Eixo-temático: Avaliação em Educação (E1)

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Solange Maria MOL - Universidade Federal de Ouro Preto (solangemol@ymail.com)

Daniel Abud Seabra MATOS - Universidade Federal de Ouro Preto (danielmatos@ichs.ufop.br)

Resumo

Os objetivos dessa pesquisa foram: 1) analisar as concepções de avaliação de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Mariana, Minas Gerais; 2) identificar quais concepções de avaliação são mais recorrentes entre os docentes. Utilizamos uma abordagem qualitativa. Como instrumento para coleta de dados, nos valemos da entrevista semi-estruturada, que foi realizada com quatro professoras do ensino fundamental I e II de três escolas públicas de Mariana (duas estaduais e uma municipal). Os critérios para escolha das escolas se deram no sentido de selecionar instituições com contextos diferenciados. Para isso, utilizamos o nível socioeconômico médio (NSE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como critérios. Portanto, tanto as professoras quanto as escolas foram escolhidas de forma a compor uma amostra variada. O tratamento dos dados se deu por meio de análise de conteúdo. Utilizamos o processo por caixas, já que tínhamos as categorias previamente definidas na literatura (quatro concepções de avaliação de professores): 1) Melhora; 2) Responsabilização da escola; 3) Responsabilização do aluno; 4) Irrelevância. As professoras entrevistadas relatam todas as concepções de avaliação. A concepção de Melhora apareceu como a mais recorrente na fala de todas as professoras, seguida pela concepção de Irrelevância. A concepção de Responsabilização da escola foi a menos frequente. Essa pesquisa pode contribuir para o entendimento das concepções de avaliação dos professores, o que possibilita pensar em políticas educacionais e formação continuada para o trabalho com avaliação. São limitações deste trabalho o numero pequeno de escolas e professoras investigadas. Assim, outras pesquisas sobre as concepções de avaliação de professores são necessárias.

Palavras-chave: avaliação, concepções, professores.

Introdução

O campo da avaliação educacional tem crescido nos últimos tempos. Tal crescimento aconteceu acompanhado de um aumento do número de trabalhos que vem sendo publicados nas mais diversas vertentes que essa área possibilita (MATOS, 2010). Dentre as áreas da avaliação educacional, focamos na avaliação de sala de aula, na qual o

professor acompanha e regula o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, entender o modo como os professores percebem a avaliação e as concepções que eles têm sobre ela se tornam um importante fator, pois essas concepções se mostram associadas às práticas pedagógicas na sala de aula (OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2009).

Apesar deste crescente número de pesquisas na área de avaliação educacional, ainda há carência de estudos no campo e isso é preocupante devido a grande relevância da avaliação no processo de educação escolar (GUERRA; MACHADO, 2011). No que diz respeito à vertente de estudo que estamos propondo, a literatura também é escassa. Percebemos com isso que as concepções de avaliação de professores são um assunto pouco explorado. Entendemos também que os professores são os atores mais diretamente envolvidos com o planejamento da prática pedagógica, na qual está inserida a avaliação de sala de aula. São eles os principais responsáveis por pensar e elaborar os métodos avaliativos.

Neste sentido, os objetivos deste trabalho foram: a) analisar as concepções de avaliação de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Mariana, Minas Gerais; b) identificar quais concepções de avaliação são mais recorrentes entre os docentes.

No que diz respeito ao recorte do ensino fundamental, a escolha se deu por ser uma importante área de atuação de profissionais que se formam em Pedagogia. É um seguimento no qual os professores devem ser cuidadosos para com a imagem que vão transmitir aos alunos, inclusive sobre o papel da avaliação.

Portanto, entendemos que todos os argumentos apontados anteriormente (importância da avaliação na educação, papel central do professor na avaliação e escassez de pesquisas sobre concepções de avaliação de docentes) explicitam a relevância científica da presente pesquisa.

Concepções de avaliação de professores

Aqui destacamos um ponto central no presente trabalho: o modo como os professores lidam com a avaliação tem muita relação com o que eles pensam sobre ela. Conforme Oliveira (2012), as concepções pedagógicas que os professores carregam dizem muito sobre sua atuação na sala de aula. O autor argumenta que isso também ocorre na avaliação. Ou seja, o modo como os docentes a concebem deixa transparecer a forma como

eles sustentam sua prática avaliativa (SILVA, 2009; CENCI, 2013).

Em uma revisão de literatura sobre as concepções de avaliação de professores, MATOS *et al*. (2014) apresentam quatro categorias de concepções identificadas na literatura internacional. São elas:

> 1) a avaliação melhora o ensino e a aprendizagem (*melhora*); 2) a avaliação torna os professores e as escolas responsáveis por sua eficácia (*responsabilização da escola*); 3) A avaliação torna os alunos responsáveis por seu aprendizado (*responsabilização do aluno*); 4) A avaliação é irrelevante e os professores respondem negativamente a ela (*irrelevância*). (BROWN, 2008).

A primeira concepção tem como pressuposto que avaliação melhora o ensino e a aprendizagem (*melhora*). Diz respeito à concepção que os professores têm de que a avaliação tem fins pedagógicos/formativos de melhora da qualidade do ensino. Os resultados das avaliações orientam o docente a melhorar o aprendizado dos estudantes (BROWN, 2008). Dessa forma, o professor pode se adaptar às necessidades de aprendizagem do aluno de uma maneira processual (QUINTANA, 1996). Para isso, a avaliação deve estar em consonância com a forma de ensinar do professor e com a proposta pedagógica da instituição (MORETTO, 2007).

A segunda concepção, de responsabilização dos professores e escolas, focaliza na utilização dos resultados da avaliação para demonstrar publicamente que docentes e escolas estão fazendo um trabalho de qualidade (*responsabilização da escola)* (BROWN, 2008). Dessa forma, os professores e as escolas são responsabilizados pelos resultados das avaliações. Isso pode ter consequências de alto ou baixo impacto, positivas ou negativas, como por exemplo, o pagamento de bonificação para docentes (MATOS *et al*., 2014).

A terceira concepção, de responsabilização do aluno, foca na ideia de que a avaliação torna o estudante individualmente responsável pelo seu aprendizado. Isso fica evidente por meio de notas, certificados, informações para os pais e educadores, dentre outros (*responsabilização do aluno)* (BROWN; LAKE; MATTERS, 2011). Assim, as avaliações podem ter consequências significativas para os estudantes como um diploma, a aprovação em disciplinas ou concursos, dentre outras (MATOS *et al.,* 2014).

A quarta concepção enfatiza a ideia de que a avaliação é irrelevante e os docentes

respondem negativamente a ela (*irrelevante*). A avaliação é considerada imprecisa ou irrelevante para o processo pedagógico (BROWN; LAKE; MATTERS, 2011). Os professores não vêem fins pedagógicos para a avaliação. Alguns professores consideram a avaliação irrelevante em função de consequências negativas tanto para docentes como para alunos (MATOS *et al.*, 2014).

De acordo com MATOS *et al.* (2014), essas concepções podem aparecer sozinhas ou em conjunto com outras ao mesmo tempo:

> [...] os professores tendem a ter uma orientação direcionada à uma concepção ou combinação de várias delas. Assim, por exemplo, um mesmo professor pode relatar que a avaliação serve para melhorar o aprendizado e que ela é injusta e algo a ser ignorado (concepções de avaliação que parecem ser opostas e conflitantes). A natureza extremamente complexa do fenômeno educacional experenciado por alunos e professores parece contribuir para essa diversidade de concepções (MATOS *et al.*, 2014, p. 5).

Essa complexidade da educação contribui para que os professores possam ter mais de uma concepção, visto que existe uma infinidade de situações e experiências diferenciadas, em que ora os professores podem pensar uma coisa e em outros momentos podem pensar outra. A avaliação é um movimento contínuo de ação e reflexão.

Metodologia

Utilizamos em nossa pesquisa uma abordagem qualitativa. Quanto ao método, utilizamos a entrevista semi-estruturada, onde o entrevistador segue um roteiro com perguntas abertas que são feitas oralmente. Porém, de acordo com a demanda, ele pode realizar outras perguntas, mas sempre com base no roteiro e foco no encaminhamento da pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). Foi organizado um roteiro com perguntas pré-estabelecidas (ANEXO A). Para tratamento dos dados usamos a análise de conteúdo. A técnica utilizada neste estudo foi a análise por categorização. Esta se caracteriza pela segregação e reagrupação do material em categorias de análise, através de critérios pré-estabelecidos. Utilizamos em nossa pesquisa o processo por *caixas*, onde as categorias já são previamente definidas e o analista distribui os elementos entre elas (BARDIN, 2009). As categorias de análise usadas são as quatro concepções de avaliação de professores que foram apresentadas anteriormente: 1) Melhora; 2) Responsabilização do professor; 3)

Responsabilização do aluno; 4) Irrelevância (BROWN, 2008; MATOS *et al*., 2014).

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013 com quatro professoras do ensino fundamental que atuam em três escolas públicas, sendo uma da rede municipal e duas da rede estadual de Mariana, Minas Gerais. Foram entrevistadas duas professoras da escola municipal (sendo uma docente dos anos iniciais e outra dos anos finais do ensino fundamental) e duas professoras de duas escolas estaduais distintas (sendo uma escola dos anos iniciais e outra dos anos finais do ensino fundamental). A tabela 1 apresenta um resumo do perfil das professoras participantes desta pesquisa.

Entretanto, antes de escolher as professoras, selecionamos as escolas. Os critérios para escolha das escolas se deram no sentido de selecionar instituições com contextos diferenciados. Para isso, utilizamos o Nível Socioeconômico (NSE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como critérios principais. Nesta pesquisa, o NSE tem valores que variam entre 0 e 10, sendo classificados em sete níveis qualitativos: Mais Baixo, Baixo, Médio baixo, Médio, Médio Alto, Alto, Mais Alto (ALVES *et al.*, 2013).

A Escola 1 e a Escola 2 (ambas estaduais) apresentam o NSE classificado como Médio Alto, mas possuem IDEBs diferentes. A Escola 1 apresenta um IDEB bem mais alto (não relatamos o valor dos IDEBs por questões éticas: evitar a identificação das escolas). A Escola 3 da rede municipal possui um NSE Médio Baixo e um IDEB bastante baixo (menor inclusive do que a Escola 2). É um local onde há altos índices de criminalidade e violência. Assim, as professoras desta instituição trabalham em um contexto complexo e provavelmente enfrentam diversas dificuldades em sua prática pedagógica.

Portanto, tanto as professoras quanto as escolas foram escolhidas de forma a compor uma amostra variada. Isso se deu na tentativa de não enviesar os resultados da pesquisa (as concepções dos professores) por causa de uma amostra muito homogênea. De acordo com Machado *et al.* (2007), a amostra de sujeitos da pesquisa qualitativa se diferencia da amostra da pesquisa quantitativa. Enquanto na segunda os sujeitos podem ser escolhidos de forma aleatória, na pesquisa qualitativa a escolha deve ser intencional. Usamos o termo “professoras” e não “professores” pelo fato de todas as colaboradoras do estudo serem do sexo feminino. Tanto as docentes quanto as escolas estão representadas por nomes fictícios para que as identidades sejam preservadas.

TABELA 1
Perfil das professoras

Informações	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Codinome	Laura	Maria	Cássia	Fernanda
Instituição	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 3
Rede	Estadual	Estadual	Municipal	Municipal
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	48	37	43	43
Seguimento EF	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
Formação profissional	Pedagogia	Letras - Língua Inglesa	Normal Superior	História e Geografia
Ano de graduação	2012	2000	2003	1994
Pós-graduação	Especialização	Especialização	Especialização	Especialização
Tempo na profissão	20 anos	12 anos	17 anos	19 anos
Turma (as) que leciona	3º ano	6º, 7º, 8º e 9º ano	2º ano	6º, 7º, 8º e 9º ano
Disciplina que leciona	Todas ofertadas	Língua Inglesa	Todas ofertadas	História e Geografia
Número de escolas que trabalha	1	2	1	1
Jornada de trabalho semanal	22h30min	28h	22h30min	22h30min

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas com as professoras

Análise e discussão das entrevistas

Melhora

Todas as professoras entrevistadas falaram em avaliação contínua, onde os alunos devem ser avaliados diariamente e não apenas no final de uma etapa. Segundo elas, essa forma de avaliação possibilita verificar a aprendizagem dos estudantes de modo eficaz. As informações obtidas no dia-a-dia permitem um acompanhamento mais de perto do desenvolvimento dos discentes, contribuindo assim com o processo educacional.

> Eu pra mim, no meu conceito é: a avaliação deve ser constante, desde a hora que o aluno chega na sala de aula né? É, a sua participação, a sua atenção, compreensão responsabilidade e criatividade. Essa é minha meta na avaliação. (Laura, Escola 1, anos iniciais)

> Por isso que eu falo, a maneira mais fácil de eu perceber se o aluno realmente tá, tá… Retendo aquele conhecimento é dentro da sala de aula, através da avaliação que eu dou. É… Através da atividade de sala de aula que ele vai ter que fazer sozinho ou as vezes em dupla, aí eu vou passar de mesa, vou passando de mesa em mesa pra ver se o aluno entendeu ou não. (Maria, Escola 2, anos finais)

> Cotidiano. É, um processo contínuo né? em que tem que ser, é, respeitado as habilidades que o aluno conseguiu adquirir, e aquelas habilidades que ainda ele não adquiriu. Portanto ela sendo diária, ela vai me possibilitar chegar mais junto desse aluno, pra ele alcançar os objetivos almejados. (Cássia, Escola 3, anos iniciais)

> Então a avaliação, essa avaliação ela é contínua. (...) Função de avaliação… Seria… Conti… Como eu te disse, contínua, diária, né? E todas as atividades que os alunos fizessem na sala deveria ser avaliado e não somente na prova, porque as vezes ele sai, não sai bem na prova. (Fernanda, Escola 3, anos finais)

A partir destas falas, é possível perceber que elas consideram a avaliação cotidiana importante porque é a maneira mais eficaz de verificar a aprendizagem dos alunos. Um aspecto relevante que apontam como justificativa é o fato de no dia-a-dia da sala de aula ser possível captar as informações em tempo real e procurar alternativas para as dificuldades dos alunos, evitando assim um acúmulo de problemas a serem resolvidos no final da etapa. A contribuição deste tipo de avaliação é imediata para o processo de ensino-aprendizado.

As falas indicam os motivos pelos quais as professoras aprovam a avaliação cotidiana. Maria fala que só nas atividades diárias ela consegue avaliar de verdade, pois é possível acompanhar mais de perto os alunos. No momento em que estão fazendo as atividades ela vê as dificuldades e potencialidades "*na hora da aplicação do exercício em*

sala de aula eu vou percebendo (...)". É nesse momento que as intervenções de ajustamento são realizadas, como coloca Cássia em sua primeira fala, a partir das inferências feitas no dia-a-dia o professor pode "*sanar essa dificuldade e conseguir prosseguir"*. Acompanhar o aluno de perto é mais um motivo indicado para utilização da avaliação diária. No dia-a-dia da sala de aula o professor está em constante contato com os alunos, e nesse ambiente onde as coisas acontecem de forma mais natural. A avaliação tende a proporcionar a ele um conhecimento e uma aproximação maior da situação de determinado discente, é um acompanhamento mais minucioso "*Portanto, ela sendo diária, ela vai me possibilitar chegar mais junto desse aluno*" (Cássia). A avaliação cotidiana fornece ao docente um panorama do desenvolvimento do educando. Através dela é possível se atentar às suas individualidades.

As docentes usaram muito as colocações "avaliação diária", "avaliação contínua", "avaliação no dia-a-dia", "avaliação cotidiana" e outras que estão relacionadas com o conceito avaliação formativa (JORBA E SAMARTÍ, 2003). Portanto, todas essas falas se enquadram na concepção de *Melhora*, pois enfatizam claramente uma função formativa/processual da avaliação. A avaliação formativa leva em conta o objetivo principal de avaliar: melhorar a aprendizagem/formação dos alunos. Gomes (2003) salienta que para que ocorra essa melhora é necessário que o professor esteja atento à globalidade em que ocorre o processo. Deve-se levar em conta questões socioculturais, econômicas, as facilidades e limitações de aprendizagem, a reflexão sobre a própria prática pedagógica, os instrumentos avaliativos utilizados, dentre outros.

Responsabilização da escola

A concepção de *Responsabilização da escola* se torna mais evidente em duas situações: informações para os pais sobre o progresso acadêmico dos alunos e avaliações externas.

> Todos os bimestres têm, tem reunião de pais todo bimestre. Eles vêm pra escola, tem aquele horário determinado pra ele, e alí a gente vai passando a dificuldade dos alunos. E aqueles alunos de baixo desempenho, que têm mais dificuldade a gente encontra mais frequente com os pais, pra poder mesmo ter uma ajuda em casa. (Laura, Escola 1, anos iniciais)

> Aí fizemos vários outros (trabalhos em sala), e aí fui observando esse progresso, com parte no caderno deles, parte eu deixo no final do ano vou tá entregando este portfólio para os pais. Mas todos os bimestres, até

> mesmo antes, devido a necessidade porque observa que o aluno tá um pouco desinteressado em realizar atividades de casa, até mesmo no de sala de aula, eu chego para os pais e ai eu aproveito o momento e mostro quê que é que tá acontecendo, como foi aquele primeiro momento, o segundo, o terceiro e assim sucessivamente.(Cássia, Escola 3, anos iniciais)

> Eles (os pais) vêm só pra poder pegar a nota, eles não sabem o que foi dado… Eu já trabalhei numa escola, quê que eles faziam, a diretora fazia, aqueles alunos que davam… Trabalhei muitos anos no Estado. Os alunos com dificuldade era colocado o pai, o professor, a diretora. Todos os professores colocavam a dificuldade do aluno no conselho de classe numa folha a parte, a nota direitinho. Levava pro pai, o pai ficava ciente, porque o pai conhecia o problema do aluno, só que aqui nós tentamos fazer isso. [...] Não funciona nem é tanto por causa dos pais, a nossa organização aqui como professor não é legal, eles num abraçam a causa. (Fernanda, Escola 3, anos finais)

> Quando me perguntam sim, mas é tudo muito claro, muito claro, a maioria não têm dúvida não. (Maria, Escola 2, anos finais)

Nos trechos iniciais, Laura e Cássia dizem informar aos responsáveis os resultados das avaliações dos alunos. Essa preocupação em dar um retorno revela a ideia de que as escolas, assim como os professores, devem prestar contas do trabalho realizado (ponto chave da responsabilização). Fernanda relata em suas falas que a escola em que trabalha atualmente não faz reuniões com os pais para fornecer os resultados pedagógicos das avaliações dos alunos. Os pais só têm contato com a nota. Ao dar exemplo de outra escola em que trabalhou demonstra achar importante que essa prática seja realizada, principalmente no que tange às informações sobre as dificuldades "*o pai ficava ciente, porque o pai conhecia o problema do aluno*". Isso também fica claro na fala "*nossa organização aqui como professor não é legal, eles num abraçam a causa*". Já a Maria salienta que fornece informações só quando é solicitada. Todas essas falas também sinalizam certa preocupação dos docentes de que não apenas eles sejam responsabilizados pelo aprendizado dos alunos.

Através das falas apresentadas, é possível perceber que as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (Laura e Cássia) têm uma preocupação maior em deixar os pais cientes dos resultados das avaliações dos alunos. Fernanda até diz considerar essa prática importante, mas reclama que o mesmo não acontece com os demais docentes da instituição. Isso provavelmente está relacionado com o fato de que a participação das famílias tende a diminuir na medida em que seus filhos avançam na escolarização. Em

todos os casos, seja com mais ou menos ênfase, as docentes apresentam a concepção de *Responsabilização da escola,* no sentido de demonstrar publicamente aos pais o trabalho realizado por elas e pela escola.

Responsabilização dos alunos

A concepção de responsabilização do aluno enfatiza a ideia de que a avaliação torna o estudante individualmente responsável pelo seu aprendizado. Os trechos selecionados a seguir estão relacionados a esta concepção.

> Avaliação é a conclusão da aprendizagem. Porque a partir da hora que você ensina uma atividade pro aluno, você dá uma avaliação pra ver como que foi a aprendizagem dele. (Laura, Escola 1, anos iniciais)

> Oh, aqui na nossa escola, em todas as escolas é utilizado assim: você da a avaliação, você da uma nota ali pra você ver que tipo de conceito você vai passar pro aluno, por exemplo, uma prova valendo dez pontos, um teste valendo dez, um trabalho valendo cinco aí deu vinte e cinco pontos né? Aí se ele conseguiu quinze é o conceito "B", até o dezenove, até dezenove pontos é "B", acima de dezenove é "A", abaixo de doze… Abaixo de doze pontos é letra "C" tá? (Laura, Escola 1, anos iniciais)

> Ela não deve ser usada como punição, né? A finalidade dela é, é você pelo menos ter noção do que o aluno aprendeu, né? (Fernanda, Escola 3, anos finais)

Existe um aspecto comum em todas as respostas de que a avaliação tem como função responsabilizar os estudantes pelo aprendizado. Laura vê a finalidade da avaliação como o fechamento de uma etapa onde a intenção é verificar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo trabalhado. Em outra parte da entrevista, a professora afirma: "*você da a avaliação, você da uma nota ali pra você ver que tipo de conceito você vai passar pro aluno*". Assim, a docente utiliza os resultados para atribuir uma nota, um conceito, reforçando seu uso para indicar a aprendizagem do aluno. Portanto, a avaliação tem consequências importantes para os estudantes: a aprovação ou repetência. Utilizar os resultados para classificar aponta para a responsabilização do aluno por seu aprendizado. O conceito que ele irá receber vai depender do seu desempenho nas avaliações.

Já a professora Fernanda explicita quanto a avaliação: "*A finalidade dela é, é você pelo menos ter noção do que o aluno aprendeu*". Assim sendo, ela fornece informações a respeito da aprendizagem do discente, o que ele alcançou e o que não. Aponta também que

não realiza avaliação como punição, visto que considera que alguns professores utilizam essa prática como castigo para os discentes quando não conseguem alcançar o esperado. Portanto, a *Responsabilização dos alunos* também pode estar relacionada a consequências punitivas. Esta relação não se dá apenas pelo desempenho cognitivo, mas também por critérios comportamentais. Isso fica evidenciado pela fala de outra professora quanto à avaliação cotidiana do envolvimento dos alunos: *"É, a sua participação, a sua atenção, compreensão, responsabilidade e criatividade"* (Laura).

Por fim, apenas na fala de três professoras (Laura, Cássia e Fernanda) verificamos a concepção de *Responsabilização do aluno*. Maria, sempre que se referia à avaliação do aluno, colocava o papel do professor como central.

Irrelevância

A concepção de irrelevância foca a ideia de que a avaliação é irrelevante/injusta e os docentes respondem negativamente a ela. Esta concepção apareceu na fala de todas as professoras e em grande parte dos casos está relacionada especificamente com a prova:

> Negativo que eu acho que a avaliação é assim. A avaliação num prova se o aluno sabe tudo, porque a avaliação é muito limitada. Agora, em sala de aula, o positivo que eu acho é o dia a dia, todo dia tá avaliando o aluno, desde a hora que ele entra na sala de aula. (Laura, Escola 1, anos iniciais)

> Muitas vezes os resultados são enganosos, até porque eles fazem, te pregam uma peça né? Cê tem que fazer uma coisa enganosa. Tem que enganar os outros e se enganar, mas eu não costumo me enganar não. Por isso que eu falo, a maneira mais fácil de eu perceber se o aluno realmente tá… Retendo aquele conhecimento é dentro da sala de aula, através da avaliação que eu dou. (Maria, Escola 2, anos finais)

> Eu nunca concordei com o fato da gente ter que estudar pra uma determinada prova, num determinado dia e chegar ali e ter que colocar tudo, até a vírgula e não esquecer de nada pra você poder ser considerado um aluno 'A'. (Cássia, Escola 3, anos iniciais)

> Eu num daria prova não gente, só tem trabalho de gastar papel. Tá? sendo sincera, num daria não. Se num fosse obrigatória…Porque eu acho que a prova não prova nada, mas infelizmente o modelo brasileiro de educação é prova. Como que vou abolir a prova, num tem como, no ENEM é prova, pro concurso é prova, tudo é prova. (Fernanda, Escola 3, anos finais)

Através da fala das professoras é possível perceber que consideram que a prova não consegue avaliar os alunos, que ela é limitada/injusta. Todas elas apresentam isso de forma

bem explícita "*A avaliação num prova se o aluno sabe tudo"* (Laura), "*Muitas vezes os resultados são enganosos"* (Maria), "*é uma maneira ríspida e acaba trazendo dificuldade"* (Cássia) e "*Porque eu acho que a prova não prova nada"* (Fernanda). É importante lembrar que elas estão falando da prova, muitas vezes utilizada nas falas como sinônimo de avaliação. Isso converge com o apontamento de Silva (2009): os docentes tendem a restringir a prática avaliativa à instrumentos, principalmente quando se fala em provas.

A professora Laura se refere à avaliação para falar de prova. Coloca que esta não é muito eficaz, não avalia direito, enquanto a avaliação diária faz isso. A fala da professora Maria segue a mesma linha: a prova é limitada pois não fornece os resultados verdadeiros. A partir das falas, é possível perceber que o problema se pauta no fato de que elas consideram os dois tipos de avaliação como opostas, quando na verdade cada um tem um objetivo, que deve estar sempre claro (LUCKESI, 1990). Aqui podemos pensar em uma questão importante: não é a prova que é ineficaz e sim o modo e o objetivo para que é usada. As professoras parecem pensar que a prova é um instrumento que deveria avaliar a verdadeira aprendizagem dos alunos por si só, mas que não dá conta disso. O modo como ela é usada aqui é característico da avaliação somativa, pois se dá no final de uma etapa. Porém, parece haver uma crença de que ela no final deveria avaliar todo o processo de aprendizagem. Esse objetivo confiado a ela é quase impossível de ser cumprido e por não dar conta disso é considerada ineficaz. A questão é que apesar da prova ser usada frequentemente para fins somativos, para se ter um panorama amplo da aprendizagem dos alunos é recomendável a utilização equilibrada dos três tipos de avaliação de sala de aula– diagnóstica, formativa e somativa – cada qual em seu momento e com seu objetivo (JORBA; SAMARTÍ, 2003).

Todas as professoras apresentaram a concepção de *Irrelevância*. É possível destacar que isso aconteceu de forma mais intensa nas professoras da escola 3 (Cássia e Fernanda). O contexto institucional complexo da escola provavelmente dificulta o trabalho pedagógico das professoras. Todas consideraram a avaliação como sendo ineficaz, se referindo mais especificamente à prova. Também existiram apontamentos sobre os impactos negativos para os estudantes. É importante ressaltar que a concepção de *Irrelevância* foi bastante recorrente (só apareceu menos que a de *Melhora*).

Considerações finais

Essa pesquisa analisou as concepções de avaliação de professores que atuam no ensino fundamental de Mariana. Ao analisar as entrevistas, identificamos as quatro concepções de avaliação encontradas na literatura internacional: 1)Melhora, 2) Responsabilização da escola, 3) Responsabilização dos alunos e 4) Irrelevância.

A concepção de *Melhora* apareceu como a mais recorrente na fala de todas as professoras, seguida pela concepção de *Irrelevância* A concepção de *Melhora* estava sempre ligada à avaliação cotidiana, contínua, readequação da prática, trabalhar as dificuldades dos alunos, dentre outros aspectos que podem contribuir com a melhora do ensino do professor e a aprendizagem do aluno. Já a concepção de *Irrelevância* estava, na maioria das vezes, ligada à prova, tratada com frequência como sinônimo da avaliação. As docentes argumentaram que a prova é limitada/injusta e causa sentimentos negativos que prejudicam os alunos. Percebemos que as professoras da Escola 3 são as que mais apresentam essa concepção, o que pode estar relacionado ao contexto social e educacional da instituição. A concepção de *Responsabilização do aluno* aparece ligada a diversas situações que responsabilizam os estudantes pelo seu aprendizado, como a atribuição de um conceito para o fechamento de uma etapa. Esta concepção também aparece relacionada a consequências punitivas, inclusive por critérios comportamentais. A concepção de *Responsabilização da escola* foi a menos frequente e apareceu prioritariamente vinculada a duas situações: informações para os pais sobre o progresso acadêmico dos alunos (principalmente por meio das professoras dos anos iniciais) e avaliações externas.

Portanto, as professoras entrevistadas relatam todas as concepções de avaliação. Encontramos como mais recorrente a concepção de *Melhora*. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Matos *et al* (2014), que encontraram a presença das quatro concepções de avaliação dos professores. Estes autores também identificaram a concepção de Melhora como a mais frequente. No entanto, eles apontam a concepção de irrelevância como a menos frequente. Essa pesquisa pode contribuir para o entendimento das concepções de avaliação dos professores, o que possibilita pensar em políticas educacionais e formação continuada para o trabalho com avaliação. É importante ressaltar que se trata de uma pesquisa com um numero pequeno de professoras. Assim, ainda são necessárias outras pesquisas relacionadas à esta temática.

Referências bibliográficas

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. O Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. In: VII Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABAVE, 2013, Brasília. *Anais da VII Reunião da ABAVE - Avaliação e Currículo: um diálogo necessário*, 2013. p. 15-32.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BROWN, G. T. L. *Conceptions of Assessment:* Understanding What Assessment Means to Teachers and Students. New York: Nova Science Publishers, 2008. 198 p.

BROWN, G. T. L.; LAKE, R.; MATTERS, G. Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 210-220, 2011.

CENCI, D. *Avaliação em Matemática: concepções de professores da educação básica.* 2013. 72f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71277/000879212.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 de jun. de 2013.

GOMES, S. dos S. *Tessituras docentes de avaliação.* 2003. 213 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/FAE, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85DHFT/disserta__o_suzana_dos_santos_gomes.pdf?sequence=1> Acesso em: 23 de jun. de 2013.

GUERRA, G. K. de S.; MACHADO, L. B. *Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras.* Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, jun. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci _arttext&pid=S0104-40362011000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000300008.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A Função Pedagógica da Avaliação. In: BALLESTER, M. *et al. Avaliação como apoio à aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 2, p. 23-45.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Em Busca de Informações. In: _____. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. cap. 7, p. 165-196.

LUCKESI, C. *Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?* Idéias n. 8, São Paulo: FDE, 1990. p. 133-140.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. Alguns instrumentos para coleta de dados. In: _____. *Pesquisa em educação:* passo a passo. Marília: Edições M3T, 2007. cap. 9, p. 125-142.

MATOS, D. A. S. *A avaliação no ensino superior:* concepções múltiplas de estudantes brasileiros. 2010. 139 f. (Tese de Doutorado em Educação) – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MATOS, D. A. S.; SILVA, L. C.; RONCETE, K. V. Concepções de avaliação de professores brasileiros: representações múltiplas sobre o ato de avaliar. In: JARDILINO, J. R. L.; MATOS, D. A. S.; SILVA. M. D. (orgs.) *Formação e políticas públicas na educação*: profissão e condição docente. Paco Editorial. 2014. (no prelo)

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, N. R. C. de. *Avaliação em matemática:* uma discussão sobre as concepções e práticas de professores do ensino fundamental II na cidade de Campina Grande. 2012. 181 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012. Disponível em: <http://bdtd.uepb.edu.br/tde_arquivos/15/TDE-2012-08-29T161452Z-160/Publico /NELSON%20ROBERTO%20CARDOSO%20DE%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 23 de jun. de 2013.

QUINTANA, H. E.; O Portfólio como estratégia para avaliação. In: BALLESTER, M. *et al*. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1996. cap. 16, p. 163-96.

SILVA, G. M. F. M. da. *As concepções de avaliação de textos escritos de professoras do ensino básico.* 2009. 135 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/14/TDE-2009-11-12T171413Z-198/Publico/parte1.pdf>. Acesso em: 23 de jun. de 2013.

ANEXO A - **Roteiro de entrevista**

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR
Nome:
e-mail:
sexo:
idade:
Escola:

FORMAÇÃO
1) Qual a sua formação:
a) Graduação:
Em que ano se formou na graduação:
b) Especialização:
c) Mestrado:
d) Doutorado:
2) Quais disciplinas você ministra aulas?
3) Há quanto tempo leciona no ensino fundamental?
4) Qual o tempo da jornada de trabalho na escola?_____
5) Em quantas escolas trabalha? Quais ?
Como foi a sua preparação durante sua formação inicial (graduação) para o trabalho com a avaliação?
6) Você participa de algum curso de formação continuada? Com que frequência? Cite qual (is) participou recentemente.
Se sim, algum deles voltado para a formação/preparação para o trabalho com a avaliação?

Perguntas adicionais sobre avaliação

1. Que tipo de coisas vem a sua mente quando você pensa em avaliação?
2. Como você definiria o que é a avaliação ?
3. Para você, quais são as finalidades da avaliação? Quais devem ser os usos dela?
4. Em quais fundamentos teóricos você se baseia para realizar a avaliação dos alunos?
5. Que instrumentos você usa na avaliação dos seus alunos ? Como você usa esses instrumentos?
6. Como você utiliza os resultados da avaliação dos seus alunos?
7. Você fornece informações para os pais sobre a avaliação dos alunos? Como?
8. Qual sua maior dificuldade para promover a avaliação de seus alunos?
9. Você poderia dar exemplos de experiências positivas e negativas que teve com a avaliação?
10. Existe alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar sobre a avaliação?