2010).

Outro aspecto que chama atenção ao analisar a tabela anterior é que três entrevistadas da escola tradicional assumem que as avaliações devem ser preparadas a partir da vivência dos alunos, não valorizando o processo de decoreba dos conteúdos. Portanto, elas dizem que as questões são contextualizadas dentro da vivência do aluno, para que ele consiga compreender. Mas reafirmam que os conteúdos são cobrados, mesmo que se perceba que alguns alunos apresentam dificuldade.

À vista disso, mesmo utilizando a vivência dos alunos durante a elaboração das avaliações, os professores exercem um processo de ensino-aprendizagem que engloba em maior parte a abordagem tradicional, que em geral busca que o educando seja capaz de reproduzir todas as informações transmitidas durante o processo de ensino, outro aspecto levantado por Mizukami (1986).

Por fim, observa-se que as professoras da escola tradicional não elaboram suas avaliações com objetivos pré-definidos, em especial, as provas e os testes, ao contrário das

entrevistadas do ensino construtivista, que se preocupam com as competências e habilidades adquiridas pelos alunos.

Questão 4 – Que usos você faz dos resultados das avaliações?

Categoria	Frequência		Exemplos
	T	C	
Avaliar a prática pedagógica utilizada;	03	02	<p>E1: “Por meio das avaliações realizadas, cabe ao professor avaliar o resultado da sua própria prática pedagógica e sempre que necessário revisita-la”.</p> <p>E5: “Cada nota eu reflito no meu profissional, pois acredito que eu possa estar melhorando a cada dia. Então eu utilizo essas notas para me autoavaliar, como também avalio o desenvolvimento de cada aluno”.</p> <p>E6: “Avalio quais são os pontos positivos e negativos da minha prática e busco melhorar a cada dia”.</p>
Indicar conteúdos que precisam ser revisitados;	01	02	<p>E2: “As informações reunidas nas pautas de observação e relatórios avaliativos, indicam conteúdos que precisam ser revisitados e aqueles que já foram aprendidos pelas crianças”.</p> <p>E4: “Dos resultados que obtenho procuro fazer uma autoavaliação da forma como foram trabalhados os seguintes conteúdos. E caso seja necessário, refaço algumas atividades e uma adaptação na hora da transmissão do conteúdo, para facilitar a compreensão dos alunos”.</p>
Alunos com dificuldades de aprendizagem;	02	02	<p>E1: “A partir dessas observações é possível ter um retrato da realidade de aprendizagem vivenciada por cada aluno. Destacando-se os que apresentam dificuldades”.</p> <p>E3: “O que eu busco por meio desses resultados é como as crianças estão desenvolvendo a aprendizagem e quais são suas maiores dificuldades, como melhora-las”.</p> <p>E5: “Os alunos com dificuldades de aprendizagem, eu procuro resgata-los, então estou sempre auxiliando. E traço estratégias para conseguir ajudar esses alunos, de acordo com o perfil de cada um.”.</p>
Correção de provas com os alunos;	01	01	<p>E2: “Mesmo todos obtendo bons resultados, sempre corrijo todas as questões das avaliações para que todas as dúvidas sejam esclarecidas”.</p> <p>E7: “Quando vejo que a maioria errou uma questão, eu volto e corrijo essa questão com a turma para que eles possam entender o que estava sendo pedido, pois muitas vezes eles apresentam dificuldades para interpretar, pensar sobre o que está sendo pedido”.</p>

A presente questão contempla o seguinte objetivo: verificar o uso dos resultados das avaliações, analisando a convergência e divergência entre a fala e a prática. Pode-se perceber comparando a questão 1 e a 4 uma divergência nas falas de algumas das entrevistadas, tanto as da escola tradicional quanto as da construtivista, pois elas dizem que a avaliação serve para uma coisa e logo ao citar o uso que elas fazem dos resultados, elas referem que a avaliação é utilizada de outra forma.

Os critérios definidos pelas docentes do ensino tradicional são variados, e também não são utilizados por todas, algumas utilizam alguns pontos, já as outras fazem de outra forma. O que faz perceber que conforme o que foi analisado na primeira questão há uma contradição entre a abordagem adotada pela escola e o papel do docente dentro de sala de aula, pois todos os critérios citados não contemplam o ensino tradicional.

A partir das considerações feitas por Mizukami (1986) o professor, com base na abordagem tradicional, analisará, por meio dos resultados das avaliações, se os alunos estão reproduzindo com exatidão os conteúdos transmitidos. Portanto, percebe-se que conforme a fala das entrevistadas, não é dessa forma que ocorre.

Na questão 1, ao perguntar sobre para que serve a avaliação, as professoras enfatizam dois pontos: verificar o nível de aprendizagem e conhecer o perfil do aluno, logo se espera que os docentes utilizem esses critérios para trabalhar com os resultados obtidos, então se encontra nesse ponto uma grande divergência entre a fala e a prática.

Segundo as observações realizadas dentro das salas de aulas da escola tradicional destoa muito o fator da fala das docentes com o que realmente ocorre na prática, e consigo analisar que isso é que elas sabem que deveriam fazer, mas infelizmente não é o que ocorre. Na abordagem tradicional percebe-se que o ato examinar tem mais evidência que a prática de avaliar, e como afirma Luckesi (2001), em nada se compara o ato de avaliar com o exame, ambos apresentam características totalmente distintas.

Percebe-se presente também dentro dessa escola tradicional, como já dito em questões anteriores, e como também se pode perceber a partir das tabelas, cada professora trabalhando de forma variada com o processo de ensino-aprendizagem. Em parte não se percebe a presença atuante da abordagem tradicional, algo que mais se identifica com essa abordagem é o processo de avaliação feito pelas docentes.

Conforme os critérios levantados na tabela acima, em relação aos conceitos trazidos por Boas (2004), Luckesi (2003) e Hoffmann (2011), defendem que o processo de avaliação da aprendizagem é uma ferramenta que está a serviço do professor para coadjuvar dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas para que isso ocorra é necessário que o docente trace objetivos para saber o que se está avaliando e onde se pretende chegar.

Todos os aspectos levantados acima também foram apontados pelas docentes da escola construtivista, elas dizem considerar todos esses aspectos importantes na hora da análise dos resultados. E no que concerne ao papel da avaliação, elas consideram que todos esses pontos que foram levantados para fazer uso dos resultados, estão inclusos para auxiliar o trabalho do educador, assim sendo, em geral o papel da avaliação é auxiliar no trabalho do docente.

Boas (2004) considera que a avaliação deve ser vista pelo educador como uma aliada, um auxílio para o processo do ensino-aprendizagem, defendendo assim que a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem andarão sempre juntos, a avaliação contribuindo para a aprendizagem.

E isso também vem em consonância com o papel que avaliação da aprendizagem desempenha dentro da abordagem construtivista, pois segundo a afirmação de Argento (s.d), o papel da avaliação é estar interligada com o ensino, ocorrendo por meio das observações realizadas pelos professores, antagônico ao ensino tradicional, onde se espera afirmado pela mesma autora, uma separação entre a avaliação da aprendizagem e o ensino, algo que não denominamos de avaliação, de acordo com Luckesi (2003), e sim, um ato de examinar.

Outro ponto que se faz necessário comentar é o fato de somente uma educadora do ensino construtivista, apontar a correção de provas ou teste junto com os alunos, isso ocorre devido ao fato que a entrevistada 1 trabalha com o 1º ano do Ensino Fundamental e neste segmento, conforme as práticas pedagógicas defendidas pela escola não há aplicabilidade de provas ou testes como instrumento de avaliação, e assim, são utilizados outros instrumentos que servem de auxílio para o processo de avaliação.

De acordo com Luckesi (2003), são diversos instrumentos que poderão ser utilizados independentes do tipo de avaliações escolhida, não há um padrão, portanto o professor deverá escolher os instrumentos a partir dos objetivos por ele pré-determinados para auxiliar no decorrer da prática avaliativa.

Isto vem ao encontro das deferências feita por Rodrigues Jr. (2010), que deixa claro que os três domínios, afetivo, psicomotor e cognitivo, presentes na Taxonomia de Bloom servem para colaborar com os instrumentos avaliativos no processo de aprendizagem e estarão interagindo entre si durante o desenvolvimento do ser humano.

Com base na divergência entre os dados levantados e a abordagem em relação ao ensino tradicional hipotetiza-se que se deve ao fato da inexistência de um planejamento para a avaliação da aprendizagem, onde não há preocupação com o fim que se espera chegar por meio desse processo, o que acaba por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Questão 5 – Você utiliza a avaliação informal? Como ela é realizada? Quais usos são feitos com os resultados? E qual a sua importância?

Categoria	Frequência		Exemplos
	T	C	
Utilizam a avaliação informal;	05	02	E1: “Na escola e no segmento onde trabalho, ela acontece diariamente na interação entre mim, a professora, e os alunos”. E7: “Uma característica essencial e indispensável de um professor é saber observar os seus alunos. Tendo a capacidade de conhecer a personalidade de cada um”.
Importância na relação professor-aluno;	03	--	E4: “Então é por essa avaliação diária que me possibilita uma maior aproximação com os meus alunos, podendo ajuda-los em suas maiores dificuldades”. E5: “Acredito que a relação entre o professor e aluno interfere muito no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos. Pois aquele aluno que não gosta do professor, ele não vai ter interesse de aprender aquilo que está sendo passado”.
Verificar as dificuldades;	04	02	E2: “De acordo com o registro individual, analiso as peculiaridades de cada criança. Aspectos que devem ser observados e destacados no processo de ensino”. E3: “A observação está presente diariamente, pois estou sempre procurando conhecer e contribuir com o meu aluno. Verifico as dificuldades, comportamento, participação, a falta de acompanhamento e estímulo”. E4: “Pois é a partir dessa a avaliação que verifico as maiores dificuldades dos meus alunos. Percebendo que muitos educandos não conseguem expressar em sua

			totalidade aquilo que foi aprendido para uma prova ou teste”.
Feita diariamente;	05	02	E1: “A avaliação é realizada de maneira informal e o registro é feito por meio de pautas de observação, diariamente”. E6: “Eu utilizo a avaliação informal todos os dias. Seja ela desde brincadeiras até dentre os momentos mais sérios”.
Contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem;	03	--	E5: “Como educadora realizo as devidas observações dentro de sala, pois sei que vários fatores observáveis interferem no processo de ensino-aprendizagem”. E7: “Todas as observações feitas em sala de aula auxiliam de forma positiva no desenvolvimento da aprendizagem”.

A avaliação informal para Villas Boas (2004) está presente dentro de sala de aula a todo o momento, pois o professor está sempre observando seus alunos, assim como os alunos observam a atuação do professor, por conseguinte o objetivo da questão acima é observar qual a importância da avaliação informal para o docente, analisando assim, as convergências e divergências entre os tipos de avaliação e o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com objetivos determinados no presente estudo.

Constata-se que tanto as docentes entrevistadas da escola construtivista quanto da tradicional utilizam a avaliação informal dentro de sala de aula e consideram que este tipo de avaliação ocorre diariamente por meio das observações feitas pelo professor. O que está de acordo com algumas das questões respondidas, pois na maioria das vezes durante as entrevistas, as docentes citavam o fator da observação que contribui em grande parte para o professor traçar o perfil do aluno.

De acordo com Villas Boas (2004) a função da avaliação informal é dar oportunidades para o educador conhecer detalhadamente o perfil de cada aluno. Mas são necessários cuidados, pois ao mesmo tempo em que eu contribuo para o desenvolvimento do meu aluno, eu posso também estar desestimulando o processo de aprendizagem, devido à interação professor-aluno.

As entrevistadas da escola tradicional levantaram pontos que fazem parte da avaliação informal, como: a relação professor-aluno, realizada diariamente, verificação das dificuldades e contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação proporciona ao

professor muitas oportunidades quando são bem trabalhadas, mas é necessário aplicá-la com responsabilidade, conforme é alertado por Boas (2004).

É responsabilidade de o docente aplicar essa avaliação em sala, pois dela podem-se absorver aspectos negativos quanto às observações e comentários realizados pelos professores. Esse tipo de avaliação deverá servir para encorajar o aluno independente de suas limitações, mostrando que é possível avançar.

A partir das falas das docentes do ensino tradicional se percebe um sucesso na aplicação deste tipo de avaliação, já que todas as utilizam de forma a auxiliar o processo de ensino e o fato que facilita é que este tipo de avaliação não depende de um planejamento minucioso, ele ocorre durante a relação professor-aluno.

Não obstante, ao analisar as respostas dadas nas questões iniciais da entrevista, percebemos que novamente há contradição no ensino que a escola segue quando comparado à postura das docentes, já que na abordagem tradicional não se valoriza a observação ou interação com o aluno para contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Espera-se por parte do docente que dissemine informações baseadas no currículo da escola aos estudantes, congêneres as considerações feitas por Argento (s.d).

Durante as observações nas salas de aula percebe-se que os critérios analisados na tabela da questão 5 ocorrem, mas em alguns momentos são considerações negativas feitas por parte dos docentes, o que pode prejudicar o desenvolvimento do aluno, devido à fala de Villas Boas (2004) ao referir-se a este tipo de avaliação.

Comparando-se as respostas dadas anteriormente pelas docentes do ensino tradicional algumas convergências e divergências são encontradas, devido ao fato de não haver um planejamento adequado do processo de avaliação da aprendizagem, o que Navarro e Pedrosa (s.d) enumeram como importante dentro deste processo. São encontrados vários tipos de avaliação, o que não é ruim, mas os objetivos devem ser pré-estabelecidos pela escola ou pelo docente antes do ato de avaliar.

Os objetivos já podem ser encontrados na escola construtivista, onde as entrevistadas pontuam a cada questão que antes de fazer o uso da avaliação são estabelecidos objetivos para que a cada semestre o professor consiga avaliar quais pontos alcançados e o que precisa ser revisitado. E também se observa por parte das respostas o envolvimento com os tipos de avaliação.

As professoras do ensino construtivista também pontuam a utilização da avaliação informal, mas em pontos mais específicos e resumidos, o que está em consonância com a fala das docentes do ensino tradicional. E contribuem dizendo que o instrumento utilizado para este tipo de avaliação é pautas de observações para cada aluno, individualmente, que contém os aspectos que foram observados para auxiliá-las nos outros tipos de avaliação.

Durante as respostas de todas as questões observou-se o relato do uso de diversos tipos de avaliação, mesmo não sendo intencional por parte das docentes, em geral, da escola tradicional e construtivista. Foi possível perceber que a avaliação informal, diagnóstica, formativa e somativa estão presentes dentro do processo da avaliação da aprendizagem, independente da abordagem adotada por cada instituição, trabalhando com diversos instrumentos.

Pode-se perceber que no decorrer do processo educacional esses instrumentos, principalmente pela escola tradicional, não são utilizados por meio de objetivos. E ao perguntar se conheciam ou já ouviram falar sobre Taxonomia de Bloom, as docentes afirmavam que sim, mas não entendiam e nem sabiam explicar como se aplicava dentro do processo da avaliação de aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desse estudo foi possível verificar que os processos avaliativos nas salas de aula tradicional não seguem minuciosamente as funções da abordagem em si, identificando assim, diversas divergências entre a abordagem adotada no processo de ensino e a utilizada na avaliação.

Já na escola construtivista foi identificado que a abordagem adotada no processo de ensino-aprendizagem é também utilizada no processo de avaliação, não havendo, assim, divergência entre os processos no que concerne a abordagem adotada.

Podemos inferir que se nas salas de aula tradicional houvesse primeiramente o conhecimento por parte dos docentes das características e da importância de cada um dos tipos de avaliação e após isso, um planejamento antecipado dos objetivos que se pretende alcançar a partir do processo de avaliação, aperfeiçoaria a utilização dos instrumentos, logo também o uso dos resultados, possibilitando assim, uma prática docente coerente, que visa melhorar o processo de ensino-aprendizagem, buscando desenvolver com os educandos as habilidades e competências necessárias.

Vianna (1976) fala sobre o objetivo da avaliação consequencial ao planejamento dos instrumentos, na qual o docente deveria colher o máximo de informações possíveis sobre o desempenho de um aluno com base nos tipos de avaliação e seus instrumentos, pois se uma avaliação não promover qualquer reflexo no processo educacional ela deveria ser repensada.

Em especial, o que ocorre nas salas de aula que seguem a abordagem tradicional ou construtivista pesquisada, certamente não é exceção, mas outros estudos sobre essa temática são necessários, a fim de corroborar essa hipótese.

O que se pode concluir diante dos resultados encontrados na presente pesquisa é que há necessidade urgente de se repensar a utilização da avaliação dentro das escolas e a formação dos docentes.

Uma vez que as docentes entrevistadas, em específico as da escola tradicional, têm utilizado os tipos de avaliação, sem o conhecimento de suas características e importância para o processo de ensino, como também a elaboração e utilização dos instrumentos avaliativos de forma desordenada, sem objetivos pré-determinados.

Frente ao exposto, conclui-se que os processos avaliativos precisam ser mais bem trabalhados, independente da abordagem de ensino adotada pela escola, pois os docentes, em geral, não sabem quais os tipos de avaliação, em qual momento utilizar e como elaborar objetivos para a utilização dos instrumentos.

Portanto, o uso das avaliações deveria ser planejado, a fim de que os instrumentos avaliativos possam, de fato, auxiliar o professor em sala de aula, cumprindo o papel de uma avaliação que possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

8 REFERÊNCIAS

ARGENTO, Heloisa. **Teoria Construtivista**. Disponível em: <http://www.robertexto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm>. Acessado em 22 de novembro de 2013.

CEALE, Grupo de Avaliação de Alfabetização / FAE/UFMG. **Avaliação da alfabetização: como usá-la em sua função diagnóstica?** Guia da alfabetização, n.2, p. 78 – 90, s.d.

DIAS, Fernanda de Souza Barros. **Tipos de avaliação escolar**. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/16604/tipos-de-avaliacoes>>. Acessado em 22 de novembro de 2013.

FERRAZ; Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom** - revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Revista Gestão e Produção, v. 17, n.2, p. 421-431, 2010.

FIRME, Milene Nogueira Ferreira. **A avaliação da aprendizagem na visão do corpo da escola**. Brasília: ICESP, 2005.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo** - Sentidos e formas de uso. São João do Estoril - Portugal: Princípia Editora, 2006.

HENDGES, Graciela Rabuske; MOTTA-ROTH, Désirée. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. 41ª edição. Porto Alegre: Editora Meditação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola** - reelaborando conceitos e recriando a prática. 1ª edição. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Entrevista à Revista Nova Escola sobre Avaliação de Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avalaiacao_revista_nova_escola2001.pdf>. Acessado em 23 de novembro de 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universal LTDA., 1986.

NAVARRO, Adriana de Almeida; PEDROSA, Júlio César da Assunção. **Guia de Ação Docente** - Traduzido e Adaptado. Edição MMIX. S.d.

RODRIGUES JR., José Florêncio. **A taxonomia de objetivos educacionais**. Brasília: Editora UnB, reimpressão 2007.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **Abordagem do processo de ensino e aprendizagem**. S.d.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória** - Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

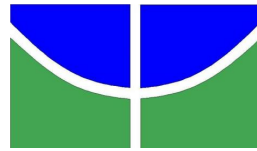
_____. **Testes em educação**. 2ª edição. São Paulo: IBRASA, 1976.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2004.

_____. Compreendendo a avaliação formativa. In: **Avaliação Formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

9 ANEXOS

Anexo 1



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado “Concepções e usos dos processos avaliativos em sala de aula”, sob responsabilidade de Thaynara de Souza Paiva, vinculada à Graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, para a evidência de fatos e comparações.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.

Anexo 2

Entrevista

“Concepções e usos dos processos avaliativos em sala de aula”

Caro professor,

Na condição de estudante do curso de Pedagogia – UnB estou realizando uma pesquisa que busca investigar os processos avaliativos em sala de aula. Para tal objetivo estou entrevistando professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Comprometo-me a manter o sigilo quanto às informações prestadas e a identificação dos participantes. Agradeço por sua participação voluntária nesta pesquisa.

Questão 01

Em sua opinião, para que serve a avaliação?

Questão 02

Em sala de aula, como você utiliza a avaliação?

Questão 03

Como você elabora as avaliações?

Questão 04

Que uso você faz dos resultados obtidos pelos seus alunos nas avaliações?

Questão 05

Você utiliza a avaliação informal? Como ela é realizada? Quais usos são feitos com os resultados? E qual a sua importância?