



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

RANYELLE LOPES BARROS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS  
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

MANAUS

2021

RANYELLE LOPES BARROS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS  
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Professora Dra. Josiani Mendes Silva.

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

MANAUS

2021

---

**Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro**

---

B277a Barros, Ranyelle Lopes.

Avaliação da aprendizagem: instrumentos e critérios avaliativos na formação inicial de professores / Ranyelle Lopes Barros. – Manaus, 2021. 137 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Josiani Mendes Silva.

1. Ensino tecnológico. 2. Aprendizagem significativa. 3. Critérios avaliativos. I. Silva, Josiani Mendes. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

RANYELLE LOPES BARROS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS  
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Professora Dra. Josiani Mendes Silva.

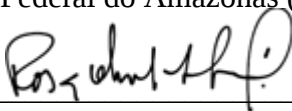
Aprovada em 17 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



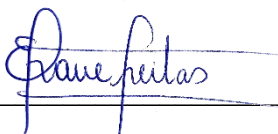
---

Profa. Dra. Josiani Mendes Silva  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



---

Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



---

Profa. Dra. Eliane Batista  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por renovar minhas forças e sempre realizar os meus sonhos, conceder-me graça e saúde para ingressar e finalizar esse mestrado. A Ele minha gratidão.

Ao **meu esposo, Jefferson Lima**, por todo apoio e compreensão nesses momentos de alegrias e conquistas. Foi um caminho árduo, mas chegamos! Iremos longe! Amo-te.

Aos **meus pais, Carlos Rogério e Aurineide Lopes** e ao **meu irmão, William Barros**, por torcerem e acreditarem em mim. Sou grata por ter vocês ao meu lado, como dizem “ainda existem águas mais profundas a serem mergulhadas”. Minha eterna gratidão!

A minha **sogra, Maria de Jesus**, obrigada pelas orações.

Aos **meus avós, Maria Evangelista, Manoel Viana, Maria Luiza e Aroldo**, sinto-me agraciada por vivenciar essa conquista ao lado de vocês. Que privilégio!

Aos **meus familiares**, em geral, que diretamente ou indiretamente estiveram ao meu lado.

A **minha orientadora Dra. Josiani Mendes**, que sempre esteve disposta a me ajudar, não importava o dia e nem a hora. Obrigada por tanto conhecimento e aprendizado nesse período, sem dúvidas contribuiu para que eu me tornasse um ser humano melhor, não apenas como pessoa, mas como profissional. Encerramos este ciclo, mas continuaremos juntas. Minha gratidão!

Aos **meus amigos** (e não citarei nomes), a compreensão de vocês foi fundamental para eu permanecer firme neste caminho. Eu não estava só! Obrigada pelas orações!

Aos **meus colegas de mestrado**, como valeu a pena essa trajetória, por vezes marcadas de percalços, sabíamos que não seria fácil, mas conseguimos! Ficaram nas lembranças nossos lanches imprevisíveis, as despedidas em cada término de disciplina, as organizações dos trabalhos que dávamos sempre o nosso melhor. Desejo sucesso e luz nos caminhos de vocês.

Aos **meus professores** (educação básica e superior), mas em especial os do mestrado, que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Ao Professor Nilton e Professora Andréa, enquanto coordenadores, meu muito obrigada por todo acolhimento, carinho e atenção.

Ao Professor **Rony Siqueira**, pela confiança a mim depositada.

Ao **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM**, campus Manaus Centro, por possibilitar realizarmos essa pesquisa com os licenciandos.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)**, pelo financiamento para prosseguirmos na pesquisa, sem isso, certamente, seria dificultoso.

*“Não tenho palavras  
Pra agradecer tua bondade  
Dia após dia me cercas  
Com fidelidade,  
Dependo de ti, preciso de ti  
Sozinho nada posso fazer  
Descanso em ti, espero em ti  
Sozinho nada posso fazer  
Nunca me deixes esquecer  
Que tudo o que tenho  
Tudo o que sou, o que vier a ser  
Vem de ti, senhor”*

*- Música “Vem de ti, Senhor”, Ana Paula Valadão.*

## RESUMO

Versa esta pesquisa acerca dos instrumentos e critérios avaliativos, no contexto da avaliação da aprendizagem, ao possibilitar reflexões e diálogos, a partir das vivências dos estudantes de cursos Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química. Entendendo a importância da formação destes estudantes, esta pesquisa possui como objetivo elaborar uma proposta para a formação inicial, a partir das concepções dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro. Para tanto, apresenta-se sobre a avaliação da aprendizagem, instrumentos e os critérios avaliativos na formação de professores, a partir das visões de Luckesi (2011), Perrenoud (1999), Pacheco (2002), Rossit e Storani (2010), entre outros. A pesquisa resulta de um estudo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. Para isso, utilizamos como instrumento o questionário, com perguntas que privilegiam as vivências acadêmicas dos licenciandos. Os dados foram organizados e interpretados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), dividida em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material (codificação e categorização) e 3) tratamento dos resultados: inferência e interpretação dos dados. Para avaliação do produto educacional, submetemos a um Comitê *Ad Hoc*, formado por professores especialistas, mestres e doutores que atuam na educação básica e superior e em cursos de formação para professores das Instituições públicas. Desse modo, os resultados das análises indicam que os licenciandos compreendem sobre a avaliação da aprendizagem e a relevância de estabelecer instrumentos e critérios que sirvam para diagnosticar, acompanhar e intervir no processo avaliativo, bem como, apontam que os instrumentos mais utilizados, a partir de suas vivências, são as provas objetivas e discursivas, e pouco usados, consideram os pré-testes e a avaliação cooperativa. Quanto aos avaliadores formados pelo Comitê *Ad Hoc*, expediram parecer favorável ao produto educacional, considerando-o como válido em seu objetivo de contribuir para a formação dos licenciandos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Avaliação; Formativa; Instrumentos; Critérios Avaliativos.

## ABSTRACT

This research deals with the evaluated instruments and criteria, in the context of learning assessment, by enabling reflections and dialogues, based on the experiences of undergraduate students in Biological Sciences and Chemistry. Understanding the importance of training these students, this research aims to develop a proposal for initial training, based on the statements of undergraduates on learning assessment, instruments and evaluation criteria at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - IFAM *Campus* Manaus Center. Therefore, it presents the evaluation of learning, instruments and evaluation criteria in teacher education, based on the views of Luckesi (2011), Perrenoud (1999), Pacheco (2002), Rossit and Storani (2010), among others. The research results from an exploratory and descriptive study, with a qualitative approach. For this, we used the questionnaire as an instrument, with questions that focus on the academic experiences of the undergraduates. Data were organized and interpreted using the Content Analysis Technique (Bardin, 2009), divided into three phases: 1) pre-analysis; 2) exploration of the material (coding and categorization) and 3) treatment of results: inference and interpretation of data. To evaluate the educational product, we submit to an Ad Hoc Committee, formed by specialist teachers, masters and doctors who work in basic and higher education and in training courses for teachers in public institutions. Thus, the results of the analyzes indicate that the undergraduates understand about the assessment of learning and the relevance of establishing instruments and criteria that serve to diagnose, monitor and intervene in the evaluation process, as well as pointing out that the most used instruments, from their experiences are objective and discursive tests, and little used, consider pre-tests and cooperative assessment. As for the evaluators trained by the Ad Hoc Committee, they issued a favorable opinion to the educational product, considering it valid in its objective of contributing to the training of licentiates.

**Keywords:** Learning; Evaluation; Formative; Instruments; Evaluation Criteria.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Princípios da pedagogia do exame.....                              | 33 |
| Figura 2 - Mapa de associação de ideias .....                                 | 37 |
| Figura 3 - Papel das funções da avaliação.....                                | 42 |
| Figura 4 - Mapa associação de ideias: instrumentos avaliativos. ....          | 47 |
| Figura 5 - Relação entre critérios, indicadores, referentes e referido.....   | 56 |
| Figura 6 – Objetividade nos critérios avaliativos. ....                       | 58 |
| Figura 7 - Credibilidade da Avaliação para estabelecimento de critérios. .... | 59 |
| Figura 8 - Fases da Análise de Conteúdo .....                                 | 71 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Produções dos artigos com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionado à temática no banco de dados da CAPES. ....      | 18  |
| Quadro 2 - Produções dos artigos com as frequências das palavras-chave e o resumo relacionadas à temática no banco de dados do SCIELO. ....      | 20  |
| Quadro 3 - Produções das dissertações com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionado à temática no banco de dados da CAPES. .... | 22  |
| Quadro 4 - Produções das dissertações com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionado à temática no banco de dados da BDTD. ....  | 23  |
| Quadro 5 - Produções de teses com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionados à temática no banco de dados da CAPES. ....        | 26  |
| Quadro 6 - Produções de teses com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionado à temática no banco de dados da BDTD. ....          | 27  |
| Quadro 7 - Conceitos de avaliação. ....                                                                                                          | 33  |
| Quadro 8 – Características no ato de avaliar. ....                                                                                               | 38  |
| Quadro 9 - Diferenciação das avaliações somativa e formativa. ....                                                                               | 42  |
| Quadro 10 - Instrumentos mais comuns para avaliar. ....                                                                                          | 50  |
| Quadro 11 - Critérios de notas e de aprovação. ....                                                                                              | 60  |
| Quadro 12 - Critérios avaliativos para cada instrumento de avaliação. ....                                                                       | 60  |
| Quadro 13 - Cursos de licenciaturas <i>campus</i> Centro. ....                                                                                   | 70  |
| Quadro 14 - Fragmento das respostas dadas pelos licenciandos ....                                                                                | 72  |
| Quadro 15 - Unidade de contexto para pré-análise. ....                                                                                           | 73  |
| Quadro 16 - Temas para registro da análise de conteúdo das UR. ....                                                                              | 74  |
| Quadro 17 - Perfil dos avaliadores. ....                                                                                                         | 104 |
| Quadro 18 - Contribuição para melhoria do produto educacional. ....                                                                              | 107 |
| Quadro 19 - Fragmentos dos comentários dos avaliadores. ....                                                                                     | 108 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Sintetização das produções por eixos temáticos. ....                                                       | 30  |
| Gráfico 2 - Avaliação serve para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem.....                                | 77  |
| Gráfico 3 - Avaliação como responsabilidade exclusiva do professor.....                                                | 79  |
| Gráfico 4 - Avaliação com o juízo de qualidade, auxílio para o professor e estudante na perspectiva de melhorias. .... | 80  |
| Gráfico 5 - Relação do processo avaliativo com o sucesso dentro de fora da escola.....                                 | 82  |
| Gráfico 6 - Avaliação como ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo. ....                                       | 84  |
| Gráfico 7 – Instrumento para avaliar a aprendizagem dos estudantes. ....                                               | 91  |
| Gráfico 8 – Instrumentos avaliativos para diagnosticar, acompanhar ou obter resultados. ....                           | 92  |
| Gráfico 9 - Uso dos instrumentos avaliativos como ato amoroso, integrativo e inclusivo. ....                           | 93  |
| Gráfico 10 - Critérios como indicadores para o acompanhamento às atividades educacionais. ....                         | 97  |
| Gráfico 11 – Critérios avaliativos servem para nortear a avaliação. ....                                               | 98  |
| Gráfico 12 – Critérios como parâmetros para qualificação da avaliação. ....                                            | 100 |
| Gráfico 13 – Os critérios avaliativos evidenciados no processo avaliativo. ....                                        | 101 |
| Gráfico 14 - Proposta do Curso. ....                                                                                   | 105 |
| Gráfico 15 - Avaliação geral do curso.....                                                                             | 107 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 - Levantamento de publicações aceitas de acordo com cada banco de dados utilizado na pesquisa..... | 29  |
| Tabela 2 - Levantamento das produções por eixos temáticos. ....                                             | 30  |
| Tabela 3 - Perfil dos participantes da pesquisa.....                                                        | 70  |
| Tabela 4 - Frequência que os licenciandos são avaliados (1).....                                            | 86  |
| Tabela 5 - Frequência que os licenciandos são avaliados (2).....                                            | 87  |
| Tabela 6 - Frequência que os licenciandos são avaliados (3).....                                            | 88  |
| Tabela 7 - Frequência que os licenciandos são avaliados (4).....                                            | 88  |
| Tabela 8 - Por que avaliar no contexto da sala de aula.....                                                 | 89  |
| Tabela 9 - Instrumentos mais utilizados. ....                                                               | 95  |
| Tabela 10 - Avaliação dos encontros pedagógicos.....                                                        | 105 |
| Tabela 11 - Avaliação do material de apoio. ....                                                            | 106 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                 |
|--------|-----------------------------------------------------------------|
| BDTD   | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                      |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior     |
| FAPEAM | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas             |
| IFAM   | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                           |
| SCIELO | <i>Scientific Eletronic Library Online</i>                      |
| UC     | Unidade de Contexto                                             |
| UR     | Unidade de Registro                                             |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                        | <b>15</b> |
| <b>1 AVALIAÇÃO, INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS: DISCUSSÕES</b>                                                           | <b>18</b> |
| 1.1 Pesquisa em Periódicos .....                                                                                               | 18        |
| 1.2 Pesquisa em Dissertações .....                                                                                             | 22        |
| 1.3 Pesquisa em Teses.....                                                                                                     | 25        |
| 1.4 Distribuição das publicações aceitas .....                                                                                 | 29        |
| 1.5 Pesquisa por eixos temáticos.....                                                                                          | 29        |
| 1.6 Considerações da revisão .....                                                                                             | 30        |
| <b>2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS<br/>E CRITÉRIOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....</b> | <b>32</b> |
| 2.1 Avaliação da aprendizagem.....                                                                                             | 32        |
| 2.1.1 Funções da avaliação da aprendizagem.....                                                                                | 41        |
| 2.2 Instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem.....                                                        | 46        |
| 2.3 Critérios para avaliação da aprendizagem .....                                                                             | 55        |
| 2.4 Avaliação da aprendizagem na formação do professor .....                                                                   | 62        |
| <b>3 DELINEAMENTO DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS .....</b>                                                                 | <b>68</b> |
| 3.1 Metodologia.....                                                                                                           | 68        |
| 3.1.1 Instrumento utilizado para coleta de dados .....                                                                         | 68        |
| 3.2 Aspectos éticos.....                                                                                                       | 69        |
| 3.3 Local e participantes da pesquisa.....                                                                                     | 70        |
| 3.4 Análise de Conteúdo .....                                                                                                  | 71        |
| 3.4.1 Pré-análise .....                                                                                                        | 72        |
| 3.4.2 Exploração do material: codificação, agrupamento das unidades e categorização .....                                      | 72        |
| 3.4.3 Tratamento dos Resultados: Inferência e Interpretação dos dados.....                                                     | 76        |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>                                                                                          | <b>77</b> |

|                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.1 Concepções de avaliação .....</b>                                | <b>77</b>  |
| <b>4.2 Frequência das avaliações.....</b>                               | <b>86</b>  |
| <b>4.3 Instrumentos Avaliativos .....</b>                               | <b>90</b>  |
| <b>4.4 Critérios avaliativos.....</b>                                   | <b>96</b>  |
| <b>5 AVALIAÇÃO DO CURSO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>          | <b>104</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                        | <b>110</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                 | <b>114</b> |
| <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>     | <b>122</b> |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS LICENCIANDOS .....</b>        | <b>124</b> |
| <b>APÊNDICE C – CARTA CONVITE PARA OS AVALIADORES DO.....</b>           | <b>128</b> |
| <b>COMITÊ <i>AD HOC</i> .....</b>                                       | <b>128</b> |
| <b>APÊNDICE D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>     | <b>129</b> |
| <b>APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA.....</b>                | <b>131</b> |
| <b>ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>                     | <b>132</b> |
| <b>ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DE ACEITE DA PESQUISADORA .....</b>      | <b>135</b> |
| <b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b> | <b>136</b> |

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, trataremos a respeito da avaliação da aprendizagem, especificamente sobre os instrumentos e critérios a partir das concepções dos licenciandos. Para isso, explanaremos alguns pontos que permeiam discussões sobre esses conceitos e funcionamentos, e, como um produto educacional pode contribuir na formação inicial dos professores. A proposta deste trabalho é para formação inicial dos licenciandos dos cursos de licenciaturas do Instituto Federal do Amazonas – (IFAM) *Campus Manaus Centro*.

O questionamento que fazemos surge a partir das nossas vivências escolares, percebendo com precisão que, após a realização de uma determinada avaliação, era comum somente a atribuição de uma nota, a qual se aplicava de zero a dez, com símbolos representativos de C para os acertos e X para os erros, e de forma superficial era externado se houve aprendizagem dos conteúdos. Isto impossibilitava a oportunidade de retornar ao que foi tido como erro, pois, o máximo que ocorria era o apontamento das questões corretas.

De igual modo nas apresentações orais, como, por exemplo, os seminários em que não havia conhecimento de quais seriam os critérios a serem avaliados, ao término era dada uma nota sem relevância aos pontos fortes ou a serem melhorados. Sobre os instrumentos avaliativos, recordamos apenas sobre os seminários, trabalho de pesquisa realizado individualmente ou em grupos e provas, a depender, os exames finais de recuperação e de última instância, o conselho de classe.

Com o intuito de ampliar nossos conhecimentos sobre o assunto, surgiu a escolha do tema, avaliação da aprendizagem como objeto desta pesquisa, para compreendermos como os professores definem seus instrumentos de coleta de dados para a avaliação e como também estabelecem os critérios, a partir das perspectivas dos licenciandos. Não se trata apenas de pesquisar conceitos, mas, contribuir com a melhoria da prática avaliativa na formação inicial de professores.

Partindo do pressuposto de que os processos avaliativos devem ser evidenciados, pode haver por parte dos licenciandos um desconhecimento das possíveis alternativas dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, ou que se limitam aos métodos convencionais para medir e quantificar um determinado conteúdo. Isso implica diretamente na formação destes estudantes, visto que serão futuros professores e precisam ter ciência do conhecimento no ato de avaliar, possibilitando uma reflexão na atual e futura prática pedagógica.

Diante do exposto, esse cenário nos norteou a considerarmos o seguinte problema: que proposta para a formação inicial pode ser delineada, a partir das concepções dos licenciandos

quanto a avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas –IFAM *Campus* Manaus Centro?

Guiamos este estudo a partir das seguintes questões norteadoras:

- a) Como articular os conceitos de avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios existentes na literatura?
- b) Quais as concepções dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem?
- c) Quais os instrumentos avaliativos que os licenciandos mais vivenciaram em sua formação acadêmica?
- d) A partir dos instrumentos avaliativos, quais os critérios de avaliação são compreendidos pelos licenciandos?
- e) O que uma proposta para formação inicial pode contribuir em relação aos instrumentos e critérios para a avaliação da aprendizagem?

Para realizar a pesquisa e no desejo de alargar as compreensões, temos como objetivo geral elaborar uma proposta para a formação inicial, a partir das concepções dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro.

Como objetivos específicos, consideramos:

- a) Articular os conceitos de avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos existentes na literatura;
- b) Identificar as concepções dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem;
- c) Identificar os instrumentos avaliativos nas concepções acadêmicas dos licenciandos;
- d) Analisar as concepções dos licenciandos a respeito dos critérios estabelecidos nas avaliações vivenciadas em seu curso de formação para professores;
- e) Construir uma proposta de produto educacional para formação inicial sobre avaliação da aprendizagem, através dos instrumentos e seus critérios avaliativos manifestados pelos estudantes.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado como “Avaliação, instrumentos e critérios avaliativos: discussões” apresentamos um levantamento bibliográfico, a partir de três bancos de dados, são eles: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), buscando em periódicos, dissertações e teses no período de 2015 a 2020.

No segundo capítulo “Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre os instrumentos e critérios avaliativos na formação do professor”, discutimos acerca dos conceitos, peculiaridades

e características da avaliação, instrumentos e critérios avaliativos, bem como, estabelecemos discussões sobre a formação do professor.

No terceiro capítulo “Delineamento da pesquisa e tratamento dos dados”, apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa e analisamos os resultados obtidos, através do questionário respondido pelos licenciandos, que em virtude da pandemia causada pela Covid – 19 ocorreu de forma remota.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), dividida em três etapas: 1) organização da análise, preparação e exploração do material; 2) codificação, agrupamento das unidades e 3) interpretação e inferência dos dados. Para nos apropriarmos das contribuições dos licenciandos, estabelecemos as categorias de análise a partir das leituras de Luckesi (2011b), trazendo-o para discussões com outros autores contemporâneos.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa, dividido pelas categorias de análises: concepções de avaliação, frequência das avaliações, instrumentos avaliativos e critérios avaliativos, a partir da técnica de análise de conteúdo.

No quinto capítulo, tratamos da avaliação do comitê *Ad Hoc* sobre o produto educacional que versa a respeito de um curso de formação sobre avaliação, instrumentos e critérios, submetido à apreciação dos professores atuantes na educação básica, superior e formadores, os quais apontaram melhorias e adaptações para o aperfeiçoamento deste. Foram analisados desde a proposta inicial, como a carga horária, o desenvolvimento da temática, o cronograma, os roteiros para a aprendizagem, as sugestões de filmes, vídeos, livros e textos, e uma apostila didática com orientações para o(a) formador (a) e para o cursista.

Dessa forma, esperamos que esta pesquisa possa colaborar, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada dos professores, de modo a levantar reflexões sobre as práticas avaliativas que estão sendo desenvolvidas nos espaços de formação, para favorecer não apenas o desenvolvimento profissional, mas, à aquisição do conhecimento e a valorização da aprendizagem, através do ato de avaliar.

## 1 AVALIAÇÃO, INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS: DISCUSSÕES

Este capítulo tem como finalidade apresentar as discussões relacionadas aos elementos trabalhados nesta pesquisa, como avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos, através de um levantamento bibliográfico, a partir de bancos de dados científicos. Para esse levantamento bibliográfico, optamos em escolher três, são eles: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

A pesquisa bibliográfica foi realizada em artigos, dissertações e teses. Para refinamento das buscas, foram selecionadas pesquisas que haviam sido publicadas no período de 2015 – 2020 e, na procura, trabalhamos com descritores com termos específicos, tais como: “avaliação da aprendizagem”, “instrumentos de avaliação/avaliativos”, “critérios de avaliação”, “práticas avaliativas/de avaliação” e “formação de professores e avaliação da aprendizagem” em que apresentou uma extensa literatura.

### 1.1 Pesquisa em Periódicos

Na pesquisa bibliográfica feita no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos 34 produções de artigos relacionados com a temática que tratavam a respeito das reflexões sobre os processos avaliativos, acerca dos instrumentos e critérios no contexto da avaliação da aprendizagem.

Logo, após as análises dos artigos, optamos em destacar quatro trabalhos que puderam contribuir para a proposta desta pesquisa demonstrados no Quadro 1.

Quadro 1 - Produções dos artigos com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionado à temática no banco de dados da CAPES.

| ANO  | AUTORES                                     | ARTIGOS                                                                          | PALAVRAS-CHAVE                   | FREQUÊNCIA | RESUMO                                                                                                                                                                                                                 |
|------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2015 | ROLDÃO,<br>Maria do Céu<br><br>FERRO, Nuno. | O que é avaliar?<br>Reconstrução de<br>práticas e<br>concepções<br>de avaliação. | Avaliação da<br>aprendizagem;    | 89         | O artigo trata sobre uma reexaminação do conceito de avaliação, que permeia como regulação e aferição do ensino e aprendizagem, de modo a configurar as práticas pedagógicas dos professores a um projeto de formação. |
|      |                                             |                                                                                  | Desenvolvimento do<br>currículo; | 33         |                                                                                                                                                                                                                        |
|      |                                             |                                                                                  | Critérios de<br>avaliação;       | 23         |                                                                                                                                                                                                                        |
|      |                                             |                                                                                  | Formação em<br>Contexto.         | 31         |                                                                                                                                                                                                                        |

|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           |                              |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           |                              |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2016 | ALCÂNTARA,<br>Lucy Aparecida<br>Gutiérrez de;<br><br>QUARTIERI,<br>Marli Teresinha;<br><br>GRAÇA,<br>Susana Paula<br><br>AMADO,<br>Carreira;<br>Nélia Maria<br>Pontes;<br><br>DULLIUS,<br>Maria Madalena. | Avaliação da<br>aprendizagem<br>escolar na<br>perspectiva dos<br>alunos.                                                  | Avaliação                    | 94  | O artigo aborda<br>acerca do<br>conhecimento a<br>respeito das<br>concepções dos<br>alunos sobre os<br>processos de<br>avaliação de<br>aprendizagem, de<br>modo a compreender<br>as relações e práticas<br>da avaliação e os<br>efeitos que podem<br>ocasionar nos<br>mesmos.                                                           |
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           | Aluno                        | 108 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           | Sentimento                   | 16  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           | Aprendizagem                 | 24  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2016 | COTTA,<br>Rosângela<br>Minardi Mitre;<br><br>COSTA, Glauce<br>Dias da;                                                                                                                                    | Instrumento de<br>avaliação e<br>autoavaliação<br>do portfólio<br>reflexivo: uma<br>construção<br>teórico-<br>conceitual. | Portfólio reflexivo          | 17  | O artigo apresenta e<br>analisar o<br>instrumento de<br>avaliação e<br>autoavaliação,<br>através do trabalho<br>do portfólio<br>reflexivo, como parte<br>do contexto da<br>avaliação formativa e<br>suas interações.                                                                                                                    |
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           | Métodos ativos               | 3   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           | Avaliação                    | 111 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2018 | MAGNATA,<br>Rubia<br>Cavalcante<br>Vicente;<br><br>ABRANCHES,<br>Ana de Fátima<br>Pereira de Sousa                                                                                                        | Conselho de<br>classe com<br>participação<br>estudantil:<br>compreensões<br>sobre avaliação<br>da<br>aprendizagem.        | Conselho de classe           | 97  | O artigo aborda a<br>participação dos<br>estudantes em<br>conselho de classe e<br>pesquisou os<br>significados da<br>avaliação da<br>aprendizagem para<br>estes, a partir da<br>interação e<br>participação com os<br>docentes, a fim de<br>favorecer os<br>estudantes elementos<br>fundamentais para a<br>avaliação e<br>aprendizagem. |
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           | Participação do<br>Aluno     | 81  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           | Avaliação da<br>Aprendizagem | 10  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|      |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                           | Relação professor-<br>aluno  | 02  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

No banco de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), encontramos 28 artigos correlacionados com o tema. Desse total, optamos em analisar quatro pesquisas, destacando as palavras-chave, frequência e um breve resumo, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Produções dos artigos com as frequências das palavras-chave e o resumo relacionadas à temática no banco de dados do SCIELO.

| ANO  | AUTORES                                                      | ARTIGOS                                                                                                | PALAVRAS-CHAVE                          | FREQUÊNCIA | RESUMO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2015 | FERREIRA, Carlos Alberto A. S.                               | A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: discursos de professores/formadores. | Formação de professores                 | 22         | O artigo trata de um estudo com docentes que lecionam no 1º ciclo do ensino básico, levando em conta a formação inicial ocorrendo um redirecionamento da aprendizagem e do ensino para com os futuros professores, para diagnosticar e superar os limites e as dificuldades encontradas.                                                         |
|      |                                                              |                                                                                                        | Avaliação das aprendizagens             | 31         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|      |                                                              |                                                                                                        | Discursos sobre as práticas avaliativas | 01         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2016 | BOAS, Benigna Maria Freitas Villas;<br>SOARES; Sílvia Lúcia. | O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores.                                           | Avaliação                               | 121        | O artigo aborda sobre avaliação nos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia, a partir dos seguintes aspectos: os impactos e os processos avaliativos que inferem na prática pedagógica dos futuros professores, com a preocupação em se os estudantes ao longo de sua formação recebem aporte teórico e prático para trabalharem com avaliação. |
|      |                                                              |                                                                                                        | Aprendizagem da avaliação               | 12         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|      |                                                              |                                                                                                        | Práticas de avaliação                   | 07         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|      |                                                              |                                                                                                        | Formação de professores                 | 08         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|      |                                                              |                                                                                                        | Trabalho Pedagógico                     | 04         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|      |                                                              |                                                                                                        | Portfólio                               | 150        | O objetivo do artigo é analisar e adaptar um questionário para que seja possível avaliar um portfólio para uso dos professores e                                                                                                                                                                                                                 |
|      |                                                              |                                                                                                        | Avaliação                               | 90         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|      |                                                                                                                                        |                                                                                                                 |                              |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2016 | NEVES,<br>Andressa<br>Soares<br>de Camargo<br>das;<br><br>GUERREIRO,<br>José Manoel<br>Amadio;<br><br>AZEVEDO,<br>Gisele Regina<br>de. | Avaliando o<br>portfólio do<br>estudante: uma<br>contribuição para<br>o processo de<br>ensino-<br>aprendizagem. |                              |    | estudantes do ensino superior. Assim, será evidenciado o uso do portfólio, bem como, suas vantagens e desvantagens ao optarem por esse instrumento.                                                                                                                                                                                                                     |
|      |                                                                                                                                        |                                                                                                                 | Ensino e<br>Aprendizagem     | 30 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2017 | SUASSUNA,<br>Lívia                                                                                                                     | Avaliação da<br>escrita escolar: a<br>importância e o<br>papel dos<br>critérios.                                | Avaliação da<br>aprendizagem | 04 | O artigo trata sobre os critérios de avaliação no contexto da escrita escolar, a partir de um estudo realizado anteriormente sobre como os professores devolvem as atividades para os alunos. A preocupação é que os alunos tenham ciência dos critérios de avaliação e como podem contribuir no processo de aprendizagem na elaboração de produção de texto e escrita. |
|      |                                                                                                                                        |                                                                                                                 | Crerios de avaliaão          | 08 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Fonte: Elaboração prpria, 2021.

Nos artigos encontrados é possvel perceber que a avaliao da aprendizagem e os instrumentos para coleta de dados da avaliao permeiam na educao bsica, educao superior e nos espaos de formao de professores, bem como os critrios avaliativos que estabelecem contribuies pertinentes para a aprendizagem e para a compreenso das relaes e prticas avaliativas desenvolvidas nos diversos contextos educacionais.

## 1.2 Pesquisa em Dissertações

Na pesquisa realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>, encontramos 25 produções de dissertações relacionadas aos temas, avaliação da aprendizagem, instrumentos avaliativos e critérios de avaliação, em que tratam de estudos resultantes dos programas de mestrados. Optamos em analisar três pesquisas, destacando as palavras-chave, frequência e um breve resumo, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Produções das dissertações com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionado à temática no banco de dados da CAPES.

| ANO  | AUTORES                           | ARTIGOS                                                                                                                                                                                                 | PALAVRAS-CHAVE                            | FREQUÊNCIA | RESUMO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2017 | FREITAS, Matheus Augusto de Souza | Concepções e práticas docentes acerca da avaliação da aprendizagem escolar: uma análise das práticas avaliativas de docentes de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais - um estudo de caso. | Avaliação da Aprendizagem                 | 50         | A pesquisa apresenta discussões sobre a avaliação da aprendizagem, considerando duas categorias: concepções e práticas na disciplina de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais, considerando o ambiente escolar como a principal abordagem para realização do estudo de caso. Destaca-se ao decorrer do estudo a importância de se avaliar e minimizar os fragmentos encontrados nos processos avaliativos, principalmente na formação de professores, seja na inicial ou continuada. |
|      |                                   |                                                                                                                                                                                                         | Modelos de Avaliação                      | 05         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|      |                                   |                                                                                                                                                                                                         | Práticas Avaliativas em Língua Portuguesa | 47         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2018 | NAKAMURA, Henrique Kendi.         | Olhares dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de                                                                                                                                  | Avaliação da aprendizagem                 | 127        | Esta pesquisa analisa algumas experiências vivenciadas pelos discentes do curso de Ciências Biológicas. Debruçam-se em caracterizar as práticas avaliativas dos licenciandos por meio de suas                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|      |                                   |                                                                                                                                                                                                         | Discentes                                 | 49         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

<sup>1</sup> No banco da CAPES as dissertações e Teses do ano de 2020 não estão disponíveis para consulta até o momento (28/01/2021).

|      |                                   |                                                                    |                     |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                   | graduação em Ciências Biológicas.                                  |                     |     | percepções e memórias e como podem refletir em suas vivências acadêmicas ao tratar sobre a avaliação aprendizagem no Ensino Superior.                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2018 | CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. | Instrumentos de avaliação formativa: panorama e percepção docente. | Aprendizagem        | 211 | Essa dissertação apresenta o uso das técnicas e dos instrumentos de avaliação dentro da avaliação formativa, ou seja, ao longo do processo de aprendizagem do aluno. Também se levantam discussões sobre o uso do feedback dentro desse processo, como forma de contribuir para melhoria do percurso da aprendizagem tanto do aluno como da prática pedagógica do professor. |
|      |                                   |                                                                    | Avaliação Formativa | 67  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|      |                                   |                                                                    | Ensino              | 135 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

No banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos 33 produções correlacionadas com a temática. Optamos em analisar quatro pesquisas, destacando as palavras-chave, frequência e um breve resumo, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Produções das dissertações com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionado à temática no banco de dados da BDTD.

| ANO  | AUTORES                  | ARTIGOS                                                                                                             | PALAVRAS-CHAVE            | FREQUÊNCIA | RESUMO                                                                                                                                                                                                                            |
|------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2015 | SOUZA, Maria Eliane Maia | Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo. | Avaliação da Aprendizagem | 73         | A pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem em processo, visou-se analisar com maior precisão as ações formativas dos professores e coordenador, no contexto da sala de aula, ampliando não somente para sua |
|      |                          |                                                                                                                     | Avaliação Diagnóstica     | 39         |                                                                                                                                                                                                                                   |

|      |                             |                                                                                                                          |                                           |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                             |                                                                                                                          |                                           |     | prática, mas para o seu planejamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2016 | SILVA, Expedito Pereira da. | Avaliação da aprendizagem por meio de instrumentos com foco na atividade da sala de aula.                                | Instrumentos de avaliação de aprendizagem | 85  | Esta dissertação investiga como os professores avaliam a aprendizagem dos alunos, por meio dos instrumentos de avaliação, tais como: portfólio, debates, lição de casa, entrevistas, autoavaliação, prova objetiva e dissertativa, entre outros, que estejam dentro do âmbito da sala de aula.                                                                                                                     |
|      |                             |                                                                                                                          | Avaliação                                 | 419 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|      |                             |                                                                                                                          | Ensino – Aprendizagem                     | 12  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2018 | SANTOS, Edna Ribeiro dos.   | Avaliação da aprendizagem: instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental. | Instrumentos de avaliação                 | 108 | A pesquisa aborda sobre as práticas avaliativas dos professores de uma Rede Municipal de São Paulo, analisando os instrumentos utilizados com maior frequência na avaliação da aprendizagem, propondo mudanças na forma de organização de registros. Destacou-se a importância de propiciar uma formação que busque a preocupação acerca dos usos dos instrumentos e da forma como os critérios são estabelecidos. |
|      |                             |                                                                                                                          | Práticas avaliativas                      | 06  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|      |                             |                                                                                                                          | Avaliação da Aprendizagem                 | 31  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2018 | PAULA, Luciana              | Formar para transformar                                                                                                  | Formação em Contexto                      | 32  | A pesquisa desenvolve uma proposta junto à ação supervisora, docentes e coordenadores pedagógicos sobre a avaliação da aprendizagem, levando em consideração a                                                                                                                                                                                                                                                     |
|      |                             |                                                                                                                          |                                           |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|  |                          |                                                         |                           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|--------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Patrícia Albuquerque de. | práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora. | Avaliação da Aprendizagem | 68 | formação em seu contexto, através de subsídios teóricos que fundamentam o papel de todos os envolvidos no ambiente da aprendizagem em sala de aula. A proposta foi constituída de tutorias, análise de documentação pedagógica, estruturação do trabalho pedagógico e acompanhamento da rotina escolar. Delineou-se em efetivar uma proposta que possibilitasse a construção de parcerias na unidade educacional entre os envolvidos anteriormente citados. |
|--|--------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As pesquisas de dissertações evidenciam acerca da avaliação da aprendizagem, apresentando suas críticas, contradições e possibilidades nos espaços de formação de professores, nas escolas e universidades. Os estudos salientam a avaliação e os instrumentos como parte relevante para os ambientes de aprendizagem em sala aula, na qual (entre outros) se preocupa do modo e da frequência que os instrumentos avaliativos estão sendo utilizados pelos professores, assim como suas reais intenções diante do que se pretende alcançar.

### 1.3 Pesquisa em Teses

Na pesquisa realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos 11 teses que contemplam o tema avaliação da aprendizagem, especificamente sobre os instrumentos e critérios avaliativos não localizamos nenhuma pesquisa relacionada. Optamos em analisar quatro pesquisas, destacando as palavras-chave, frequência e um breve resumo, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Produções de teses com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionados à temática no banco de dados da CAPES.

| ANO  | AUTORES                   | ARTIGOS                                                                                                                                             | PALAVRAS-CHAVE                    | FREQUÊNCIA | RESUM O                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2016 | BENVENUTI, Dilva Bertoldi | Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica.     | Avaliação                         | 602        | Esta tese investiga as contribuições e influências na formação inicial, no que permeia as práticas de avaliação da aprendizagem, partindo dos princípios de investigação, reflexão, qualificação, valorização de todos os envolvidos no processo de aprendizagem em que visa o desenvolvimento do professor dentro de um contexto científico e social. |
|      |                           |                                                                                                                                                     | Aprendizagem                      | 329        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|      |                           |                                                                                                                                                     | Reflexão                          | 165        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|      |                           |                                                                                                                                                     | Experiência Professor/aluno       | 47         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2016 | SILVA, Josiani Mendes     | Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciados indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira-AM. | Avaliação da Aprendizagem         | 109        | Esta tese analisa as representações e possíveis modelos de avaliação, através de um diálogo de cunho formativo. Como teoria principal utilizou-se da teoria das representações de Lefebvre que buscava distinguir as contradições existentes relacionadas à avaliação da aprendizagem.                                                                 |
|      |                           |                                                                                                                                                     | Formação de professores indígenas | 18         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2016 | ISABEL, Boa Miguel        | A Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do Ensino                                                                                                    | Avaliação                         | 659        | Esta tese analisa os processos de avaliação fazendo uma comparação entre o passado e os dias atuais, com um estudo sobre o processo de avaliação da aprendizagem dentro                                                                                                                                                                                |
|      |                           |                                                                                                                                                     | Distorções na Avaliação           | 01         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|      |                                  |                                                             |                                     |     |                                                                                                                                                                                                                                        |
|------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                  | Secundário em Cabinda/Angola.                               | Avaliação da aprendizagem em Angola | 104 | da dinâmica de envolvimento de professores e alunos, pais e comunidades. Considera os contextos educacionais como importante fator na Educação Básica.                                                                                 |
| 2017 | ANCHIETA, Ricardo José Fernandes | Avaliação formativa de aprendizagem em modelagem matemática | Avaliação formativa <sup>2</sup>    | 20  | Esta tese analisa uma metodologia para avaliação da aprendizagem no ensino da modelagem matemática. A ideia é que em cada atividade se tenha uma avaliação formativa para identificar as dificuldades e lacunas encontradas no ensino. |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

No banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, encontramos 08 teses. Optamos em analisar quatro pesquisas, destacando as palavras-chave, frequência e um breve resumo, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Produções de teses com as frequências das palavras – chave e o resumo relacionado à temática no banco de dados da BDTD.

| ANO  | AUTORES                     | ARTIGOS                                                                                                                           | PALAVRAS-CHAVE   | FREQUÊNCIA | RESUMO                                                                                                                                                                                                                             |
|------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2016 | CARVALHO, Wirla Risany Lima | Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexivo. | Formação docente | 60         | Esta tese aborda sobre as relações entre o conhecimento científico e espontâneo na internalização do conceito de avaliação para uma proposta de formação docente, baseado na cultura da avaliação, a constatar se o conhecimento é |

<sup>2</sup> O autor colocou nas palavras-chave “modelagem matemática” e “educação matemática”, porém optamos em manter “avaliação formativa” que possui relação com a pesquisa.

|      |                                        |                                                                                                                                                 |                           |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                        |                                                                                                                                                 |                           |     | um eixo fundamental da prática docente.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2017 | SADA, Claires Marcele                  | A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática: o que dizem documentos, professores e alunos?                                        | Avaliação da aprendizagem | 612 | Esta tese investiga como a avaliação da aprendizagem está sendo abordados nos cursos de licenciaturas, a compreender os documentos, professores e alunos que expõe suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem como elemento central nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente a educação.  |
|      |                                        |                                                                                                                                                 | Avaliação formativa       | 119 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|      |                                        |                                                                                                                                                 | Instrumentos de avaliação | 84  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2017 | SILVA FILHO, Lourival Gomes da         | Concepções de professores de Matemática e Química sobre avaliação de aprendizagem: estudo de caso em um curso de licenciatura plena em Química. | Avaliação da Aprendizagem | 12  | Esta tese analisa as concepções que os professores possuem acerca de suas práticas avaliativas e como consideram os erros existentes na avaliação da aprendizagem. A preocupação com os tipos de erros levou a procurar e discutir as possíveis causas existentes na aprendizagem assumidas pelos professores. |
|      |                                        |                                                                                                                                                 | Formação de professores   | 13  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2017 | PAIVA, Vitória Maria Avelino da Silva. | Autoavaliação: uma proposta para a aprendizagem de Língua Inglesa no ensino médio.                                                              | Autoavaliação             | 344 | Esta tese aborda sobre a autoavaliação a partir das seguintes perspectivas: como estratégia da aprendizagem e como forma de promover a participação dos estudantes, a partir das atividades vivenciadas na sala de aula.                                                                                       |
|      |                                        |                                                                                                                                                 | Aprendizagem              | 425 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nas pesquisas evidenciadas nas teses, apresenta a avaliação como uma estratégia pedagógica para fins de promover a participação dos estudantes, conforme Paiva (2017), bem como possibilita a compreensão dos erros que acontecem no processo avaliativo, com o intuito de melhorias da aprendizagem, seja na educação básica ou superior.

#### 1.4 Distribuição das publicações aceitas

Após os levantamentos das publicações aceitas, realizamos uma análise das plataformas dos bancos de dados que apontavam o número de pesquisas que tinham relação com a temática, que propomos investigar, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Levantamento de publicações aceitas de acordo com cada banco de dados utilizado na pesquisa.

| BANCO DE DADOS                                                      | NÚMERO DE PESQUISAS/NÍVEL PERIÓDICOS, DISSERTAÇÕES E TESES) |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD                   | 41                                                          |
| Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES | 70                                                          |
| Scientific Eletronic Library Online – SciELO                        | 28                                                          |
| <b>Total:</b>                                                       | <b>139</b>                                                  |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Concluímos que a maior concentração de produções de artigos, dissertações e teses encontravam-se na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o total de 70 trabalhos, abordando os temas: avaliação da aprendizagem, instrumentos, critérios avaliativos, práticas avaliativas e formação de professores.

#### 1.5 Pesquisa por eixos temáticos

Na revisão sistemática foram analisados os títulos e os resumos das produções. Concluímos que houve uma predominância do tema “avaliação da aprendizagem” e uma discrepância sobre os critérios avaliativos, em que foram encontradas somente 04 produções. Assim, verificamos que existe uma defasagem nas literaturas a respeito desse tema.

Os autores discorrem muito sobre os instrumentos avaliativos, como demonstrado na Tabela 2, e pouco sobre como são estabelecidos os critérios avaliativos. Sobre as práticas avaliativas dos professores, houve o total de 25 trabalhos, entre eles artigos, dissertações e teses, e quanto à formação de professores, 19 pesquisas.

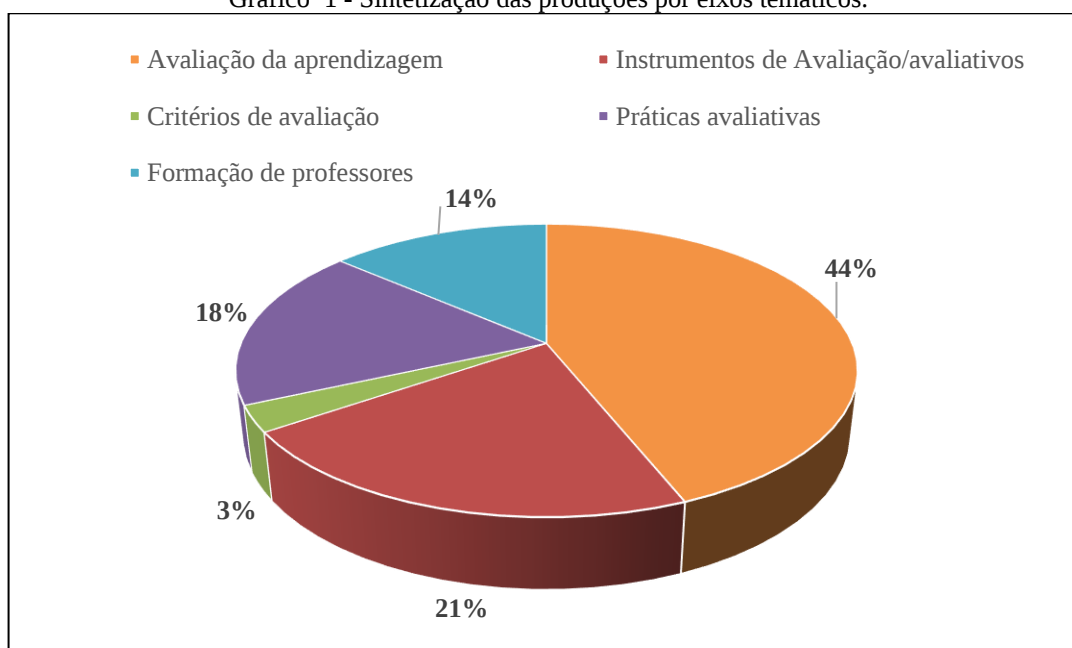
Tabela 2 - Levantamento das produções por eixos temáticos.

| Grupos Temáticos                             | Número de pesquisas |
|----------------------------------------------|---------------------|
| <b>Avaliação da aprendizagem</b>             | <b>61</b>           |
| <b>Instrumentos de Avaliação/avaliativos</b> | <b>30</b>           |
| <b>Critérios de avaliação</b>                | <b>04</b>           |
| <b>Práticas avaliativas</b>                  | <b>25</b>           |
| <b>Formação de professores</b>               | <b>19</b>           |
| <b>Total:</b>                                | <b>139</b>          |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

O Gráfico 1 corresponde aos resultados obtidos na Tabela 2, evidenciando que o maior índice de assuntos está relacionado à avaliação da aprendizagem (44%), seguido pelos temas: instrumentos avaliativos (21%); práticas avaliativas (18%); formação de professores (14%) e, com menor percentual os critérios de avaliação (3%).

Gráfico 1 - Sintetização das produções por eixos temáticos.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Posteriormente analisamos o acompanhamento das produções e os menores índices de produções sobre o tema, foram localizados em 2020.

## 1.6 Considerações da revisão

O objetivo deste capítulo tratou-se de apresentar as discussões relacionadas aos elementos trabalhados nesta pesquisa, como avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos, através de um levantamento bibliográfico, a partir de bancos de dados científicos.

A pesquisa de literatura permitiu encontrarmos 139 produções, referentes aos eixos temáticos que nos propusemos discutir. Analisamos essas produções, e embora tratássemos

sobre a formação inicial, alargamos as análises em outras esferas para compreender os diversos contextos que a avaliação, os instrumentos e critérios estivessem presentes.

Enxergamos o potencial que essa pesquisa tem de auxiliar todos os profissionais a se apropriarem desse conhecimento em conjunto, visto que essas produções nos mobilizaram a pesquisarmos com maior intensidade sobre as questões que foram sendo levantadas, pois, evidenciamos um descompasso em algumas pesquisas entre os instrumentos e os critérios avaliativos, no que concerne à ausência de debates e articulação entre ambos.

Embora haja pesquisas sobre os instrumentos avaliativos e suas diversidades, não há relação com os padrões comparativos para qualificação dos resultados obtidos. Desse modo, essa revisão de literatura permitiu observar a necessidade de fortalecer e desenvolver essa temática, nos espaços de formação, perpassando todos os níveis de ensino, principalmente no que tange aos critérios avaliativos.

Os professores precisam exercer uma prática avaliativa que engloba desde a escolha dos instrumentos (e não se limita nisto) até o estabelecimento de diálogos, de modo que permita obter, interpretar os resultados e tomar decisões precisas e necessárias para intervenções e/ou direcionamento do processo. Por essa razão, faz-se fundamental a construção de pesquisas e capacitações voltadas para atender as necessidades desses profissionais.

## **2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS AVALIATIVOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Este capítulo se divide em quatro subseções, em que se evidenciam as contribuições de vários autores discutidos atualmente. A primeira seção trata sobre a avaliação da aprendizagem envolvendo os conceitos, peculiaridades, funções, características, objetivos, entre outros. A segunda, sobre os instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem, apresentando os tipos e características de cada um. A terceira destaca a relevância dos critérios avaliativos. A quarta subseção aborda sobre a formação de professores e suas práticas avaliativas.

### **2.1 Avaliação da aprendizagem**

As discussões sobre avaliação no contexto educacional conduzem os docentes e todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem a compreender o real sentido de avaliar, desmistificando as distorções e semelhanças em relação ao exame.

O Sistema Educacional vigente considera a avaliação como parte da prática avaliativa do professor, porém, os processos e a centralidade apenas nos resultados evidenciam ações voltadas ao ato de examinar, ao invés de avaliar, considerando o “[...] estado mais a serviço da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão [...] funcionando mais como julgamento do desempenho humano dos mais fracos e dos excluídos” (ROMÃO, 2019, p. 363).

Em relação aos exames, Fernandes (2009a) diz que assumem uma função de certificação da aprendizagem visando um status de seleção e classificação; preocupa-se em destacar os estudantes através de resultados considerados satisfatórios (numericamente), por meio de um controle disciplinar, em que estes são conduzidos a uma obrigatoriedade em atingir percentuais de notas elevadas para serem considerados “inteligentes”.

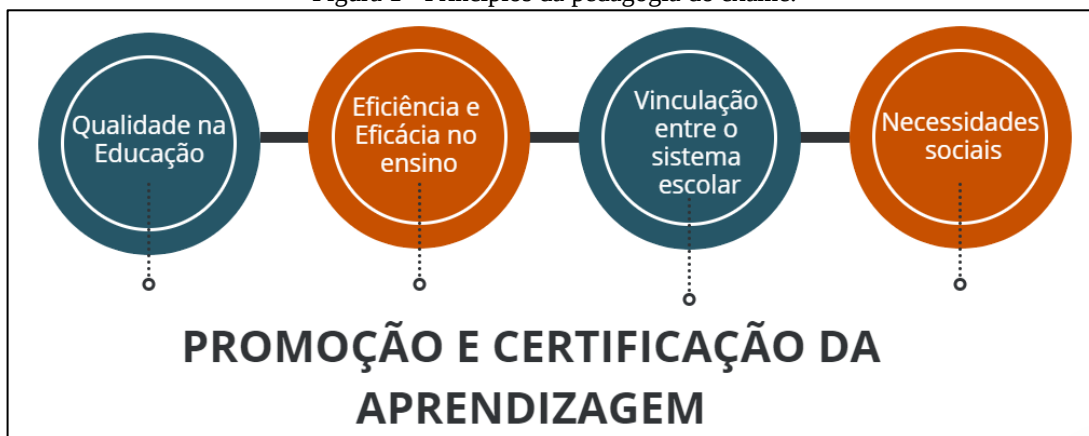
Na prática, sabemos que esse índice de notas altas nem sempre condizem com o que os estudantes vivenciam, isto é, se adota uma conduta de técnicas de memorização que não se concretizam no estabelecimento da aprendizagem. Essa cultura empregada e utilizada ainda nas escolas é fortalecida pelos pais, comunidade, professores, sistema social e Instituições de Ensino que possuem suas atenções voltadas à promoção das expectativas de aprovações de séries, vestibulares, concursos, etc.

Luckesi (2011a) acredita que a pedagogia do exame se destina a ter uma prática pedagógica polarizada, no que corresponde a um ensino pautado na aprendizagem dos estudantes, refletido na utilização de provas e notas que acabam se tornando divindades para

ambos. Desse modo, a relação professor-aluno se estremera, pois, de um lado temos a necessidade da aprovação, por outro, a prova como ameaça, mediadas pelas notas.

Esteban (2002, p. 53) aponta alguns princípios que estão presentes na pedagogia do exame, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Princípios da pedagogia do exame.



Fonte: Adaptado de Esteban (2002).

Esses princípios são pautados em melhorias para educação, visto que os resultados refletem, principalmente, no desempenho do estudante e no desenvolvimento pedagógico do professor. Estes foram criados para possibilitar que os exames pudessem apresentar benefícios para o ensino e aprendizagem, entretanto, resultou em apenas evidenciar notas para que os estudantes fossem admitidos para uma série seguinte (apenas seria possível se atingisse um determinado quantitativo), caso contrário, não progredia, voltando-se para as práticas de promoção e certificação.

A partir dessa discussão sobre os exames e dos conceitos expostos, tratamos sobre a avaliação e suas peculiaridades para ser possível compreender a diferenciação que os autores realizam nos termos de avaliar e examinar. Quando nos debruçamos sobre este campo de estudo, involuntariamente nos deparamos com uma variedade de fatores que resultaram em novas reflexões. No Quadro 7 apresentamos alguns conceitos que marcaram as últimas décadas, conforme a seguir:

Quadro 7 - Conceitos de avaliação.

| ANO  | AUTOR                        | AValiação É...                                                                           |
|------|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1950 | Comitê Phi Delta Cappa - EUA | Procedimento que define, obtém e oferece informações úteis para julgar decisões futuras. |
|      |                              |                                                                                          |

|             |                                    |                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | Ralph Tyler                        | Processo cujo procedimento essencial é determinar até que ponto os objetivos educacionais foram atualmente alcançados mediante os programas e currículos de ensino.                                                                |
| 1963        | Cronbach                           | Coleta e o uso das informações para tomar decisões sobre um programa educacional.                                                                                                                                                  |
| 1972        | Schulman                           | Emissão de juízos de valor.                                                                                                                                                                                                        |
|             | De laOrden                         | Definição, determinação ou valoração de qualquer faceta da estrutura, do processo ou do produto educacional em função de critérios previamente estabelecidos.                                                                      |
|             | Lafourcade                         | Procedimento que tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida se chegou aos resultados previstos nos objetivos que foram especificados com antecedência.                                                              |
| 1973        | Stufflebeam                        | Processo de planejamento, coleta e obtenção de informação utilizável para tomar decisões alternativas.                                                                                                                             |
|             | Gronlund                           | Processo sistemático para determinar até que ponto os alunos atingem os objetivos da educação.                                                                                                                                     |
| 1975        | Mager                              | Processo para determinar o grau ou a amplitude de alguma característica associada a um objeto ou a uma pessoa.                                                                                                                     |
| 1978        | Atkinson                           | Sistema de ajuda essencial para a tomada de decisões em qualquer nível administrativo do sistema de apoio.                                                                                                                         |
| 1979        | Lafourcade                         | Etapas do processo educacional que tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida foram atingidos os resultados previstos nos objetivos especificados com antecedência.                                                 |
| 1980        | Consórcio de Avaliação de Stanford | Exame sistemático dos acontecimentos que ocorrem em um Programa, com o objetivo de melhorá-lo.                                                                                                                                     |
| 1980        | Forns                              | Controle ou balanço que indica se o sistema educacional está cumprindo suas funções (nível técnico); a legitimação da herança cultural e a eliminação dos sujeitos que não pertencem à classe social dominante (nível ideológico). |
| 1980/<br>83 | Glass e Ellet/Wortman              | Conjunto de atividades teóricas e práticas, mas sem um paradigma geralmente aceito, com grande variedade de modelos e no qual se apreciam diversas modalidades e formas, consideradas como adequadas para avaliar.                 |

|      |                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1981 | De laOrden                                              | Fazer referência ao processo de coleta e análise de informações relevantes para descrever qualquer faceta da realidade educacional e formular uma opinião sobre sua adequação a um padrão ou critério previamente estabelecido como base para a tomada de decisões.                                                                                          |
|      | Joint Committee on Standards for Educational Evaluation | Julgamento sistemático da valia ou mérito de uma coisa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 1987 | Stufflebeam e Shinkfield                                | Compilação de dados de trabalho mediante a definição de metas que proporcionem escalas comparativas ou numéricas a fim de justificar os instrumentos de compilação de dados, as valorações e a seleção de metas.                                                                                                                                             |
| 1989 | García Ramos                                            | Processo sistemático de identificação, coleta e tratamento de dados sobre elementos e fatos educacionais com o objetivo de avaliá-los primeiro e sobre essa avaliação tomar decisões.                                                                                                                                                                        |
| 1990 | V. Benedito                                             | Uma atividade sistemática, contínua e integrada ao processo educacional, cuja finalidade é conhecer e melhorar o aluno em particular e o processo educacional, com todos os seus componentes, em geral.                                                                                                                                                      |
| 1995 | Casanova                                                | Processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educacional desde o início, de maneira que seja possível dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízos de valor com respeito a ela e tomar as decisões adequadas para prosseguir a atividade educacional, melhorando-a progressivamente. |
| 98   | Rodríguez Diéguez                                       | Processo e resultado de coleta de informação sobre um aluno ou um grupo de classe com a finalidade de tomar decisões que afetem as situações de ensino.                                                                                                                                                                                                      |
| 2002 | Castillo Arredondo                                      | Meio que deve permitir, por um lado, a adaptação da atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e as metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional.                                  |

Fonte: Arredondo e Diago, 2013, p. 33-37.

O Quadro 7 demonstra que a avaliação perpassa pelo juízo de valor, planejamento, adaptação, processos sistemáticos, organizados e rigorosos, que auxilia no processo da tomada de decisão, julgamento de valia, entre outras características, que permitem conhecer as individualidades dos estudantes no decorrer do processo, bem como, auxilia o professor nas dificuldades e necessidades que eventualmente podem surgir, contribuindo progressivamente para o processo pedagógico.

Para melhores esclarecimentos e dentro do âmbito educacional, a avaliação é definida como: “[...] um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para um estudo sistemático, de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo” (LIBÂNEO, 2013, p. 197), nesta conceituação o termo valorativo, refere a valor e qualidade.

Perrenoud (1999, p. 57) legitima a avaliação como algo além de medidas, isto é, uma “[...] representação, construída por alguém, do valor escolar e intelectual de outro indivíduo [...] inscreve-se em uma relação social específica, que une um avaliador e um avaliado”, assim tanto os professores quanto os estudantes possuem um papel social que poderá extrair um vínculo de aproximação e pertencimento, mesmo que alguns tenham interesses opostos.

Hoffmann (2018) enfatiza que a avaliação serve para compreender as razões das dificuldades encontradas, de modo a possibilitar o estabelecimento de ações efetivas, seja de curto, médio ou longo prazo. A finalidade da avaliação deve voltar-se para o desempenho do estudante, direcionada para o futuro sem a preocupação em colocações em *rankings*, classificações e dados estatísticos.

Zabala (1998) expõe a avaliação como instrumento e processo que permite avaliar a aprendizagem, conforme os objetivos propostos nas séries, centrando o ensino nas possibilidades e limitações dos estudantes, assim é tida como reguladora, pois, envolve os pais, a comunidade escolar, professores, administrativos e os próprios estudantes.

Esses conceitos de Libâneo (2013), Perrenoud (1999), Hoffmann (2018) e Zabala (1998) possuem como embasamento as etapas que devem ser percorridas pelos professores, o que inclui o diagnóstico, a qualificação, e se houver necessidade, uma intervenção. Essa ideia é defendida por Luckesi (2000) que acredita ser fundamental para apontar se o grau de satisfação foi atingido ou não, o mesmo apresenta a avaliação da aprendizagem de forma sistemática:

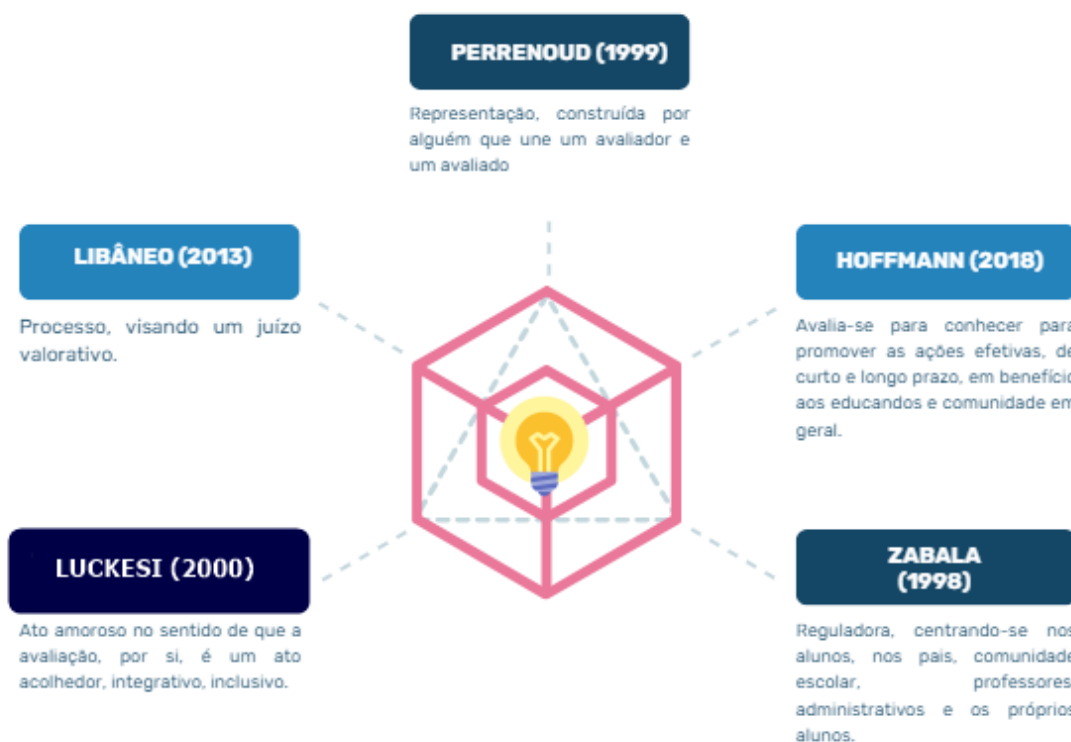
[...] um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então e só então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2000, p. 172).

Por se tratar de um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo, a avaliação da aprendizagem não deve estar articulada a nenhum aspecto que condiz ao julgamento, mas acolher a situação proposta e, a partir disso, propiciar uma reflexão para a prática pedagógica dos professores e dos resultados obtidos pelos estudantes.

É importante considerar que, ao olharmos para o contexto da avaliação da aprendizagem, não existe o certo ou errado, mas múltiplas possibilidades de contribuir para que o estudante busque e encontre suas respostas. Se a atenção for direcionada em aspectos quantitativos corrobora para segregação (por vezes intencionais) e exclusão daqueles que não atingem os resultados esperados, conseqüentemente, ocasiona em frustração e sentimento de despreparo dos professores, deixando de executar os papéis sociais que deveriam ser desenvolvidos por ambos.

Para sintetizar o que foi discutido até o momento, apresentamos um mapa de associação de ideias, proposto por Spink (2010), conforme a Figura 2.

Figura 2 - Mapa de associação de ideias



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Tendo em vista que a avaliação está relacionada a um juízo de qualidade, possui suas intencionalidades direcionadas para auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de melhoria e mudanças. Desta forma, precisa dar sentido aos conteúdos e aos instrumentos, aproximando-os da teoria, prática e sociedade (PIZZAIA; GOMES, 2019), para ser um processo dialético com os objetivos propostos no projeto pedagógico, pois, darão sustentação para garantir que o ato de avaliar seja feito com qualidade.

No que concerne aos tripés de avaliação desenvolvidos no âmbito da sala de aula, em algumas circunstâncias se tornam processos desconhecidos pelos professores, podendo ser

percebida a discrepância quando não se relacionam entre si. Nakamura (2018, p. 30) denomina-os como: avaliação instrucional (conhecimento), disciplinar (comportamento) e de valores e atitudes.

O primeiro aspecto se relaciona à avaliação instrucional e está atrelada aos conhecimentos cognitivos, com a utilização dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, tais como: provas, lições de casa, seminários, exercícios de memorização, etc., o que pode ser mensurado em uma nota que será atribuída para a satisfação positiva ou negativa da aprendizagem (BERTAGNA, 2002).

O segundo, refere-se à avaliação disciplinar. Quanto a isso, Freitas (1997 apud NAKAMURA, 2018, p. 30) descreve:

Portanto, a avaliação não diz respeito só ao que o aluno sabe ou não, mas também, a se ele se comporta ou não de acordo como esperado na sala de aula, portanto ela é uma ferramenta de controle da sala de aula. E há uma razão para isso, no modelo capitalista de escola, a vida foi obrigada a ficar fora da escola. E tornou-se necessário substituir os naturais controladores de aprendizagem na vida, por um controlador arbitrário no âmbito da sala de aula, que tivesse o poder de manter as pessoas estudando, ainda que afastadas da vida, ainda que numa situação artificial. E para uma situação artificial foi necessário criar um controle artificial, ou seja, foi necessário criar a nota. Não estamos verificando só conhecimento, estamos controlando o comportamento do aluno em sala de aula. É só lembrar do ponto positivo e negativo.

Essa dimensão deve ser tratada com seriedade, visto que a nota serve para qualificar a aprendizagem como satisfatória, a partir de um padrão de comparação, porém, quando utilizada para fins de controle disciplinar dos estudantes, sem qualquer intencionalidade, passa a ser comparada a um “monstro”.

O terceiro, envolve a avaliação dos valores e atitudes. Bertagna (2006, p.65) afirma:

[...] e pode ser percebida na cobrança de responsabilidade que vai desde conservar o caderno ao estudar para passar, além do interesse da participação, nas recomendações dos professores sobre os alunos, e tantos outros valores, muitas vezes escondidos na avaliação formal.

Neste sentido, a avaliação não serve para medir o conhecimento, mas considera a construção de valores, utilizando-o como aporte para mudanças no comportamento. Salientamos que o controle disciplinar não pode assumir uma postura arbitrária, caso contrário, poderá contribuir, até de forma involuntária, para atitudes catastróficas.

Quanto às características no ato de avaliar, Cipriano Luckesi (2011b) aponta e diferencia a avaliação das variáveis, demonstradas no Quadro 8.

Quadro 8 – Características no ato de avaliar.

| AVALIAÇÃO<br>DA<br>APRENDIZAG<br>EM | VARIÁVEIS        | AVALIAR                 |
|-------------------------------------|------------------|-------------------------|
|                                     | Temporalidade    | Volta-se para o futuro  |
|                                     | Busca de solução | Volta-se para a solução |

|  |                                                         |                                                |
|--|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|  | Expectativas de resultados                              | Centro no processo e no produto ao mesmo tempo |
|  | Abrangência de resultados                               | Tem presente a complexidade                    |
|  | Tempo para o educando manifestar seu desempenho         | Não pontual                                    |
|  | Quanto à função                                         | Diagnóstica                                    |
|  | Consequências das funções de classificar e diagnosticar | Inclusiva                                      |
|  | Participação na aprendizagem (politicamente)            | Democrática                                    |
|  | Quanto ao ato Pedagógico                                | Dialógica                                      |

Fonte: Luckesi, 2011b, p. 181-201.

Essas características que permeiam a avaliação expressam que não há como atribuir qualidade à aprendizagem de maneira superficial e desconectada da realidade que os estudantes fazem parte. É preciso compreender e conhecer a complexidade que envolve o processo avaliativo, no que tange, principalmente, à tomada de decisão, diante de seus respectivos papéis, cujo resultado se subsidia no que se pretende alcançar.

Outro aspecto que é importante considerar, é a construção dos objetivos no âmbito da avaliação da aprendizagem, dado que é necessário obedecer a princípios que irão nortear tanto as Instituições de Ensino quanto aos professores sobre o que se pretende alcançar e sobre os conhecimentos dos recursos que serão disponibilizados.

Rossit e Storani (2010, p. 25) destacam a importância da vinculação entre a avaliação e os objetivos, sendo possível fundamentá-los mediante ao planejamento curricular das Instituições de Ensino e dos professores. Descrevem que: “na abordagem sistêmica, a avaliação tem papel de retroalimentação, ou seja, fornece informações sobre até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, bem como mostra, quando necessário, quais reformulações devem ser feitas”.

As autoras supracitadas defendem que esses objetivos irão direcionar a prática pedagógica dos professores, e, a partir dos resultados obtidos na avaliação, irão possibilitar a revisão sistemática do planejamento, com base no diagnóstico da realidade que fazem parte.

Taba (1974 apud ROSSIT e STORANI, 2010, p. 26) caracterizam a formulação dos objetivos da avaliação da aprendizagem como:

Os objetivos devem ser formulados de modo a descrever tanto o comportamento esperado como o conteúdo ou contexto ao qual o comportamento se aplica;  
 Os objetivos mais complexos devem ser formulados de modo analítico e especificado [...]  
 [...] devem ser formulados de tal forma que estabeleçam diferenças claras entre as experiências de aprendizagem apropriadas para obter componentes diferentes;

[...] São evolutivos: representam caminhos para serem percorridos [...] devem ser reais e incluir somente o que pode ser transportado para o currículo e para a experiência na sala de aula;

A abrangência dos objetivos deve ser tão ampla a ponto de levar a compreensão de todos os tipos de resultados pelos quais a escola responde.

A busca pelos objetivos precisa ser um processo intencional e prático, ou seja, devem ser alcançados a curto, médio e longo prazo, para que se obtenha êxito ao término do planejamento, mas se não for possível, é necessário realizar as devidas interferências, considerando o percurso desenvolvido pelos estudantes e suas limitações, e assim adaptá-los, conforme as autoras.

No que emerge a legislação vigente que ampara à avaliação, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), no título II, sobre dos princípios e fins da educação nacional, descreve no artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A busca pelo pleno desenvolvimento acontece ao longo de todo processo pedagógico, o que inclui a avaliação. Por essa razão, não pode ser tida como estagnada, isolada e pontual, mas precisa acompanhar as dificuldades encontradas ao longo do percurso, para isso, deve estar articulada às vivências dos estudantes, de modo a trazer sentidos e significados para estes.

O artigo 12 da lei citada, sobre as incumbências dos sistemas de ensino, afirma nos incisos V e VII que: “[...] prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” e “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

Nesse contexto, é importante que no processo avaliativo haja parcerias entre os professores e as famílias, para poderem acompanhar o desempenho e as possíveis intervenções das práticas avaliativas realizadas junto aos estudantes, para que estes se sintam valorizados, motivados e apoiados.

O artigo 13, sobre as incumbências aos docentes, os incisos III e IV retratam a relevância de “[...] zelar pela aprendizagem dos alunos [...]” e “[...] estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento [...]”. Esse papel cabe aos professores e, foi pensando neles, que se concebeu a ideia de a avaliação possibilitar a aplicação antes, ao longo e ao término do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para diagnosticar, acompanhar e intervir.

O artigo 24, inciso V, alínea “a” sobre a verificação do rendimento escolar enfatiza “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Dessa forma, percebemos a necessidade de valorizar e englobar o contexto da avaliação da aprendizagem, privilegiando a formação dos professores. Por essa razão que a legislação vigente salienta em prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, isto é, importa avaliar visando a aprendizagem, ao invés de mensurá-la em dados numéricos, considerando-o como um padrão nas práticas avaliativas.

### 2.1.1 Funções da avaliação da aprendizagem<sup>3</sup>

Essa seção objetiva apontar e articular as funções da aprendizagem, abordando com maior precisão sobre a avaliação formativa. Discutiram-se pontos cruciais para a compreensão dessas funções. Assim, dividimos a avaliação da aprendizagem em três funções: diagnóstica, formativa e somativa ou classificatória.

A função diagnóstica auxilia na sondagem dos conhecimentos prévios existentes dos estudantes, com o intuito de encontrar um ponto de partida, para indicar o início da ação pedagógica do professor, o avanço ou a intervenção de um determinado conteúdo. Pizzaia e Gomes (2019, p. 4) entendem que “[...] a avaliação prévia dos estudantes subsidia decisões e escolhas para os instrumentos de ensino, descobrindo o nível de conhecimento de cada um, assim favorecendo os objetivos da aprendizagem”.

A função formativa acontece em um processo contínuo, no âmbito do ensino e da aprendizagem, através da aplicação de instrumentos que sejam indicadores para melhoria do desempenho dos estudantes. Perrenoud (1999, p. 50) expressa: “[...] é formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para regulação das aprendizagens e no desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A função somativa ou classificatória tem como foco o rendimento final dos estudantes, é tida como uma das mais comuns por serem realizadas ao final do bimestre, “[...] classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento e transmitindo resultado aos pais, sobre o real aproveitamento do aluno, através da unidade de ensino” (SILVA, 2015).

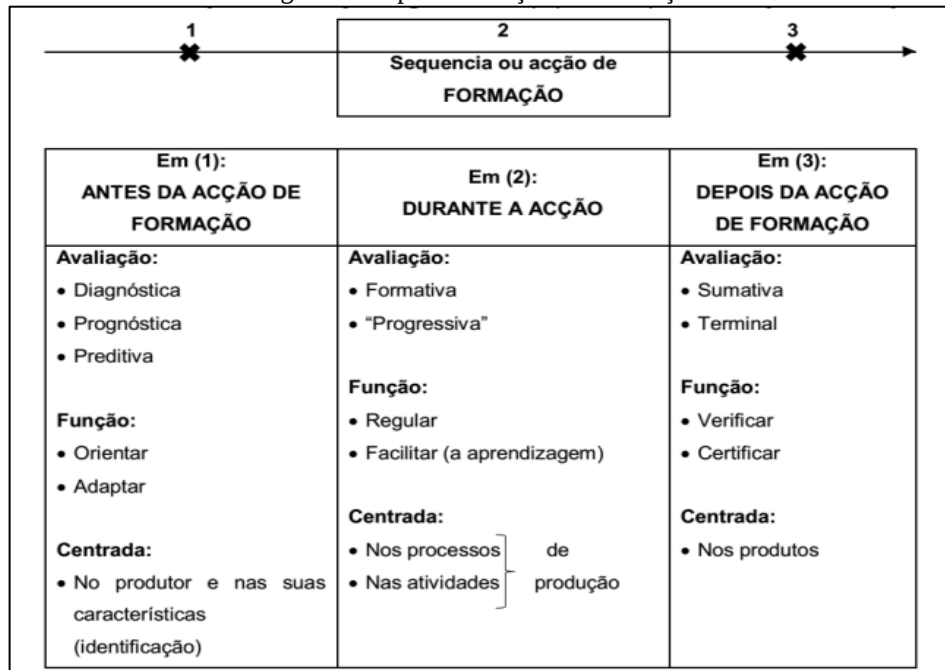
Essas funções da avaliação estão articuladas a processos, que acontecem em tempos específicos ou integrados. Hadji (1994, p. 61) adota o seguinte conceito “papel característico de um elemento ou no objeto que o conjunto integrado”, evidenciamos a síntese do que o autor

---

<sup>3</sup> Neste estudo trataremos como “funções da avaliação”, porém, na literatura alguns autores utilizam de outras nomenclaturas, como: Pizzaia e Gomes (2019) que se referem às modalidades, Luckesi (2011b); Sant’Anna (2002) cita como função; e Zabala (1988) menciona como formas.

aborda na Figura 3.

Figura 3 - Papel das funções da avaliação.



Fonte: Hadji (1994, p. 63).

É vital destacar que, independentemente de ser diagnóstica, formativa ou somativa, devem estar articuladas ao ensino, para auxiliar a aprendizagem em curso, permitindo informar ao professor sobre as condições académicas dos estudantes. Ressaltamos que cada uma dessas funções possui sua relevância na avaliação da aprendizagem, bem como, possui objetivos e momentos distintos.

No Quadro 9 evidenciamos a diferenciação entre a função formativa e a função somativa, a partir da perspectiva de Sada (2017).

Quadro 9 - Diferenciação das avaliações somativa e formativa.

| QUANTO...               | MODALIDADE OU FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO                                                  |                                                                                                       |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | SOMATIVA                                                                            | FORMATIVA                                                                                             |
| <b>À função</b>         | Avaliar para sintetizar a aprendizagem.                                             | Avaliar para ajudar a aprender.                                                                       |
| <b>Ao objetivo</b>      | Descrever e dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento. | Fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem. |
| <b>A quem se dirige</b> | Entidades externas ao aluno (encarregados de educação,                              | Professor e aluno (atores diretamente envolvidos no                                                   |

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          | professores e órgãos de direção, mundo do trabalho)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | processo de ensino e aprendizagem).                                                                                                                                    |
| <b>À contribuição</b>                    | Contribui para hierarquizar, selecionar, orientar e certificar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Contribui para regular o ensino e para apoiar a aprendizagem.                                                                                                          |
| <b>À dimensão</b>                        | Social                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Pedagógica                                                                                                                                                             |
| <b>À intervenção ativa do aluno</b>      | O aluno não intervém como corresponsável no desenvolvimento do processo avaliativo.                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Intervenção ativa do aluno, total ou parcial.                                                                                                                          |
| <b>Ao professor</b>                      | É responsável pelo desenvolvimento do processo avaliativo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | É mediador entre o conhecimento e o aluno, interessando-se pela regulação da aprendizagem, através de um questionamento sobre o aluno, o ensino e a aprendizagem.      |
| <b>Aos critérios de avaliação</b>        | Considera os critérios de sucesso referenciados à norma (seja relativa a um dado grupo ou à aprendizagem desejada), desaparecendo o indivíduo enquanto pessoa.                                                                                                                                                                                                                    | Considera o indivíduo e a sua especificidade combinando os critérios de realização com critérios referenciados ao aluno (dificuldades específicas, esforço, evolução). |
| <b>Aos momentos em que ocorre</b>        | É essencialmente retrospectiva, interessando-se em sumarizar o que o aluno aprendeu ou não, o que é ou não capaz de fazer no momento final de um ciclo de aprendizagem.<br>Ao mesmo tempo, assume uma natureza prospectiva, dado que é a partir dos elementos recolhidos e interpretados que serão tomadas decisões sobre o aluno (o seu percurso escolar seguinte, por exemplo). | É interativa, desenvolvendo-se no quotidiano da sala de aula, dia-a-dia, <i>pari passu</i> com as atividades de aprendizagem e a reflexão sobre essas.                 |
| <b>À natureza do processo avaliativo</b> | Formal ou informal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Formal ou informal.                                                                                                                                                    |

Fonte: Sada (2017, p. 88).

É relevante enfatizar que a avaliação não pode ser tratada como produto, mas precisa ter como prioridade melhorar qualitativamente a aprendizagem, para sanar as possíveis dificuldades, em simultâneo, contribuir para o alcance dos objetivos estabelecidos pelos professores.

No que corresponde a avaliação formativa, três perguntas permeiam, conforme Lopes e Silva (2012): para onde vou? Onde estou agora? Quais estratégias podem chegar aonde eu preciso? Todas estão vinculadas à compreensão de metas e elaboração de estratégias para prosseguimento das etapas seguintes. Essas perguntas são importantes para que o professor possa situar a atual condição dos estudantes no processo de aprendizagem e assim refletir sobre sua atuação nos espaços da sala de aula.

Na avaliação formativa, Rossit e Storani (2010, p. 23) enfatizam que se faz necessário cumprir algumas etapas, tais como: a) especificar o desejo de avaliar e as razões que os conduzem, pois, nenhum processo avaliativo pode ser neutro, mas é necessário que tenha intencionalidades para se obter êxito no percurso; b) determinar os objetivos, quanto mais claros forem, melhor; c) traduzir os objetivos educacionais e os critérios, para não estarem dissociados; d) construir instrumentos para obter informações; e) processar e analisar os dados para o diagnóstico e; f) tomar decisões, considerado o momento mais importante, para permitir direcionar as ações e resultados dos estudantes e da prática pedagógica dos professores.

As autoras salientam que:

Para o aluno, a avaliação formativa disciplina o ritmo de estudo, desenvolvendo o hábito de estudo constante; o motiva, funcionando como reforço; fornece um perfil de aprendizagem [...] possibilita busca de medidas alternativas para superar as dificuldades encontradas.

Para o professor, a avaliação formativa oferece informações que possibilitam a modificação no ensino ou a revisão das informações que oferecem dificuldades aos alunos e possibilita realizar estudos comparativos entre o desempenho dos alunos de duas, ou mais turmas [...] (ROSSIT; STORANI, 2010, p. 24).

Dessa forma, reforçamos que o professor e o estudante estão em constante aprendizado, estabelecendo uma relação de colaboração, a qual possibilita mudanças qualitativas para o ensino, para o conhecimento e para o perfil dos envolvidos em todos os âmbitos, compreendendo que no contexto da avaliação formativa são capazes de estruturar o processo de aprendizagem, conhecendo os critérios e os objetivos que desejam atingir, destaca Sada (2017).

Nesta perspectiva da função formativa, o professor deve:

Organizar o processo de ensino; propor tarefas apropriadas aos alunos; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar as suas estratégias; utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores (FERNANDES, 2008, p. 59).

Neste sentido, o estudante deve:

Participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; desenvolver as tarefas que lhe são propostas pelos professores; utilizar o *feedback* que lhes é

fornecido pelos professores para regularem as suas aprendizagens; analisar o seu próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e da autoavaliação; regular as suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e dos seus recursos cognitivos e metacognitivos; partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus sucessos com o professor e com os colegas; organizar o seu próprio processo de aprendizagem (FERNANDES, 2008, p. 59).

Assim, o papel de ambos está articulado a desempenharem tarefas/atividades com propósitos definidos, através de estratégias que propiciem alcançar os resultados, assim como o compartilhamento do trabalho pedagógico. Os benefícios da avaliação formativa para o estudante são:

- Percebem exatamente o que fizeram para atingir seu nível de aprendizagem atual;
- aprendem a recolher provas sobre sua própria aprendizagem e a usar essa informação para escolher as estratégias que devem utilizar para atingir o sucesso;
- aprendem não só a dirigir sua aprendizagem, como também se veem cada vez mais como aprendizes autônomos, confiantes e capazes, aumentando sua resiliência;
- atribuem seus fracassos e sucessos nas tarefas de aprendizagem a fatores sob seu controle, reagem e não desistem perante um desafio e acreditam em sua capacidade de adaptação ao que estão fazendo e sobre o que estão fazendo para ter sucesso;
- persistem por mais tempo e se esforçam mais na realização das tarefas;
- compreendem e usam as metas de aprendizagem, definem suas próprias metas, selecionam estratégias eficazes para melhorar sua aprendizagem e avaliam os progressos que fazem (SADA, 2017, p. 96).

A função formativa preocupa-se em acompanhar e intervir no processo de aprendizagem, diante do desafio de avaliar os progressos, a acreditar na capacidade de adaptação que podem surgir para definir suas próprias metas. É possível a realização de uma articulação entre as funções formativa e somativa, que embora tenham propósitos diferentes, podem ser integradas, desde que valorizem o processo de aprendizagem antes, durante e após.

No que se refere à unificação das funções formativa e somativa, Fernandes (2008) aponta algumas reflexões:

1. Será que a avaliação formativa terá sempre necessariamente uma natureza criterial? Ou poderá orientar-se antes por referentes mais abrangentes e complexos que definem e enquadram o que é importante aprender?
2. Quando se considera que a avaliação formativa é de natureza criterial, de que avaliação formativa estaremos realmente a falar? Quais as suas características?
3. Partindo do princípio de que a avaliação formativa é criterial, haverá ou não diferenças na utilização dos critérios com a avaliação somativa? Qual será o real sentido deste tipo de concepção?
4. Será que a avaliação formativa não terá também, em certas circunstâncias, uma natureza normativa? Ou seja, nas práticas de avaliação formativa, as comparações com outros alunos, ou com algum tipo de norma, estão irremediavelmente ausentes? (FERNANDES, 2008, p. 359).

Essas reflexões orientam os professores sobre os encadeamentos dos processos complexos que consideram importante para a aprendizagem, isto é, o que poderia ser relevante considerar nas funções formativa e somativa para que se articulem? Dentro desse contexto, é

fundamental que os docentes repensem acerca dos percursos que estão sendo realizados e façam dos resultados apenas consequências de um trabalho de acompanhamento.

## 2.2 Instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem

Os professores incertos da existência dos instrumentos avaliativos “mais eficazes” para regulação da aprendizagem, apresentam dificuldades em relacionar com os objetivos e intencionalidades que pretendem atingir ao avaliar o estudante. Por essa razão, iniciamos essa seção visando discutir acerca dos conceitos e da diversidade dos instrumentos avaliativos que os mesmos possuem, para utilizarem na sala de aula. Partiremos das discussões através da seguinte indagação: o que são os instrumentos e como defini-los?

É imprescindível evidenciar que, no contexto educacional, os instrumentos estão articulados a indicadores que servem para diagnosticar, acompanhar ou obter resultados de um objeto, fenômeno e das informações. Podem ser denominados como:

[...] um recurso usado para coletar a informação de interesse sobre uma variável, característica, categoria ou dimensão do objeto, ou ainda evidências de indicadores. São os dados coletados pelo instrumento que auxilia o avaliador ou pesquisador a acompanhar o desenvolvimento do objeto ou fenômeno focalizado, a obter informações mais precisas sobre ele, e tirar conclusões sobre determinadas características suas (ELLIOT, 2012, p. 13).

O instrumento enquanto recurso pode auxiliar o pesquisador e/ou professor na coleta de dados, considerando os interesses individuais e coletivos que se pretende alcançar, para cumprir seu papel de fornecer informações de maneira pertinente, clara e precisa com o objeto que está sendo proposto a investigar, ao contrário, suas conclusões poderão apresentar um caráter duvidoso sobre o fenômeno estudado, contribuindo para interpretações errôneas e tomada de decisão equivocada.

Hadji (1994, p. 161) diz que um instrumento “[...] é um utensílio manual de trabalho que serve para agir sobre uma matéria para trabalhar ou para transformar. Em sentido lato, o instrumento é um utensílio que facilita uma *práxis*, que permite aprender as coisas”, percebemos que essa facilitação norteia o professor em sua atuação, no momento de estabelecer meios para avaliar os estudantes, isso se dá através de uma ação voltada a uma prática transformadora que viabilize mecanismos para novos aprendizados, como destaca o autor.

A *priori* dois aspectos devem ser considerados ao discutirmos sobre os instrumentos: primeiro, é pertinente destacar que embora os instrumentos sejam uma bússola para direcionar o processo de avaliação, não pode se resumir apenas em provas objetivas que estimulem a memorização dos estudantes, mas, é fundamental que forneçam “informações sobre certas

mudanças comportamentais” (ROSSIT; STORANI, 2010, p. 27), que privilegia a observação, contribuindo positivamente para a prática avaliativa dos professores.

O segundo aspecto está relacionado ao fato de que os instrumentos possibilitam ao professor verificar o “nível de aprendizagem dos seus alunos, com a intenção de proporcionar o desenvolvimento do conhecimento e verificar se os objetivos de uma disciplina foram alcançados” (MESQUISTA, 2016, p. 60), possibilitando distinguir se a aplicação do método escolhido foi satisfatório ou não, a contraindicação surge em não acatar um determinado instrumento com exclusividade para evitar mensurar a aprendizagem.

Na Figura 4, apresentamos o mapa de associação de ideias, proposto por Spink (2010) que permite sintetizar as colocações abordadas pelos teóricos.

Figura 4 - Mapa associação de ideias: instrumentos avaliativos.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Em um contexto macro, os instrumentos estão articulados a propiciar ao professor, mecanismos para favorecer os resultados obtidos e consequentemente desencadear em intervenções pedagógicas necessárias, em prol do desempenho dos estudantes, entretanto, é preciso que estes tenham ciência da sua multiplicidade. Por razões ainda desconhecidas, muitos recorrem à utilização apenas da prova escrita, considerando-a como a mais eficaz.

Santos (2018) complementa que a aplicação da prova é vista como principal forma de validar a aprendizagem, pois, erroneamente os professores acreditam que pode determinar o desempenho do estudante. Não estamos condenando esse instrumento avaliativo, mas consideramos a necessidade de uma ressignificação da maneira como está sendo conduzida na sala de aula, delineando-a através de uma nova perspectiva pedagógica que evite a fragmentação dos conteúdos e a centralização em notas.

Para que essa redefinição da prova escrita seja possível Moretto (2001, p. 11) afirma que o primeiro passo é dar um novo sentido, isto é: “[...] transformá-la em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas”, consequentemente, teremos a diminuição das técnicas que estimulam a memorização e os argumentos prontos, evidenciados por vezes nesse instrumento, como exemplo, à prática da elaboração de perguntas descontextualizadas com a realidade que os estudantes pertencem. Logo, impossibilita a criação de diversos meios que podem ser utilizados para estes encontrarem suas próprias respostas.

A prova escrita deve ser um momento privilegiado e não um acerto de contas, como aponta Moretto (2001), quer dizer que deve oportunizar relações que permitam enxergar-se no processo de ensino e de aprendizagem, em um cenário de alteridade, isto é, reconhecimento da singularidade de seus pares, a qual ao término da avaliação ambos possam, repensarem em suas ações e atuações desempenhadas.

Desse modo, cientes dos conceitos que englobam os instrumentos e da existência quanto sua diversidade, Luckesi (2011b, p. 299) se preocupa em esclarecer aos professores a diferenciação entre os “instrumentos de avaliação” e “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”, de modo a evitar equívocos ao serem escolhidos, destaca:

**Instrumentos de coleta de dados** são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são à base da descrição do seu desempenho [...]

**Instrumentos da avaliação** são os recursos que utilizados para fazer alguma coisa (LUCKESI, 2011b, p. 299-300, grifo nosso).

Os testes, provas, lições de casa, seminários, que por vezes afirmamos serem instrumentos de avaliação, enquanto, na verdade, não são, e sim, fazem parte dos instrumentos de coleta de dados, pois, permite captar informações. Essa distinção proposta pelo autor, é necessária para situar o professor em distinguir corretamente os conceitos que estão presentes no seu dia a dia, caso contrário, colabora para dificultar a prática avaliativa dos professores.

Referente aos **instrumentos da avaliação**, existem três passos para melhor compreensão acerca desses recursos metodológicos, que envolvem:

1) coleta de dados que estão articulados à realidade do objeto da avaliação, isto é, se dá por mediante a algum meio que possibilite a observação; 2) qualificação do objeto da avaliação que abrange meios de comparações como forma de um critério e; 3) intervenção, porém ressaltamos que só será realizada caso seja necessário (LUCKESI, 2011b, p. 305).

Quanto aos **instrumentos de coleta de dados para a avaliação**, está destinado à própria designação do termo, isto é, serve para coletar dados que inclui provas, lições de casa, questionário, observação, testes, seminários, portfólios, entre outros. Estes devem ser construídos de modo que sirvam tanto para as correções quanto para as incorreções, ou seja, cooperar para que o estudante aprenda e construa o seu conhecimento através dos seus erros e acertos.

Depresbiteres e Tavares (2009, p. 48) mencionam:

[...] os instrumentos de avaliação deveriam ser construídos de modo a ser factível verificar não só a correção ou incorreção das respostas, como proporcionar informações funcionais sobre os processos utilizados pelos educandos. Em outras palavras, os instrumentos deveriam conter algumas questões de como o aluno seleciona os conteúdos para resolver os problemas, os representa mentalmente, os organiza e os recupera.

Essas informações funcionais, a qual os autores se referem, reafirmam que os instrumentos para serem factíveis, isto é, realizáveis e praticáveis devem corresponder às expectativas dos estudantes, no sentido de demonstrar-lhes as lacunas que porventura poderão aparecer no decorrer do processo avaliativo, colocando-os também como responsáveis pela sua aprendizagem.

### 2.2.1 Diversidade dos instrumentos: uma prática necessária?

Iniciamos essa seção com as seguintes indagações: diversificar os instrumentos é uma prática necessária? Como os professores podem escolher seus instrumentos?

Ao que corresponde à primeira indagação, a resposta é sim, é uma prática necessária, dado que a diversificação dos instrumentos avaliativos permite aos professores terem diversas possibilidades de atividades que podem auxiliar na coleta de dados. Silva (2004, p. 66) salienta que “quanto maior for o seu número, mais tipos de informações poderão ser coletadas, possibilitando uma melhor compreensão e intervenção sobre o objeto avaliativo”.

Sobre a diversidade dos instrumentos, Depresbiteres e Tavares (2009, p. 16) veem como: “[...] uma necessidade [...] sob diversos ângulos e dimensões. Diversificar os instrumentos não bastam. É fundamental evitar sua adoção de maneira aleatória”, por isso devem ser pensados com compromisso e seriedade, principalmente por parte dos sistemas de ensino, gestores e dos próprios professores que devem buscar mecanismos para que essa prática ocorra na sala de aula.

Para que a diversificação dos instrumentos aconteça, Nascimento, Barbosa e De Oliveira (2017) salientam ser fundamental o acompanhamento por parte do professor, pois, cada um merece ser analisado individualmente, o que significa a necessidade de clareza nos objetivos, em que se pretende atingir.

Os autores supracitados reforçam que a postura do professor irá efetivar o processo de avaliação, a partir das decisões que se faz com os dados obtidos, caso contrário, será considerado mais um instrumento utilizado, o que requer do professor “interpretar, com o aluno, os resultados obtidos, porque se isso não acontecer não se concretiza a avaliação”, feito isso “precisa compreender as representações mentais dos alunos” (NASCIMENTO; BARBOSA; DE OLIVEIRA, 2017, p. 155).

Outro aspecto que faz de a diversidade dos instrumentos ser uma prática necessária, está em permitir uma visão detalhada da atuação do professor sobre o processo pedagógico, ou seja, dada a aplicação da coleta de dados, em cada um deles é possível realizar uma regulação ou auto-regulação da aprendizagem, podendo modificar as metodologias que não estejam favorecendo o aprendizado, propiciando a tomada de decisão com mais exatidão e menor margem de erro.

Em pesquisas realizadas por Andrade e Gentile (2001) expõem a diversidade de instrumentos, o que inclui aspectos como: definição, função, vantagens, atenção, planejamento, análise e como utilizar as informações, com as contribuições de Sant’Anna (2014) e Both (2017), conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Instrumentos mais comuns para avaliar.

| <b>T<br/>i<br/>p<br/>o</b> | <b>Prova Objetiva</b>                                                                 | <b>Prova Dissertativa</b>                                                                            | <b>Seminário</b>                                                                        | <b>Trabalho em Grupo</b>                                  | <b>Debate</b>                                                                              | <b>Relatório Individual</b>                                                         |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Definição</b>           | Série de perguntas diretas como apenas uma solução possível.                          | Série de perguntas que exigem capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e julgar.        | Exposição oral para um público leigo, utilizando fala e materiais adequados ao assunto. | Atividades de natureza diversas realizadas coletivamente. | Discussão em que os estudantes expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico. | Texto produzido pelo estudante depois de atividades práticas ou projetos temáticos. |
| <b>Função</b>              | Avaliar quanto o estudante aprendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo. | Verificar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las. | Possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz.          | Desenvolver o espírito colaborativo e a socialização.     | Aprender a defender uma opinião, fundamentando-a em argumentos convincentes.               | Averiguar se o estudante adquiriu conhecimento e se conhece as estruturas do texto. |

|                     |                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vantagens</b>    | É familiar aos estudantes, simples de preparar e de responder, pode abranger grande parte do que foi exposto na aula.                                    | O estudante tem liberdade para expor os pensamentos, mostrando habilidades de organização, interpretação e expressão.                                  | Contribui para a aprendizagem do ouvinte e do expositor, exige pesquisa, planejamento e organização das informações, desenvolve a oralidade em público.                                                                       | Possibilita o trabalho organizado em classes numerosas e a abrangência de diversos conteúdos em caso de escassez de tempo.                                                                               | Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade, além de fazer com que o aluno aprenda a escutar com um propósito.                                                                                                                                      | É possível avaliar o real nível de apreensão depois de atividades coletivas ou individuais.                                                                                                                                                                   |
| <b>Atenção</b>      | Pode ser respondida ao acaso ou de memória, e sua análise não permite constatar quanto o aluno adquiriu conhecimento.                                    | Não mede o domínio do conhecimento, cobre amostra pequena de conteúdo e não permite amostragem.                                                        | Conheça as características pessoais de cada aluno para evitar comparações entre a apresentação de um tímido a de outro desinibido.                                                                                            | Esse procedimento não exclui a necessidade de o professor buscar informações para orientar as equipes nem deve substituir os momentos individuais da aprendizagem.                                       | Como mediador, dê chance a todos e não tente apontar vencedores, pois em um debate deve-se priorizar o fluxo de informações entre pessoas.                                                                                                                    | Evite julgar a opinião do aluno, mas dê-lhe sugestões a respeito de posicionamentos contraditórios seus, se for o caso.                                                                                                                                       |
| <b>Planejamento</b> | Selecione os conteúdos para elaborar as questões e faça as chaves de correção, elabore as instruções sobre a maneira adequada de responder às perguntas. | Elabore poucas questões e dê tempo suficiente para que os alunos possam pensar e sistematizar seus pensamentos.                                        | Ajude na delimitação do tema, forneça bibliografia e fontes de pesquisa, esclareça os procedimentos apropriados de apresentação, defina a duração e a data de apresentação, solicite relatório individual de todos os alunos. | Proponha uma série de atividades relacionadas ao conteúdo a ser trabalhado, forneça fontes de pesquisa, ensine os procedimentos necessários, indique os materiais básicos para consecução dos objetivos. | Defina o tema e oriente a pesquisa prévia, combine com os alunos o tempo, as regras e os procedimentos, mostre exemplos de bons debates, no final, peça relatórios que contenham os pontos discutidos, se possível, filme a discussão para análise posterior. | Defina o tema e oriente a turma sobre a estrutura apropriada da introdução, do desenvolvimento, da conclusão e de outros itens que julgar necessários, dependendo da extensão do trabalho, bem como sobre o melhor modo de apresentação e tamanho aproximado. |
| <b>Análise</b>      | Defina o valor de cada questão e multiplique-o pelo número de respostas corretas.                                                                        | Defina o valor de cada pergunta e atribua pesos para a clareza das ideias, para a capacidade de argumentação e para conclusão e apresentação da prova. | Atribua pesos à abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e à conclusão, estimule a classe a fazer perguntas e a emitir opiniões.                                                                        | Observe se houve participação de todos e colaboração entre os colegas; atribua valores às diversas etapas do processo e ao produto final.                                                                | Estabeleça pesos para a pertinência da intervenção, a adequação do uso da palavra e a obediência às regras combinadas.                                                                                                                                        | Estabeleça pesos para cada item que for avaliado.                                                                                                                                                                                                             |

|                                     |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Como utilizar as informações</b> | Liste os conteúdos que os alunos precisam memorizar, ensine estratégias que facilitem associações.                                                          | Se o desempenho não for satisfatório, crie experiências e motivações que permitam ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes.                         | Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planeje atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos.                                                                         | Em caso de haver problemas de socialização, organize jogos e atividades em que a colaboração seja o elemento principal. | Crie outros debates em grupos menores e aponte as deficiências e momentos positivos.                                                                                                                                                    | Só se aprende a escrever, escrevendo. Caso algum aluno apresente dificuldade em itens essenciais, crie atividades específicas, indique bons livros e solicite mais trabalhos escritos. |
| <b>T<br/>i<br/>p<br/>o</b>          | <b>Autoavaliação</b>                                                                                                                                        | <b>Observação</b>                                                                                                                                                    | <b>Conselho de Classe</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>Pré-teste</b>                                                                                                        | <b>Avaliação cooperativa</b>                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                        |
| <b>Definição</b>                    | Análise oral ou por escrito, em formato livre, que o estudante faz do próprio processo de aprendizagem.                                                     | Análise do desempenho do estudante em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas.                                                                         | Reunião liderada pela equipe pedagógica de uma determinada turma.                                                                                                                                                           | É o preparo antecipado de um teste.                                                                                     | É estimular o estudante a coletar evidências concretas de trabalho.                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                        |
| <b>Função</b>                       | Fazer o estudante adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, pontos fracos e fortes.                                                         | Seguir o desenvolvimento do estudante e ter informações sobre áreas afetiva, cognitiva e psicomotora.                                                                | Compartilhar informações sobre a classe e sobre cada estudante para embasar a tomada de decisão.                                                                                                                            | Verificar de forma global os conhecimentos adquiridos por um estudante ou uma classe.                                   | Propiciar condições para que analise o progresso obtido e aperfeiçoá-lo para uma convivência democrática no grupo e na sociedade.                                                                                                       |                                                                                                                                                                                        |
| <b>Vantagens</b>                    | O estudante torna-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar limitações e aperfeiçoar potencialidades. | Permite a percepção de como o estudante constrói seu conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.                                                 | Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados, facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista, possibilita orientações mais homogêneas. | Permite averiguar os pré-requisitos dos estudantes para o planejamento de uma nova unidade de trabalho.                 | Oferece ao estudante individualmente ou em grupo reconhecimento da colaboração de cada um, a satisfação por haverem exercido uma ação convergente na comunidade escolar, a conscientização do valor do exercício da atividade em comum. |                                                                                                                                                                                        |
| <b>Atenção</b>                      | O estudante só se abrirá se sentir que há um clima de confiança entre o professor e ele e que esse instrumento será usado para ajudá-lo a aprender.         | Faça anotações no momento em que ocorrer o fato, evite generalizações e julgamentos subjetivos, considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem. | Faça sempre observações concretas e não rotule o aluno, cuidado para que a reunião não se torne apenas uma confirmação de aprovação ou de reprovação.                                                                       | É um instrumento bastante valioso para testar o progresso dos alunos e o grau de desenvolvimento atingido pela turma.   | A discussão em grupo é uma forma cooperativa de desenvolver habilidades mentais através de uma reflexão sistemática.                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                        |

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Planejamento</b>                 | Forneça ao estudante um roteiro de autoavaliação definindo as áreas sobre as quais você gostaria que ele discorresse; liste habilidades e comportamentos e peça para ele indicar aquelas em que se considera apto e aquelas que precisa de reforço. | Elabore uma ficha organizada prevendo atitudes, habilidades e competências que serão observadas; isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação de dados. | Conhecendo a pauta de discussão, liste os itens que pretende comentar. Todos os participantes devem ter direito à palavra para enriquecer o diagnóstico do problema, suas causas e soluções.               | Sua amostra deve-se constituir por uma amostra quantitativa e qualitativa dos conhecimentos, que o grupo deve ter sobre determinada aprendizagem, ou detectar o que é desconhecido e será trabalho durante o semestre letivo. | Os objetivos de uma área de estudo são os mesmos, mas, cada professor trabalha de forma e com conteúdo diferentes para alcançá-los.                                                                                                   |
| <b>Análise</b>                      | Use esse documento ou depoimento como uma das principais fontes para planejamento dos próximos conteúdos.                                                                                                                                           | Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber que o aluno já realiza com autonomia e que ainda precisa de acompanhamento.                   | O resultado final deve levar a um consenso da equipe em relação às intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem, considerando—se as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora dos alunos.      | Pode ser utilizado como uma sondagem de um diagnóstico da turma para introdução de um assunto.                                                                                                                                | Vários professores registram os comportamentos observados em ocasiões diferentes, e trabalhando em conteúdos diversos conjuntamente analisam estes dados para formular um juízo a respeito, a avaliação ganha qualidade.              |
| <b>Como utilizar as informações</b> | Ao tomar conhecimento das necessidades do aluno, sugira atividades individuais ou em grupo para ajudá-lo a superar as dificuldades.                                                                                                                 | Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.                         | O professor deve usar essas reuniões como ferramenta de autoanálise. A equipe deve prever mudanças tanto na prática diária de cada docente como no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário. | O professor poderá usar o mesmo pré-teste como teste final, após o desenvolvimento das unidades serem trabalhadas.                                                                                                            | Deverá haver integração na avaliação do alcance dos objetivos da série. Assim, quando um aluno for considerado aprovado na série, este juízo deverá traduzir o alcance dos objetivos da série, cooperativamente traçados pela escola. |

Fonte: Andrade e Gentile (2001); San'Anna (2014); Both (2017).

A diversidade de instrumentos não se limita apenas ao que foi exposto, mas existem outras possibilidades que podem auxiliar o professor na sua prática avaliativa. O ponto de partida para a elaboração desses instrumentos encontra-se nas bases de estabelecimentos que orientem os objetivos, que outrora já foram propostos, o que significa que para cumprir essa tarefa é preciso ter exatidão quanto ao que deseja.

O comprometimento e a seriedade são primordiais para apontar o instrumento mais adequado e para os fins que deseja utilizá-lo, como, por exemplo, qual seria o mais realizável para obter dados no contexto de diagnosticar os conceitos iniciais, adquiridos pelos estudantes?

Para a auto-regulação quais poderiam ser utilizados? E se os objetivos forem quantificáveis? Essas perguntas devem permear toda a ação do professor no cerne da avaliação.

Relembrando a segunda indagação proposta no início desta subseção, “como os professores podem escolher seus instrumentos”? Esta pergunta se dá ao fato de que muitos docentes, embora tenham anos de experiências de sala de aula, ainda, em processos lentos, buscam mecanismos para se encontrarem no que refere à escolha dos melhores instrumentos a serem utilizados, como já tratado neste texto. Não podemos considerar o termo “melhores” instrumentos, pois, para cada um existem objetivos específicos com o que se pretende atingir.

Elliot (2012, p. 13) apresenta algumas reflexões sobre como o professor pode escolher seus instrumentos para coletar dados para a avaliação, tais como:

A escolha ou elaboração de um instrumento parte da questão “o que estou tentando medir? O que estou querendo avaliar? O avaliador deve buscar evidências de indicadores de qualidade relativos ao que está sendo avaliado, se for os resultados da aprendizagem dos conteúdos abordados. Nessas situações os instrumentos precisam ser ‘feitos sob medida’. A estreita correlação entre o que se investiga ou se avalia e os instrumentos que vão ser utilizados, é, portanto, imprescindível em uma pesquisa ou avaliação. Pode-se afirmar: ou os instrumentos medem/julgam o que o pesquisador e o avaliador necessitam, ou são inúteis para o estudo ou trabalho.

Esses questionamentos enfatizados pelo autor, conduz o professor a repensar sobre as razões que se pretende aplicar um determinado instrumento, por meio da busca de evidências que indicam o que pretende avaliar. A proposta de Elliot (2012) é que os instrumentos passem a exercer um papel de julgadores no sentido de contribuir com as necessidades do avaliador. Essa afirmativa não pode ser confundida com o “julgar e medir a aprendizagem”, mas deve considerar os aspectos qualitativos presentes na avaliação.

Após estabelecida a escolha do instrumento, precisam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo as decisões prévias da ação, conforme Luckesi (2011b), feito isso, irá determinar se objetivos propostos foram atingidos com qualidade. Ramos (2018) corrobora com o autor supracitado ao enfatizar que os objetivos para serem alcançados precisam ser programados, isto é, possuir valoração que norteie a tomada de decisão. Em decorrência disso, transforma-se em um ato amoroso, integrativo e inclusivo, pois, se preocupa em acolher a realidade que o estudante faz parte.

Os professores podem escolher seus instrumentos, a partir da compreensão e aceitação destes, para facilitar e fornecer condições para que aconteça a aprendizagem, isto contribui para que o planejamento seja repensado, visando obter melhores resultados. Como Vendramini, Silva e Chenta (2004) enfatizam, a avaliação deve permitir e criar condições para que os professores conheçam as reais dificuldades dos educandos para promover o desenvolvimento acadêmico.

Dessa forma, em todos os aspectos tratados nesta seção, é preciso considerar que os instrumentos não estão vinculados apenas a uma sistematização funcional para coletar dados, mas, além disso, envolvem os aspectos de qualidade, inclusão, valorização do processo educativo, (re)significação do fazer pedagógico, reflexão e melhorias na prática avaliativa que reflete diretamente dentro e fora da escola e/ou universidade.

### **2.3 Critérios para avaliação da aprendizagem**

O objetivo desta seção é discutir sobre os critérios avaliativos, apontando a avaliação para além da atribuição de notas, dado que de um lado existem os padrões normativos que impõem um sistema de aprovação baseado em dados numéricos; por outro, há também uma valorização do processo de aprendizagem dos estudantes no ato de avaliar, alinhando-os de acordo com suas necessidades e experiências individuais e coletivas.

Vasconcellos (2008, p. 102) afirma que a “[...] avaliação reflete aquilo que o professor julga ser o fundamental [...]”, logo, “[...] quando não há clareza do que se quer não se terão critérios para definir os conteúdos a serem trabalhados”. Para ter sentido é preciso compreender a existência do descompasso sobre as intencionalidades que emergem a respeito do campo avaliativo, no que tange aos objetivos propostos no ato de avaliar.

Quando se trata de conceitos que englobam os critérios avaliativos, é imprescindível destacar que estes estejam associados diretamente aos instrumentos avaliativos. Nesse caso, não pode haver desarticulação, caso contrário, não haverá um padrão para certificar o desempenho dos estudantes, pois, estes precisam estar interligados ao propósito que se deseja atingir ao avaliá-los.

Moreira e Sanches (2016, p. 4) dizem que: “[...] todo critério é a base para um ato de comparação, julgamento ou apreciação, além de ser considerado como o princípio que permite distinguir o verdadeiro do falso, promover crítica e discernir o bom do mau [...]” e, no âmbito da avaliação, o estabelecimento de critérios não pode ser para julgar de forma negativa, mas como construção da aprendizagem, visando a qualidade do ensino e do conhecimento adquirido.

Os critérios como padrões de comparação, não são um mal em si, quer dizer que se torna mal diante da sua imposição no segmento social que se encontra, isto é, se tiver como referencial as “metas, dos objetivos, das estratégias, dos procedimentos, dos ritmos negociados no planejamento, não há porque temê-los” (ROMÃO, 2019, p. 113).

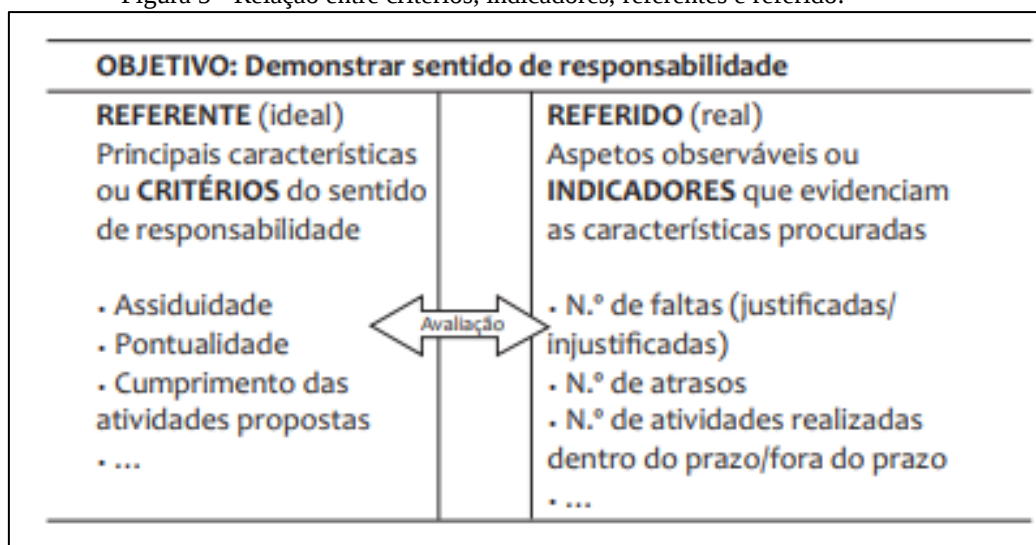
Pensar nas metas e estratégias para construir os critérios são determinantes no momento de avaliar, visto que darão subsídios para compreender a leitura dos dados obtidos por meio dos instrumentos, e assim evidenciar-se-ão aos estudantes seus défices e desempenhos. Dentro

desse contexto, é necessário reconhecê-los como fator imprescindível para a prática avaliativa dos professores e, não podem ser construídos aleatoriamente, mas é necessário planejá-los para buscar as melhores formas de estabelecê-los.

Os critérios exigem uma estruturação no processo avaliativo, porém, essa viabilidade se dá por meio dos padrões que irão permitir validar a aprendizagem através das escolhas corretas dos objetivos, conteúdos, instrumentos e elaboração de estratégias de avaliação, servindo de base para análise das produções dos estudantes, conforme Hilgenberg e Domingues (2018).

Na Figura 5, explicitamos o que está sendo discutido de forma articulada e completa.

Figura 5 - Relação entre critérios, indicadores, referentes e referido.



Fonte: CID; FIALHO (2011, p. 10).

A Figura 5 demonstra a existência de duas possibilidades de estabelecer critérios. O ideal (referente) que está relacionado aos sentidos atitudinais, e o real (referido) que está voltado para evidenciar os aspectos observados e vivenciados na sala de aula, conforme o exemplo, porém, sempre existirão os dois extremos (ideal e real), cabe aos professores utilizá-los de forma clara e objetiva, para que todos os envolvidos possam compreender o que está sendo proposto.

Pacheco (2002, p. 58) descreve:

[...] critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Não é possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola.

Com isso, no ato de avaliar os critérios servirão de indicadores para apontar se as expectativas ideais foram atingidas no âmbito real, conforme mencionado anteriormente, isso se dá através de uma tabela de comparação para efetivação e compreensão dos dados

representados. Frisamos que não é viável os professores colocarem estratégias pedagógicas, objetivos claros, escolhas das funções, entre outros, se não determinarem formas e métodos que sejam viáveis para julgar os estudantes, julgamento este que está atrelado a um juízo de qualidade para fins de melhoria e não o apontamento de erros sem redirecionamento para sanar as dificuldades encontradas.

Para que essa cultura seja vivenciada e experienciadas pelos envolvidos do processo avaliativo, é crucial que haja mudanças internas das práticas, concepções e percepções sobre a constituição do ato de avaliar, caso contrário serão apenas processos, com superficialidades que impedirá as reais situações que se encontram no ensino e aprendizagem.

Quanto aos elementos que devem compor os critérios avaliativos, Sant'Anna (2014, p. 64-65) aponta que terão de “[...] obrigatoriamente ser um elemento para *diagnosticar* o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico”, sendo primeiro um meio de progressão para os alcances dos objetivos pretendidos e destaca:

Os critérios são indicadores que determinam a maneira como se realizará a supervisão das atividades educacionais [...] consideramos como o conjunto de aspectos que servem de norma para avaliações [...] podem ser expressos por quantidade (percentagem, número mínimo), qualidade (clareza, objetividade, precisão, assiduidade, etc.), tempo (responder corretamente em cinco minutos) e etc. (SANT'ANNA, 2014, p. 78).

A autora compreende que os critérios adotados em uma avaliação não podem ser seletivos para fins de comparação, mas devem ocorrer de modo contínuo no que remete ao ensino e à aprendizagem. Não se considera somente os conteúdos, mas atribui-se importância e significados aos aspectos socioemocionais, como, por exemplo, o desenvolvimento de competências e habilidades desenvolvidas em sala de aula, possibilitando subsídios para medir o nível de desempenho acadêmico dos estudantes.

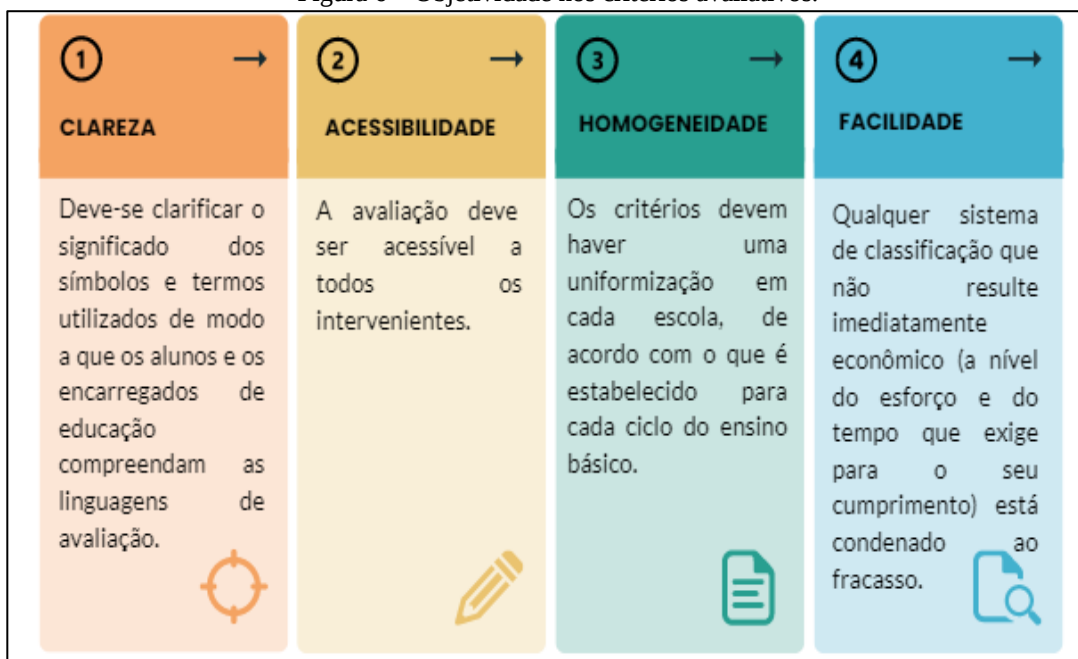
Cabe salientar que Luckesi (2011a) faz uma alerta ao dizer que não é possível os professores tomarem uma decisão sobre o processo avaliativo, sem realizar o diagnóstico, e vice-versa, ou seja, para constituir os critérios, não é suficiente considerar apenas o que se pretende atingir, mas deve-se realizar inicialmente a extração de dados mais precisos e fidedignos com o que de fato o estudante aprendeu.

Esse diagnóstico avaliativo exige clareza quanto aos objetivos, independentemente de serem gerais ou específicos, feito isso, ocorre uma relação dupla de constatar e qualificar os dados, a partir da elaboração dos instrumentos. É papel dos professores criar mecanismos para a elaboração de tais critérios, uma vez que foram escolhidos, refletem no seu plano de trabalho e em suas práticas pedagógicas, destacam os autores Moreira e Sanches (2016).

Para efetivação da aplicação dos critérios, Luckesi (2011b, p. 289) diz que em qualquer prática avaliativa, “haverá necessidade de um objeto (que será descrito) e um critério de avaliação (que permitirá, por comparação, determinar sua qualidade)”, porém, o autor preocupa-se em apontar que essas comparações devem estar articuladas em atribuições de qualidades, caso contrário os dados avaliados não serão fidedignos para a qualificação da aprendizagem, conseqüentemente ocorrerão ruídos de comunicação nas interpretações dos resultados, prejudicando o diagnóstico.

Como tratado nas discussões, adotar o diagnóstico como fase inicial nas escolhas dos critérios, possibilita buscar critérios de objetividades, que implicam em aspectos que impactam diretamente na tomada de decisão e no planejamento. Na Figura 6, evidenciamos quatro possíveis critérios que podem auxiliar na conversão dos resultados, na qual contribuem para processos homogêneos, claros, acessíveis, entre outros.

Figura 6 – Objetividade nos critérios avaliativos.

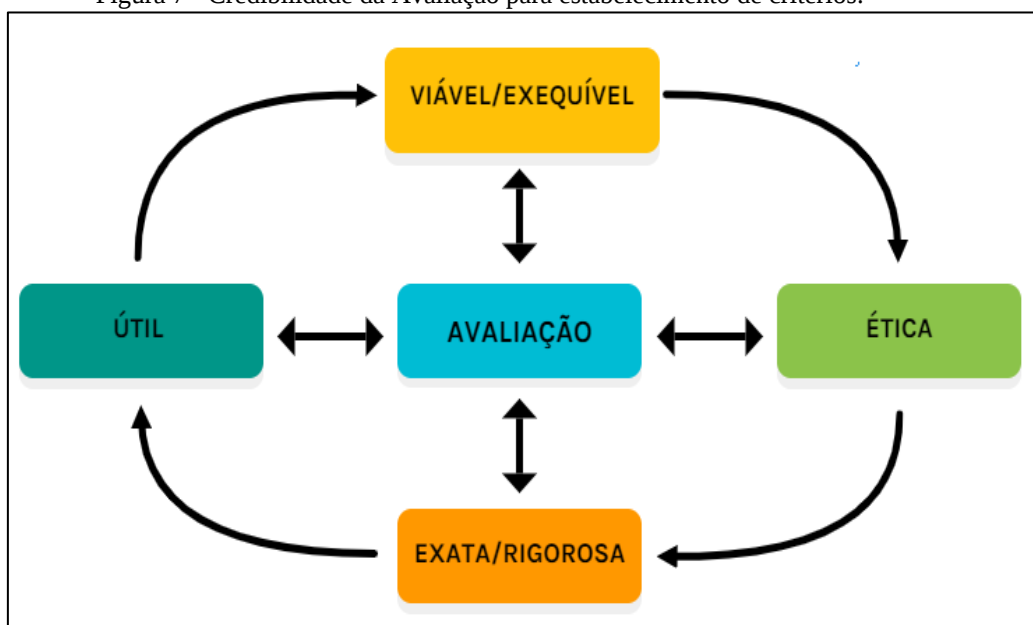


Fonte: Elaboração própria, 2021, adaptado de Pacheco (2002, p. 8).

Os critérios mencionados possuem como intuito oferecer subsídios para os professores desenvolverem estratégias pedagógicas para obterem melhores resultados. Algumas indagações devem ser refletidas, tais como: O que deve ser considerado? Quais são as minhas intenções? O que pretendo atingir? Qual a lógica da escolha de determinados critérios? Estas indagações poderão ressignificar todos os processos avaliativos, bem como valorizar e aproximar da realidade onde os estudantes estão imersos.

Outro fator a ser considerado por Pacheco (2002), refere-se à credibilidade da avaliação que deve ser vista na elaboração dos critérios, diante de quatro condições:

Figura 7 - Credibilidade da Avaliação para estabelecimento de critérios.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Todas essas condições devem existir ao considerarmos o processo de elaboração e escolhas dos critérios. Pacheco (2002) diz que uma avaliação útil, necessita ser exequível, viável, apresentada como realista, mas, em simultâneo, moderada e cautelosa, possibilitando que a ética e a legalidade se tornem fundamentais para fidelizar esse percurso, com a finalidade de repassar as informações exatas sobre o que está sendo avaliado.

Os parâmetros dos critérios são determinantes para qualificar a realidade que os estudantes fazem parte, isto é, “[...] o maior ou menor atendimento do critério [...] resulta em maior ou menor aproximação dessa realidade à qualidade desejada [...] quanto maior for o atendimento do critério, mas satisfatória será a qualidade”, define Luckesi (2011b, p. 286), e vice-versa.

O autor supracitado ressalta que os critérios dependem de variáveis que estão elencadas aos aspectos socioculturais, isto é, não podem ser e nem se posicionar como absolutos. Estas variáveis abarcam o ideário de educação; a ideia de estudante que temos; quais necessidades a prática educativa se propõe a suprir; os conteúdos que serão abordados nesta prática e qual o nível de desempenho dos estudantes quanto à internalização e aprendizagem destes conteúdos, refletindo nas decisões que serão tomadas a partir das concepções formadas como resultado das atividades elaboradas pelo professor.

Para melhor compreensão, destacamos um exemplo de critério de notas e de aprovação encontrado em Arredondo e Diago (2009, p. 48), demonstrado no Quadro 11.

Quadro 11 - Critérios de notas e de aprovação.

| CRITÉRIOS DE NOTAS E DE APROVAÇÃO                                                                                                                               | SIM | NÃO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| Os alunos tiveram clareza sobre o modo como os resultados da aplicação dos instrumentos de avaliação contribuíram para configurar a nota que lhe foi conferida? |     |     |
| Os alunos tiveram clareza do procedimento pelo qual se chegou a essa nota?                                                                                      |     |     |
| Os alunos tiveram clareza dos critérios que determinaram, quando concluíram a matéria e, portanto, sua aprovação?                                               |     |     |
| As notas obtidas ao longo do ano escolar foram baseadas nesses critérios?                                                                                       |     |     |
| Tendo em vista os resultados obtidos, seria necessário reavaliar os critérios de aprovação?                                                                     |     |     |

Fonte: Arredondo e Diago (2009, p. 48).

Esses critérios pretendem atingir o que está proposto no início da ação, consequentemente, norteará a construção de qualquer ato avaliativo, independente de qual seja.

Frisamos que, ao definir os critérios, pode ser considerado outros conhecimentos para realizar a avaliação, que pode envolver aspectos conceituais, desenvolvimento de habilidades, condições de higiene (importante atentar-se para a série a ser trabalhada), capacidades sociais e motoras, determinada pelos objetivos sugeridos e pelas atividades implantadas.

No tópico anterior, referente aos instrumentos, explicitamos um quadro, onde descrevemos os mais utilizados no ato de avaliar. Nesse momento, realizamos uma correlação, colocando três critérios para cada um deles, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Critérios avaliativos para cada instrumento de avaliação.

| INSTRUMENTO       | CRITÉRIOS                                                           |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------|
| PROVA OBJETIVA    | Conhecimentos específicos sobre o assunto.                          |
|                   | Conhecimentos básicos sobre o assunto                               |
|                   | Capacidade de interpretar as questões.                              |
| PROVA SUBJETIVA   | Capacidade de argumentação                                          |
|                   | Capacidade de sequência lógica do pensamento                        |
|                   | Capacidade de alinhamento do tema                                   |
| SEMINÁRIO         | Análise crítica dos conteúdos                                       |
|                   | Desenvolvimento das capacidades de oralidade.                       |
|                   | Apresentação das ações para os colegas.                             |
| TRABALHO EM GRUPO | Desenvolvimento das competências e habilidades pessoais e em grupo. |
|                   | Seguiram com todas as instruções.                                   |
|                   | Entregaram dentro do prazo estabelecido.                            |

|                              |                                                                                                          |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DEBATE</b>                | Capacidade de estabelecer informações pertinentes sobre o tema.                                          |
|                              | Participação ativa no projeto.                                                                           |
|                              | Apresentação e argumentação para comunidade escolar.                                                     |
| <b>RELATÓRIO INDIVIDUAL</b>  | Análise crítica dos conteúdos.                                                                           |
|                              | Desenvolvimento das qualidades próprias do pensamento científico.                                        |
|                              | Capacidade de crítica e autocrítica.                                                                     |
| <b>AUTOAVALIAÇÃO</b>         | Integração dos aspectos sociais e tecnológicos da disciplina.                                            |
|                              | Reconhecimento da importância de interagir de forma autônoma com os conteúdos assimilados na disciplina. |
|                              | Desenvolvimento das habilidades sociais no relacionamento com os colegas.                                |
| <b>CONSELHO DE CLASSE</b>    | Observação e descrição dos fatos.                                                                        |
|                              | Análise de interpretação dos dados.                                                                      |
|                              | Utilização dos diversos instrumentos para tomada de decisões.                                            |
| <b>OBSERVAÇÃO</b>            | Reconhecimento da importância da disciplina                                                              |
|                              | Capacidade de comunicar e relacionar com os colegas                                                      |
|                              | Desenvolvimento dos saberes e competências adequadas das atividades.                                     |
| <b>PRÉ-TESTE</b>             | Compreensão dos conceitos que permitam construir uma visão global dos conteúdos abordados.               |
|                              | Aplicação de conceitos e aprendizagens teóricos e práticas a situações reais e cotidianas.               |
|                              | Conhecimentos básicos sobre o assunto.                                                                   |
| <b>AVALIAÇÃO COOPERATIVA</b> | Participação e cumprimento das atividades propostas                                                      |
|                              | Desenvolvimento da autonomia                                                                             |
|                              | Comportamento adequado (respeito pelas regras estabelecidas).                                            |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Esses critérios não são exatos e específicos somente para esses instrumentos, mas podem ser utilizados como possibilidades, por norma, precisam englobar conteúdos, disciplinas como os saberes, atitudes e desenvolvimento das habilidades individuais e coletivas. Caso o professor opte por utilizar vários critérios em um único instrumento, não haverá problema, porém, não podem estar desconectados do planejamento e dos objetivos.

No decorrer do percurso avaliativo, os professores podem lidar com obstáculos ao se relacionarem na construção dos critérios, quanto a isso, Barbosa e Alaiz (1994, p. 2) apontam:

- *A insuficiente informação passada aos alunos.* Nem sempre os alunos são suficientes ou claramente informados sobre as aprendizagens que é suposto terem de realizar, os objetivos que devem atingir, as tarefas a desenvolver, o caminho a percorrer.
- *O desconhecimento, pelos alunos, dos critérios a partir dos quais são avaliados.* Os alunos podem mesmo ignorar pura e simplesmente os critérios por referência aos quais as suas aprendizagens (processos e produtos) são avaliadas [...]. É que não basta que algo seja dito para que passe a ser conhecido. Em alguns casos o próprio professor

não explicita para si mesmo os seus critérios de avaliação, não podendo, portanto, deles informar os alunos.

- *As contradições entre os critérios e as tarefas.* Por vezes os critérios de avaliação são conhecidos do aluno, o que supõe que lhes seja disponibilizada informação, pelo professor.

- *As discrepâncias entre os critérios explicitados e os critérios utilizados.* Por vezes os critérios de avaliação realmente utilizados pelos professores não coincidem com aqueles que eles explicitam (para si próprios e para os alunos).

- *A diferente apropriação dos critérios por alunos com estatutos socioculturais e escolares diferentes.* Os alunos, mesmo quando são informados sobre os critérios de avaliação não se apropriam deles todos da mesma forma. A interpretação que é feita desses critérios varia em função da origem sociocultural do aluno, do seu estatuto escolar, das representações que ele tem dos vários saberes.

Os pontos como insuficiência de informação, desconhecimento dos alunos (por vezes pelos professores), discrepâncias entre os critérios, tarefas e as diferentes apropriações dos critérios são determinados na construção e escolhas destes. Compreender esses obstáculos e saná-los, certamente contribuirá para melhores resultados, considerando as representações que os envolvem. Essa identificação e conhecimento sobre seus pares permitirão menor margem de erros nas interpretações evidenciadas no ato avaliativo.

Luckesi (2011b, p. 289) declara ser importante que os critérios sejam de “aceitação de condutas como satisfatórias”, quer dizer que esse conceito realça uma abordagem pedagógica pautada em direcionar as práticas vivenciadas pelos professores, em que o planejamento se torna crucial no ensino, evitando que sejam praticados aleatoriamente, pois, no mesmo instante permite dá sustentação ao que for decidido.

Desse modo, evidenciamos a relevância dos critérios estarem articulados aos instrumentos avaliativos, ao planejamento e aos objetivos, de modo a serem intencionais com o que se deseja atingir, permitindo que haja consistências desde da escolha à aplicação, contribuindo para que os resultados obtidos nas avaliações, possam permitir melhorias na aprendizagem dos estudantes.

## **2.4 Avaliação da aprendizagem na formação do professor**

Iniciamos essa discussão com a seguinte indagação: os professores estão sendo preparados para avaliar? Essa pergunta nos remete a refletirmos como está ocorrendo o processo de formação inicial, no sentido de compreender uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem dos estudantes, para além dos aspectos pontuais, estáticos e desconectados com o que consideramos importante: a qualidade no ato avaliativo.

A importância de discutirmos esse tema dirige-se à ausência de debates e reflexões sobre as práticas avaliativas nos espaços de formação, visto que muitos professores são formados para

ensinar os conteúdos, mas no momento de avaliar os estudantes adotam uma postura neutra e sem objetividade, desqualificando o processo.

Barbosa (2011) reforça que existe uma espécie de silêncio nos cursos de formação no que relaciona à avaliação da aprendizagem, por ser uma questão delicada por fazer parte da rotina dos mesmos, ocasionando a acomodação desses profissionais em não buscarem elementos necessários para fortalecerem suas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pois, julgam ser suficiente apenas os anos de experiências.

Existe a necessidade de pensarmos em uma prática pedagógica diferenciada, que privilegie a valorização e discussões sobre essa temática, possibilitando aos professores (re)pensarem em suas atuações nos âmbitos escolares/universitários e nos espaços informais de aprendizagem. Essa lacuna identificada na formação de professores deve ser encarada de forma que propicie mudanças significativas, tais como, a inserção de disciplinas que estejam elencadas e comprometidas em prepará-los para avaliar, entre outras.

Boas e Soares (2016, p. 1) reforçam que as pesquisas revelam muitas dificuldades e lacunas na formação de professores, principalmente porque continuam centradas apenas na figura destes, por vezes, de modo técnico, não desenvolvendo procedimentos que poderiam proporcionar oportunidades viáveis para organização de suas práticas pedagógicas, bem como tratam a avaliação, ensino e aprendizagem desarticulados com a realidade que estão imersos.

Os autores supracitados afirmam que a avaliação não possui lugar nos currículos, estando diluídas nas disciplinas pedagógicas que tratam apenas sobre notas e medidas, sem o real comprometimento que o deveria existir, com a ausência de discussões nos planos de aulas, livros, artigos e atividades a serem desenvolvidas, comprometendo tanto a aprendizagem, quanto às interpretações dos resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos.

Cabe destacar que, ao descrevermos sobre as concepções de educação, ensino e aprendizagem, haverá um fator de impacto interligado na forma como os professores avaliam, isto é, se suas perspectivas estão pautadas aos aspectos tradicionais, logo, suas avaliações serão estagnadas. Porém, se adotarem uma concepção progressista, estarão a serviço da aprendizagem onde o estudante possui lugar em destaque nos processos educacionais e avaliativos, “julgamos necessário encarar avaliação como ação que proporciona sentido ao ato educacional, e para isso, não podemos fugir da obrigação de colocá-la em primeira pauta no cenário da formação docente” (BARBOSA, 2011, p. 4).

Outro papel de concepções da avaliação que poderia ser adotado pelos professores é a dialética, que está voltada para criação e estabelecimento de diálogos, no sentido de os estudantes serem participantes ativos na aprendizagem, dentro de um contexto que não esgote

e limite o conhecimento e o ensino. Hoffmann (2011) compactua com essa concepção de avaliação ao afirmar que “[...] a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (p.16), possibilitando o crescimento e a melhoria nos espaços educativos, abordando várias instâncias educacionais.

Para isso, os professores precisam estar desacomodados, principalmente nos cursos de licenciaturas, apenas sendo possível “ouvi-los em seus questionamentos, dúvidas e reclamações sobre a tão conhecida, mas pouco estudada, avaliação da aprendizagem”, (BARBOSA, 2011, p. 4). Essa atitude deve acontecer em caráter emergencial para realização das devidas intervenções.

No que concerne aos diálogos nesses espaços de formação, consideramos importante enfatizar que necessitam buscar ações que vão ao encontro do que se pretende alcançar, isto é, uma prática de incessante aprendizado, exigindo um alto grau de engajamento, comprometimento e clareza nas ideias propostas. Diante disso, Freire (1996, p. 73) apresenta várias condições adotadas e vivenciadas diariamente por professores, tais como:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor sério, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar suas marcas.

Neste sentido, a condição que o professor adota se efetiva na vida dos estudantes, concretizada por sua atuação na sala de aula. Assim, existe uma escassez em estreitar as relações entre o que se forma e quem é formado, para trabalharem a construção da confiança, respeito, diálogo, troca de conhecimento entre os pares, reconhecimento e valorização das vivências, sendo elas positivas e/ou negativas. Essa questão reflete na formação e deixa marcas em todo percurso de aprendizado.

Fortalecendo o discurso acima, podemos dizer que os professores deixam “marcas”, quando, por exemplo, posicionam-se e verbalizam acerca dos profissionais que desejam se tornar a ser a partir de suas vivências acadêmicas. As marcas deixadas nos estudantes encontram-se para além disto, por essa razão, o professor ao formar outros professores (embora pareça redundante), precisa comprometer-se com uma formação que englobe as esferas sociais, psicológicas, afetivas e políticas.

Grillo e Lima (2008, p. 64) afirmam que a relação professor-aluno deve “destacar a riqueza da interação, a necessidade do respeito às diferenças no que tange a conhecimentos prévios, tempo de cada aluno, área de formação, oportunidade para o exercício da crítica”,

estreitando cada vez mais os vínculos para ser possível estabelecer a confiança entre si, considerando as singularidades dos indivíduos.

Melchior (2006, p. 18) afirma que esse processo de formação admite uma “[...] conscientização sobre a possibilidade de o indivíduo ter iniciativa na busca de sua qualificação, feita através do exercício da avaliação, o autocontrole e a correção dos aspectos a serem melhorados, de forma independente e autônoma”, insistindo em uma prática avaliativa que conduza a construção de saberes, através de recursos e estratégias que viabilizem melhorias nesses espaços, assim como a busca por conhecimento dos professores por meio da autoformação, construindo seu ofício a partir da participação e da reflexão.

Quanto à preparação para formação inicial e continuada, Tavares (2008, p. 53) ressalta que:

[...] uma preparação tanto inicial quanto contínua é fundamental para que cada professor possa interpretar seu papel no cenário social, pois eles só habitam as salas de aula, mas vivem e trabalham seus desafios profissionais engajados com seus pares, numa escola em que o clima deve envolvê-los favorecendo uma prática reflexiva, competente, compatível com a realidade de sua comunidade e de seus alunos.

Mediante essas circunstâncias, os professores devem tomar decisões e realizar o exercício da reflexão, pois, estarão maximizando suas capacidades de avaliar, visto que farão parte do processo avaliativo. Esse cenário demonstra que é preciso ser desenvolvido na formação, principalmente, a complexidade em resolver problemas e propor soluções viabilizadoras. Essas são características básicas para a sobrevivência na sala aula, pois, os estudantes desenvolvem essas capacidades ainda na infância (são tecnológicos). Sabemos que essa não é a realidade de todos, mas nos atrevemos a dizer que pode ser um desafio a ser enfrentado no século XXI.

Voltemos às discussões. Imbernón (2011, p. 73) aponta que a formação do professor se fundamenta nos seguintes princípios:

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas.  
Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação [...] para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto.  
Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática [...]  
Aprender em um ambiente formativo de colaboração e interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.  
Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação.

Para que isso ocorra é necessário que seja analisado:

Abandono do individualismo [...] na cultura profissional docente;  
Predisposição a uma revisão crítica da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica;

Modalidades de formação adequadas ao que o professor tem como finalidade formativa;

Busca do significado das ações educativas que devem ser compartilhadas com outras equipes docentes tendo em conta o contexto em que se forma;

Formação como processo de definição de princípios e de elaboração de um projeto educativo conjunto que preveja o uso de atividades educativas mais adequadas à mudança na educação;

Formação no lugar de trabalho, na própria instituição educacional (IMBERNÓN, 2011, p. 73-74).

Esses princípios estão diretamente interligados à formação do professor, dado que estes precisam se reconhecer como um ser autêntico, socializador, colaborativo, participativo, entre outras coisas, sendo fundamental evitar os fatores que podem intervir negativamente, se forem ignorados.

Quanto a isso, Fernandes (2005) enfatiza algumas medidas que devem ser tomadas:

Os programas de formação na área da avaliação das aprendizagens deverão, sempre que possível, ser contextualizados no ensino das diferentes disciplinas. Desta forma, poderão utilizar-se estratégias de avaliação que integrem o ensino e a avaliação e que respondam às necessidades sentidas por muitos professores em promoverem nas suas salas de aulas uma avaliação formativa alternativa mais válida, abrangente, transparente, exigente, diversificada e com tarefas mais significativas dos pontos de vista educativo e formativo. Nestas condições, é desejável que qualquer formação em avaliação integre equipes de formadores especialistas em desenvolvimento curricular, em avaliação e nas didáticas das diferentes disciplinas (FERNANDES, 2005, p. 10).

Essas medidas irão favorecer a formação desde que estejam articuladas, para que possam contribuir na melhoria da aprendizagem e nas práticas avaliativas. Assim, sugerimos que os professores ao avaliar os estudantes, assumam uma função reguladora da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem, para qualificação dos processos, com vista a transparecer as atividades e saberes estipulados previamente.

Consideremos para a discussão a seguinte pergunta: qual é o papel dos professores no contexto da formação? Sada (2017, p. 8) aponta alguns elementos:

Por serem profissionais altamente especializados, os professores precisam ter uma sofisticada formação inicial e contínua, profunda e abrangente, que atenda à complexidade e às exigências do processo de ensino. Nesse sentido, é fundamental que tenham conhecimentos sobre os conteúdos científicos que irão lecionar, sobre a didática específica das disciplinas que ministram e sobre diversos conteúdos de natureza pedagógica. Igualmente importante é proporcionar ao licenciando, durante sua formação inicial, condições para que também construa não só os conhecimentos científicos sobre a matéria específica que irá lecionar, mas os conhecimentos didático-pedagógicos necessários a essa docência específica, incluindo conhecimentos sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

O papel que o professor irá apropriar-se poderá ser determinante para a eficácia da formação, visando o alcance dos saberes científicos mínimos das disciplinas que leciona, sem esse conhecimento básico, raramente irá pensar no ato de avaliar, pois, não terá bases consistentes para sustentar suas práticas pedagógicas. O movimento do aprender e reaprender

deve ser constante nesses espaços, em razão de possibilitar que sejam desenvolvidos os seus papéis e se reconheçam como participantes intelectuais que possuem apropriações das suas concepções avaliativas.

Sabemos que a formação possui suas dificuldades e obstáculos que devem ser superados, Imbernón (2011, p. 110-111) mencionou esses aspectos há dez anos, entretanto, ainda se aplica atualmente, vejamos:

a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores nos diversos níveis educativos; a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação docente; o predomínio da improvisação nas modalidades da formação; a ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimentos formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico; a falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada e um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios generalistas; a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Certamente ainda existem mais obstáculos que provocam um abandono progressivo por parte do professor, e quando acontece, a formação docente deixa de ser um estímulo para o desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo para a desqualificação e despreparo nos processos colaborativos. Dessa forma, é importante olharmos e atentarmos para os aspectos que permeiam a formação de professores, principalmente no que tange ao momento de avaliação, propiciando um espaço de reflexão e aprendizado para êxito em seus planejamentos, autonomia, criticidade e autoformação em suas práticas pedagógicas.

### **3 DELINEAMENTO DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS**

Neste capítulo será abordado o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa e o tratamento dos dados. Destacaremos inicialmente as escolhas metodológicas, aspectos éticos, local e participantes da pesquisa, técnica para interpretação dos dados, e, após, faremos as discussões e análises dos resultados.

#### **3.1 Metodologia**

A forma de abordagem desta pesquisa foi qualitativa, visto que apresentou características específicas consideradas ao longo do estudo. Essa categoria de pesquisa não se preocupa com a representatividade estatística e numérica, mas com uma aproximação entre o pesquisador e a pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

A pesquisa qualitativa não possui uma sequência rígida de etapas, mas parte de um problema, coleta e análise de dados, bem como, possibilita que o pesquisador possua maior liberdade teórica-metodológica para construção do estudo, conforme Triviños (1987).

Quanto aos objetivos possui caráter exploratório e descritivo que segundo Gil (2007) permite maior familiaridade para com o objeto da pesquisa e com o problema em que envolve: a) levantamento bibliográfico; (b) entrevista com pessoas; e c) utilização de exemplos que estimulem a compreensão, assim como a pesquisa descritiva pode direcionar a validação científica deste estudo através de “técnicas, modelos e teorias”.

##### **3.1.1 Instrumento utilizado para coleta de dados**

Para coletar informações dos licenciandos, a partir de suas concepções sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos, utilizamos como instrumento um questionário misto, com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE B).

Gil (1999, p. 128) afirma que os questionários consistem numa técnica de investigação constituída por um total de indagações apresentadas no formato escrito para os participantes da pesquisa. Este mesmo autor narra que a finalidade de utilizar os questionários implica em possibilitar conhecer o nível de “[...] conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Atrémos na perspectiva de Gil (1999, p. 128 - 129) algumas vantagens sobre o uso desse instrumento para esta pesquisa, tais como, “atingir um grande número de pessoas; permitir que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”.

Dividimos o questionário em duas partes: a primeira, tratava sobre as perguntas relacionadas ao perfil dos participantes, e a segunda, sobre os assuntos específicos da pesquisa. Abaixo evidenciamos sobre a divisão das partes do questionário.

- Com perguntas fechadas que corresponde a: sexo, idade, curso de graduação, turno e semestre que está cursando;
- Com perguntas de opiniões que tinham a intenção de averiguar as concepções dos licenciandos sobre os instrumentos e critérios avaliativos;
- Com perguntas abertas, que permitiram aos licenciandos emitirem seu entendimento sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos.

Para organização das perguntas e respostas, utilizamos a escala de Likert<sup>4</sup>, para que os participantes indicassem um grau de concordâncias ou discordâncias sobre determinadas afirmações (MALHOTRA, 2011), para cada item, estipulamos cinco categorias de respostas, denominadas como: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre. Dutra (2009) atribui um significado para cada item, onde optamos em adaptar para esta pesquisa, são eles:

- **Nunca:** discorda totalmente (nem por uma vez acredita);
- **Raramente:** discorda parcialmente (de tempo em tempo);
- **Às vezes:** nem concorda e, nem discorda (faz ou acredita algumas vezes);
- **Frequentemente:** concorda parcialmente (faz ou acredita muitas vezes);
- **Sempre:** concorda totalmente (faz e acredita constantemente).

Ressaltamos que em decorrência da pandemia mundial ocasionada pela Covid – 19, o questionário foi aplicado no formato remoto, através do formulário “*Google Forms*”, enviado via e-mail, na qual deram ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

### 3.2 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética, com o parecer aprovado sob o número: 3.914.950 (ANEXO A).

---

<sup>4</sup> A escala de Likert pode ser encontrada em estudos como “escala de verificação de Likert” (JUNIOR; COSTA, 2014) ou escala de frequências.

### 3.3 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, localizado na avenida Sete de Setembro, n.º 1675 – Centro, Manaus – AM (ANEXO B e C).

Conforme a portaria nº 373, de 31 de agosto de 2009, o IFAM é uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, ofertando diferentes modalidades articuladas à Educação Profissional e Tecnológica. No *campus* Manaus Centro (local da aplicação da pesquisa) possui 04 licenciaturas, são elas:

Quadro 13 - Cursos de licenciaturas *campus* Centro

| CURSO                               |
|-------------------------------------|
| Licenciatura em Ciências Biológicas |
| Licenciatura em Física              |
| Licenciatura em Química             |
| Licenciatura em Matemática          |

Fonte: Informações extraídas do site da instituição: [www.ifam.edu.br](http://www.ifam.edu.br)

Os participantes da pesquisa foram 15 licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas e Química, do turno vespertino. A escolha do público-alvo fora em decorrência de terem cursado a disciplina eletiva “Avaliação para aprendizagem”, com duração de 40h. Partimos do princípio de que, ao se depararem com o questionário, teriam um conhecimento prévio sobre os conceitos abordados.

Sobre a participação dos licenciandos, estão demonstrados na Tabela 3.

Tabela 3 - Perfil dos participantes da pesquisa

| Sexo                      | 60% Masculino             | 40% Feminino             |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
| <b>Idade</b>              | 86,7% até 29 anos         | 13,3% entre 40 a 59 anos |
| <b>Curso de Graduação</b> | 66,7% Ciências Biológicas | 33,3% Química            |
| <b>Turno</b>              | 100% Vespertino           |                          |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Percebe-se que a maioria dos participantes eram homens (60%). A faixa etária dos participantes, corresponde a 86,7% até 29 anos, bem como, obtivemos mais respostas nos cursos de Ciências Biológicas (66,7%).

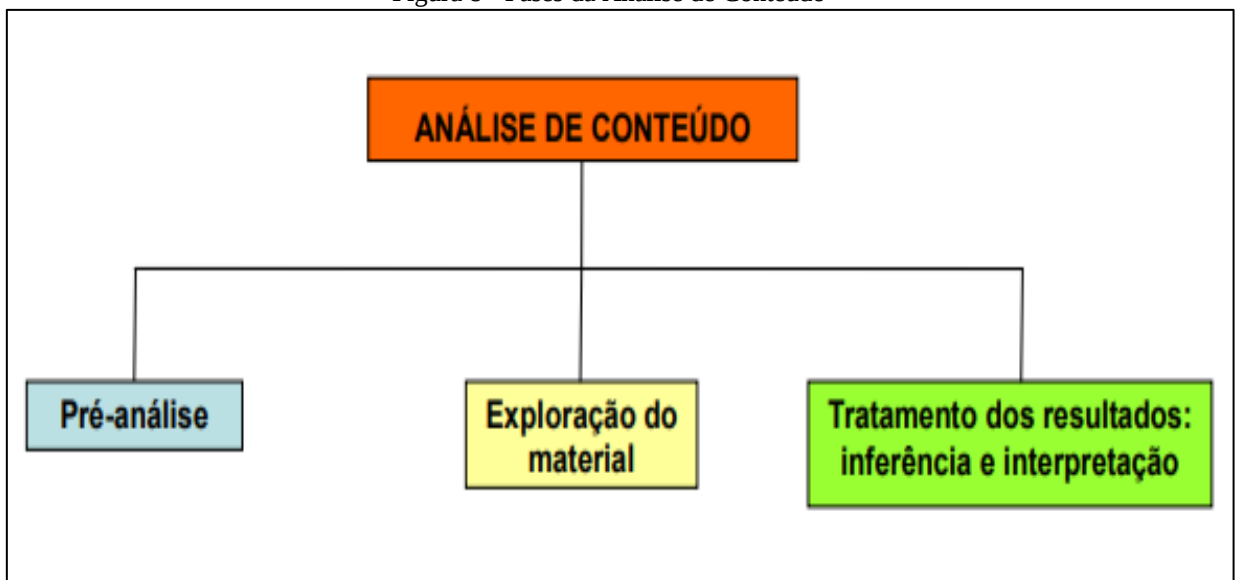
### 3.4 Análise de Conteúdo

Para as interpretações das questões estabelecidas no questionário, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, a qual possibilita analisar as comunicações, sejam elas escritas ou orais, sempre dando ênfase às mensagens que essas formas de comunicações trazem, podendo, no decorrer da pesquisa, os resultados serem representados por categorias e/ou subcategorias sempre apoiados em referenciais teóricos (BARDIN, 2009).

Bardin descreve a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (2009, p. 40). A autora menciona que sua intencionalidade está relacionada com interferências de conhecimentos que podem estar associados a indicadores quantitativos ou não.

A análise de conteúdo se organiza em três fases cronológicas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Conforme a Figura 8.<sup>5</sup>

Figura 8 - Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin, 2009.

<sup>5</sup> Em alguns momentos Bardin (2009) refere-se em polos cronológicos outros em fase, nesse trabalho usaremos o termo “fase”.

### 3.4.1 Pré-análise

A pré-análise objetiva operacionalizar as ideias iniciais, isto é, nortear para a realização de um plano de análise, Bardin (2009) diz que nessa fase apresenta algumas atividades que devem ser desenvolvidas, como: 1) leitura flutuante; 2) a escolha dos documentos; 3) formulação da hipótese; 4) elaboração de indicadores e; 5) preparação do material <sup>6</sup>.

O documento que propomos para análise foi o questionário. Para fins de organização, definimos a ordem dos passos a serem seguidos: 1) realizamos uma leitura sistemática, de modo a conhecer inicialmente as respostas obtidas pelos estudantes; 2) escolhemos os referenciais teóricos, para dar sustentação nos diálogos; 3) fizemos um recorte das respostas obtidas pelos licenciandos e; 4) estabelecemos as categorias.

Com a finalidade de manter o sigilo na identificação dos licenciandos, optamos em identificá-los com a letra (L), seguida de um numeral, por exemplo, L1. O Quadro 14 corresponde ao fragmento das respostas de dois licenciandos.

Quadro 14 - Fragmento das respostas dadas pelos licenciandos

| PERGUNTA                                                  | PARTICIPANTES | FRAGMENTOS                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>O que você considera importante no ato de avaliar?</b> | <b>L1</b>     | O professor ao avaliar deve verificar se o aluno de fato assimilou o conhecimento trazido, e se o que aluno assimilou está de acordo com os objetivos educacionais. |
|                                                           | <b>L2</b>     | Tenha em mente objetivos e critérios definidos.                                                                                                                     |

Fonte: Autoria própria, 2020.

### 3.4.2 Exploração do material: codificação, agrupamento das unidades e categorização

Essa fase consiste em operações de “codificação, desconto ou enumeração em função das regras previamente formuladas”, essas regras se referem à codificação que é “uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta, que por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2009, p. 101-103).

Buscamos estruturar a organização do material, de modo a permitir uma análise sistematizada e criteriosa dos conteúdos abordados no questionário, tratada por Bardin (2009) como Unidade de Registro (UR) e Unidade de Contexto (UC).

<sup>6</sup> Bardin (2009) diz que as hipóteses nem sempre são estabelecidas na fase da pré-análise, ressalta que não é obrigatório ter como um guia um *corpus* de hipóteses, podendo realizar a análise sem ter uma ideia preconcebida. Deste modo, optamos em não formular uma hipótese para esta pesquisa.

A Unidade de Registro (UR) trata da “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização” (idem, 130). Enquanto a Unidade de Contexto – (UC) “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] permitem a correta compreensão do significado preciso de cada unidade de registro” (BARDIN, 2009, p. 133).

Dessa forma, organizamos os resultados das perguntas abertas, em agrupamentos, considerando a identificação das UC, a partir dos temas abordados, conforme o Quadro 15.

Quadro 15 - Unidade de contexto para pré-análise.

| TEMA-EIXO | SUBTEMAS | PARTICIPANTES | FRAGMENTO                                |
|-----------|----------|---------------|------------------------------------------|
| TE5       | TE 5.1   | L1            | Aulas dialogadas e avaliação cooperativa |
|           |          | L2            | Avaliação cooperativa                    |
|           |          | L3            | Avaliação puramente objetiva [...]       |
|           | TE 5.2   | L1            | Seminários e possibilidades interativas  |
|           |          | L2            | Relatório individual                     |
|           |          | L3            | Autoavaliação                            |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para definirmos as categorias, realizamos as leituras de Luckesi (2011b), e dividimos as categorias de análises em quatro eixos: 1) Concepções de Avaliação da Aprendizagem; 2) Frequência de Avaliação; 3) Instrumentos Avaliativos e; 4) Critérios Avaliativos. Em cada uma, o autor citado possui suas ideias amparadas em uma perspectiva emancipadora, isto é, processos formativos para o aprendiz, colocando-o como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, consideramos os temas eixos e os subtemas, relacionando com as respostas dos licenciandos, para estabelecer uma estruturação, conforme demonstrado no Quadro 16.

Quadro 16 - Temas para registro da análise de conteúdo das UR.

| CÓDIGO | TEMAS-EIXOS               | CÓDIGO | SUBTEMAS              | CÓDIGO  | PERGUNTAS                                           |
|--------|---------------------------|--------|-----------------------|---------|-----------------------------------------------------|
| I      | Avaliação da Aprendizagem | TE1    | Conceito e finalidade | TE 1.1  | Concepções de avaliação                             |
| II     | Frequência das Avaliações | TE2    | Frequência            | TE 2.1  | Constância e motivos para avaliar                   |
| III    | Instrumentos avaliativos  | TE3    | Conceito              | TE 3.1  | Concepções de Instrumentos de avaliação             |
|        |                           | TE4    | Identificação         | TE 4.1  | Identificação dos instrumentos para coleta de dados |
| IV     | Critérios avaliativos     | TE5    | Conceito              | TE 5. 1 | Concepções de critérios                             |
|        |                           | TE6    | Expectativa           | TE 6.1  | Considerações sobre o momento de avaliar.           |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A categorização, na visão de Bardin (2009, p.117) trata de “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse *efectuado* em razão dos caracteres comuns destes elementos”, a qual visa fornecer uma representação sistemática dos dados brutos.

Para auxiliar no processo de categorização, apropriamo-nos dos estudos de Carlomagno e Rocha (2016) que apresentam algumas regras claras de como elaborar categorias, como, por exemplo: regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; precisam ser mutuamente excludentes (exclusividade); não podem ser muito amplas; devem contemplar todos os conteúdos possíveis, e “outro” precisa ser residual (exaustividade), objetividade, sem subjetivismos (confiabilidade).

Para a criação das categorias que fundamentam e regem a técnica de análise de conteúdo, optamos em ter como embasamento teórico Luckesi (2011b) trazendo-o para discussões com outros autores clássicos e contemporâneos que abordam o assunto em questão.

Ressaltamos que CONCEPÇÕES, nesta pesquisa, são tratadas no sentido de compreender e apresentar diferentes olhares, fundamentado no trabalho do professor, no envolvimento com os estudantes, dos órgãos governamentais, nas políticas públicas, sempre que

nos referirmos aos processos de ensinar, aprender a avaliar, os quais, Nascimento (2012) considera ser um tripé para conduzir e melhorar as bases pedagógicas.

Na primeira categoria CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO, há várias possibilidades de subtemas que podem ser discutidos, como, por exemplo, a prática dos exames, classificações, notas, etc., porém, nesta pesquisa, trataremos sobre o ato de avaliar, considerando que a avaliação é dotada de multifacetada, isto é, apresenta várias faces e características que devem ser compreendidas como parte da construção da aprendizagem, contribuindo com os professores na tomada de decisão, na compreensão do processo de aprendizagem e na adoção do ato de avaliar, trazendo sentido para uma perspectiva transformadora e formadora da avaliação.

A segunda categoria trata sobre a FREQUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES. Luckesi (2011b) expressa que a avaliação não pode ser pontual, que deve ocorrer de modo contínuo, ou seja, em todos os momentos onde os estudantes estão imersos no contexto educativo, através de um acompanhamento que possa incidir na ação de aprender, garantindo uma aprendizagem satisfatória.

As frequências das avaliações evidenciam o momento em que acontece e conforme a sua finalidade, em outras palavras, se o intuito é ter uma soma de notas – configura-se pontual, caso contrário, se for estabelecida através de um caráter formativo e processual – ocorrerá ao longo do percurso. Desse modo, os objetivos que serão elencados ao que se pretende alcançar serão determinantes para apontar o momento em que deve ser realizada.

A terceira categoria concerne aos INSTRUMENTOS AVALIATIVOS, os quais possibilitam aplicar a capacidade de compreender e observar a realidade, visto que são recursos para captar informações para ter acesso ao nível de desempenho dos estudantes, “são a base da descrição”, afirma Luckesi (2011b, p. 299). A partir da coleta de dados de um instrumento, é possível perceber as necessidades e anseios dos estudantes por meio do ato de investigar, todavia, é preciso diversificá-los para conseguir resultados mais precisos.

A quarta categoria são os CRITÉRIOS AVALIATIVOS, que servem para subsidiar e testemunhar socialmente a situação da aprendizagem, possibilitando constatar, qualificar, reorientar e testificar se os resultados e os percursos foram bem avaliados ou não, Luckesi (2011b) destaca que independentemente da prática avaliativa, haverá a necessidade de um objeto e um critério de avaliação para determinar seu juízo de qualidade.

### 3.4.3 Tratamento dos Resultados: Inferência e Interpretação dos dados

Esta fase da Análise de Conteúdo objetiva estabelecer as inferências e interpretações dos dados brutos adquiridos na coleta de dados. Bardin (2009) e Câmara (2013) estabelecem que as inferências têm como intuito investigar as causas, a partir dos seus efeitos.

Os autores destacam que as inferências devem-se apoiar em elementos constitutivos de comunicação, considerando o suporte, canal, emissor e receptor, assim como, nas interpretações dos dados. Neste sentido, as inferências e interpretações dos dados foram realizados com o “sentido de buscar o que se esconde a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais” (CÂMARA, 2013, p. 189).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

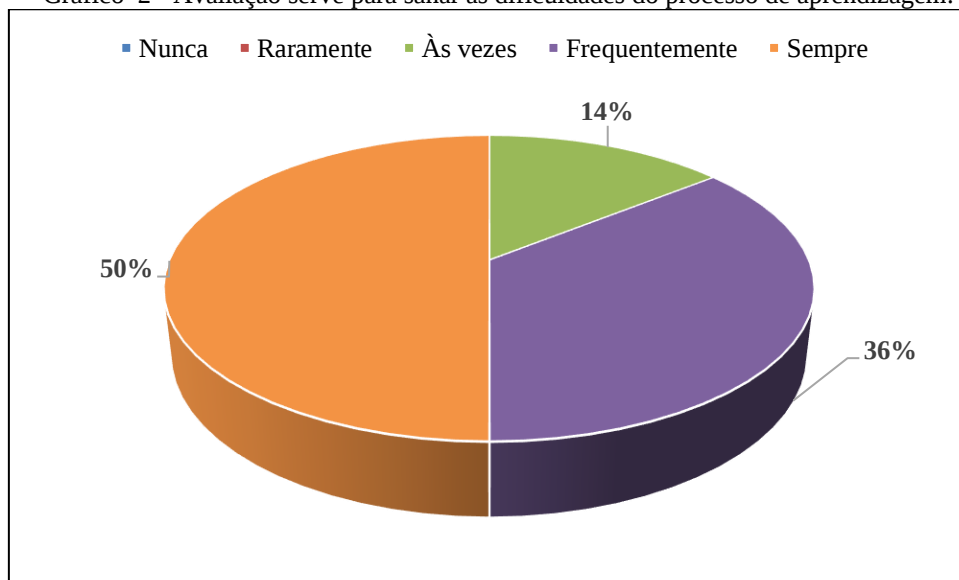
Este capítulo objetiva estabelecer as inferências e interpretações adquiridas com a coleta de dados. Como mencionado anteriormente, estabelecemos quatro categorias para as discussões, são elas: Concepções de Avaliação, Frequência das Avaliações, Instrumentos Avaliativos e Critérios Avaliativos.

### 4.1 Concepções de avaliação

No primeiro bloco de questões específicas sobre o assunto tratado, foram feitas perguntas, das quais os estudantes escolheram uma alternativa de acordo com suas concepções de avaliação.

Aos participantes da pesquisa, perguntamos se a avaliação serviria para conhecer e compreender as razões das dificuldades encontradas, para promover as ações efetivas, de curto e longo prazo, em benefício aos estudantes, às escolas, às universidades, dentre outras. As respostas estão demonstradas no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Avaliação serve para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O Gráfico 2 evidencia que 50% dos participantes da pesquisa apontam que a avaliação sempre serve para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem; para 36%, frequentemente e para 14%, às vezes.

As respostas dos licenciandos demonstram que a maioria (50%) compreendem que a avaliação serve para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, o que fortalece as colocações de Villas Boas (2006) ao dizer que a avaliação está baseada em encontrar e solucionar as dificuldades dos estudantes, embasando-se em uma perspectiva formativa, em que, possui como objetivo acompanhar e reorientar as lacunas e limitações que possam surgir.

A avaliação que serve para compreensão e conhecimento das dificuldades do processo de aprendizagem, deve ter como prisma, informar ao professor e ao estudante os resultados advindos da coleta de dados, por intermédio de um instrumento avaliativo, que contribuirá para a organização e o desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelos pares, de modo a assegurar intervenções precisas e emergenciais, caso haja necessidade.

Para que a avaliação assuma uma função formativa, para promoção de ações efetivas, precisa considerar os estágios que os estudantes se encontram, isto é, os professores devem atentar-se para os seus avanços e retrocessos, que podem acontecer a curto ou longo prazo, conforme Luckesi (2011a).

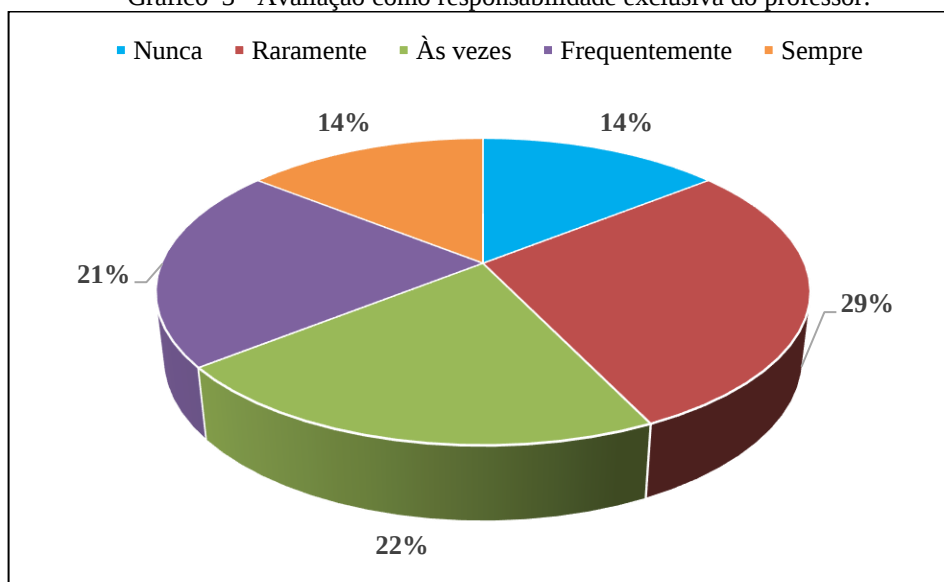
Esse momento é essencial para que o professor possa se situar na realidade de que faz parte, bem como, direcionar os seus interesses pedagógicos para um processo dinâmico e contínuo, o que requer uma reflexão mútua, para se perceberem no ambiente educativo e alcançar os resultados esperados, sejam positivos ou negativos.

Hoffmann (2011, p. 17) reforça que “a avaliação é a reflexão transformada em ação, ação essa que impulsiona a novas reflexões”. Essa prática de refletir precisa ser constante para contribuir com um processo interativo entre todos os envolvidos, permitindo que haja aprendizagem sobre si mesmo e sobre a realidade que fazem parte, destaca a autora.

Desse modo, percebemos que os autores Luckesi (2011a) e Hoffmann (2011) priorizam uma concepção de avaliação centrada no acompanhamento dos estudantes, para estes terem ciências de suas necessidades pedagógicas, com o intuito de superá-las, assim como, evidenciar os seus avanços, para que as ações efetivas possibilitadas por uma avaliação numa perspectiva formativa, possa estabelecer diálogos, reflexões, tomada de decisão, etc., para buscar soluções plausíveis diante dos objetivos propostos.

Ao afirmarmos que o processo avaliativo é de responsabilidade exclusiva do professor, obtivemos os seguintes posicionamentos, evidenciados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Avaliação como responsabilidade exclusiva do professor.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para 14% dos participantes da pesquisa, o processo avaliativo é responsabilidade exclusiva dos professores; para 21%, frequentemente; para 22%, às vezes; para 29%, raramente e para 14%, nunca.

Ao serem questionados sobre a avaliação ser responsabilidade exclusiva do professor, (14%) que não é a maioria, entendem que podem haver outros envolvidos no processo avaliativo, em que, cada um possui sua importância para que a mesma esteja a serviço da aprendizagem, se manifestando como uma grande aliada na construção do conhecimento.

Sobre a avaliação ser responsabilidade exclusiva do professor, a LDB 9394/96 no artigo 2º enfatiza que a educação, responsável por gerir todos os processos formativos, incluindo a avaliação, é dever da família e do Estado, preparar o estudante para o exercício da cidadania e o para o seu pleno desenvolvimento, baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Desse modo, não há um responsável exclusivo pela avaliação, mas é atribuída para a família, Estado, comunidade escolar e ao próprio estudante, visto que o mesmo pode contribuir com a sua aprendizagem, através de uma interação no processo avaliativo, por meio da autoavaliação.

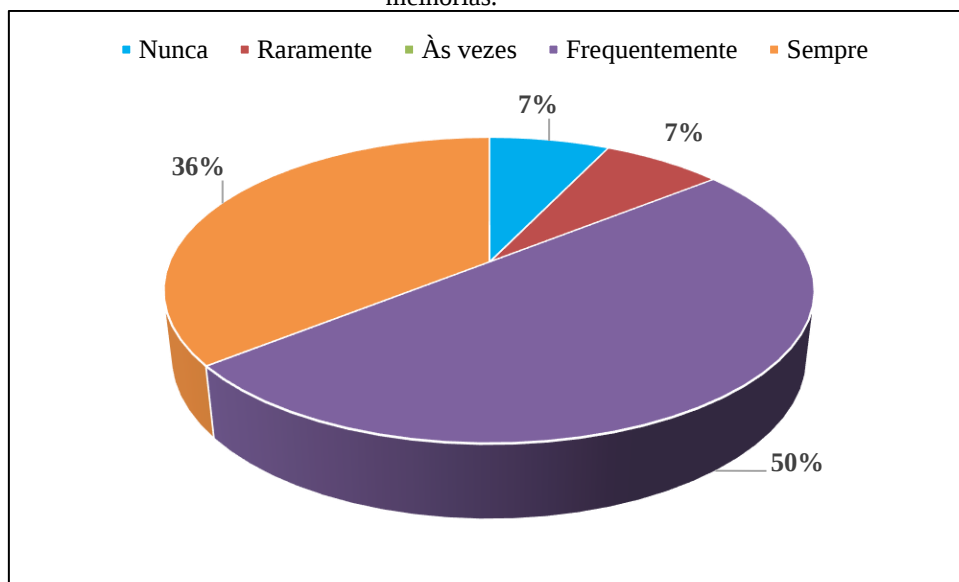
Quando os estudantes são capazes de se autoavaliarem e se reconhecerem nesse contexto, podem “interpretar seu próprio desempenho em relação às suas atitudes e habilidades, [...] desenvolvimento intelectual; [...] é fundamental no sentido de ajudar o professor a melhor conhecer seu aluno,” no processo de aprendizagem. (SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007, p. 5).

Contribuindo com a discussão, Capellato et al (2020, p. 7) dizem que a autoavaliação “gera impacto quando [...] utiliza para fazer uma autoconscientização das suas habilidades. Ela faz com que o estudante reflita sobre os resultados de suas próprias ações, assim influenciando seu futuro profissional”, consequentemente, reflete e implica em descobertas sobre si mesmos, contribuindo para novos aprendizados, ensinando-os a lidar com as dificuldades e com os crescimentos profissionais e acadêmicos.

Assim, para se obter êxito na avaliação, todos os envolvidos (que não é apenas o professor), precisam se conscientizar da importância de seus papéis e responsabilidades, para ressignificar e contribuir tanto para as práticas avaliativas quanto para as expectativas geradas. Se todos estiverem cientes, poderão tornar o processo avaliativo mais autônomo, colaborativo e construtivo.

Ao afirmarmos que a avaliação está relacionada a um juízo de qualidade direcionada para auxiliar os professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Avaliação com o juízo de qualidade, auxílio para o professor e estudante na perspectiva de melhorias.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Os dados no Gráfico 4 revelam que, para 36% dos licenciandos, a avaliação como um juízo de qualidade sempre auxilia o professor e o estudante, na perspectiva de melhoria; para 50%, frequentemente; para 7%, raramente e para 7%, nunca.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os licenciandos (36%) entendem que a mesma pode auxiliar os professores, ao estarem comprometidos a aprendizagem dos estudantes em sua totalidade, possibilitando desenvolverem uma prática avaliativa mais eficaz, no sentido de estar a serviço da aprendizagem e, ainda, podem provocar inquietações e mudanças

significativas na sala de aula, visando superar as limitações e abrindo novas possibilidades para aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Luckesi (2005) enfatiza que a avaliação é um juízo de qualidade para tomada de decisão, isto é, para contribuir com as melhorias no processo de aprendizagem, deve pautar-se em estabelecer diagnósticos que permitam os professores encontrarem as dificuldades, para darem início ao processo avaliativo de forma pensada e direcionada a partir dos resultados.

Para que avaliação se efetive, a prática do diagnóstico antes do início da ação avaliativa, corrobora para:

[...] o professor reconheça níveis cognitivos de conhecimento em que o aluno se encontra e se os objetivos foram ou não atingidos [...] com uma visão do aluno como ser social e político, capaz de atos e fatos dotado de, em conformidade com o seu sendo crítico, sujeito do seu próprio conhecimento (MEIRIEU, 2008, p. 35).

Nesse sentido, faz-se indispensável enxergar os estudantes como sujeitos do ato educativo, isto é, colaborar para o desenvolvimento no que condiz aos seus avanços e retrocessos, uma vez situada às limitações destes, pode permitir um novo aprendizado com as devidas intervenções.

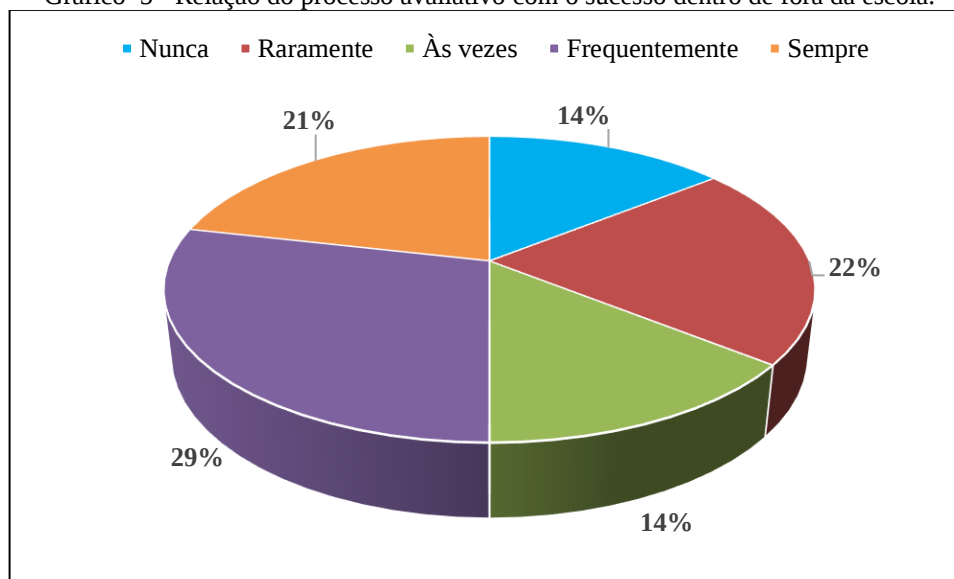
A avaliação como um juízo de qualidade, volta-se para uma perspectiva dialética de educação, pois, se supera tanto o sujeito “passivo de educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo” (VASCONCELLOS, 2006, p. 58), avaliar, dentro dessa proposta de transformação e diálogo, exige provocar mudanças, principalmente no que tange ao acompanhamento permanente do professor, por ser um dos responsáveis em formar seres humanos críticos, participativos, ativos, dinâmicos e autônomos.

Visando melhorias no processo de aprendizagem, Martins Filho e Castro (2018) vão contra a qualquer entendimento da avaliação, voltados à mensuração do saber, homogeneização, hierarquização, controle social, parâmetros, objetivos quantitativos, e outros aspectos articulados para o julgamento, mas devem estar embasadas em agregar conhecimentos, valores e elementos que contribuam para transformações da realidade que os estudantes estão.

Ressaltamos que o percurso escolhido para a avaliação, tem que favorecer todas as áreas que englobam o desempenho acadêmico dos estudantes, para isso, devem ter clareza de suas ações, de modo a evitar que sejam cultivadas as práticas dos exames, por vezes, involuntariamente, por desconhecerem essa diferença, na prática. Desse modo, compreender a avaliação dentro desse contexto, é estar atento aos mecanismos que podem ser oferecidos aos professores para avançarem em suas práticas avaliativas, visto que podem se permitir construir atitudes autônomas no seu fazer pedagógico.

Aos participantes da pesquisa, perguntamos se o processo avaliativo tinha relação com o sucesso dentro e fora da escola. As respostas estão demonstradas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Relação do processo avaliativo com o sucesso dentro e fora da escola.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para 21% dos licenciandos, o processo avaliativo possui relação com o sucesso dentro e fora da escola<sup>7</sup>; para 29%, frequentemente; para 14%, às vezes; para 22%, raramente e para 14%, nunca, ou seja, 50% não acreditam que a avaliação pode influenciar no sucesso dentro e fora da escola, enquanto 14% entendem que às vezes pode influenciar e 36% acreditam nessa influência.

Nesse primeiro momento, faz-se necessário compreendermos, a partir de uma visão macro da organização do trabalho pedagógico, se a avaliação pode possibilitar o sucesso dentro e fora da escola, visto que a mesma possui diversas facetas que abrangem concepções, missões, interesses, valores, etc., ao contribuírem diretamente para a tomada de decisão por parte dos professores, estudantes, gestores, sistemas de ensino, políticas governamentais, comunidade escolar e social, pois, impactam no planejamento e nos resultados.

Quando relacionamos o processo avaliativo na organização do trabalho pedagógico, estamos viabilizando uma série de fatores que nos conduzem a refletir sobre as razões, expectativas, objetivos, entre outros, determinantes no ato de avaliar, considerando as possíveis repercussões que podem surgir, na vida acadêmica dos estudantes e nas práticas cotidianas daqueles que estão na linha de frente, como, por exemplo, os professores.

Como base nas discussões iniciais, e entendendo que a organização do trabalho

<sup>7</sup> Usaremos o termo escola ou escolar para estender para “espaços de formação de professores”, licenciaturas, faculdades, universidades. Nos limitaremos a esse termo, porém, com uma gama de significados.

pedagógico e o processo avaliativo estão articulados, o discurso de avaliar deve ocorrer, preferencialmente, no interior da sala de aula (partindo de uma visão micro), dado que os professores podem conhecer detalhadamente as reais necessidades e dificuldades que podem ser manifestadas. Para isso, a avaliação precisa ser utilizada como uma “estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade na perspectiva de produzir melhorias [...]” (SORDI et al, 2009, p. 316).

Partindo da proposição de que, se os profissionais assumirem um compromisso com o processo avaliativo, serão norteados a repensarem a sua atuação desempenhada na sala de aula, resultando em novas práticas, assim, contribuirão para que haja possibilidades de mudanças nas políticas regulatórias, órgãos governamentais, instituições de ensino, entre outras competências, caso contrário, se estes não se dispuserem a desacomodar-se, permanecerão diante dos padrões rigorosos e normativos.

A preocupação dos sistemas de ensino, em alguns momentos, pode prejudicar ou impedir que a avaliação se estenda para outras esferas, pois, podem focalizar apenas em resultados numéricos, por um lado. Apesar de reconhecermos que essas medidas são necessárias, reconhecemos também que elas não podem estar em primeiro plano.

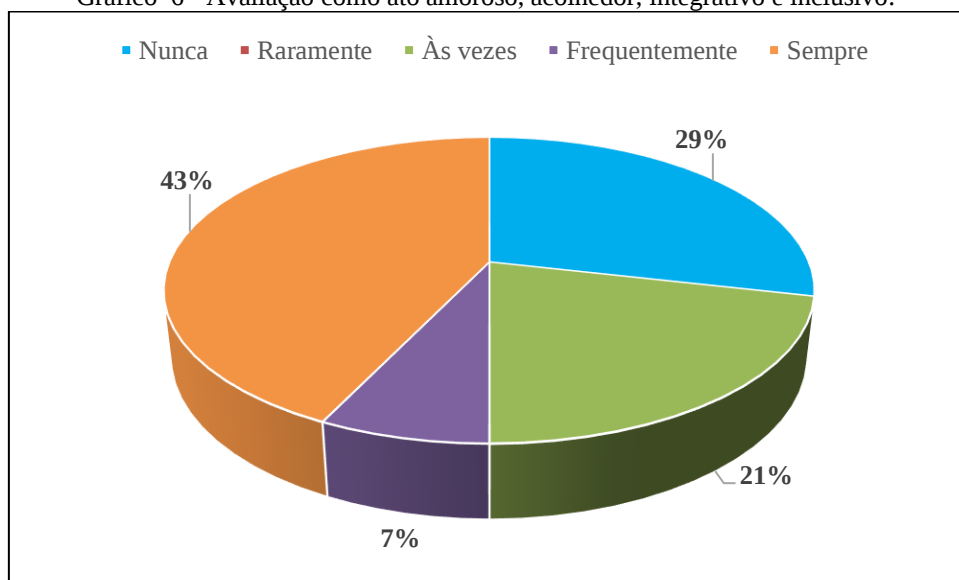
Dentro dessa mesma preocupação, citada anteriormente, também incluímos os pais, que esperam que seus filhos sejam aprovados, tenham boas notas, sejam promovidos, embora não tenham aprendido e, sim, decorado um determinado conteúdo, por exemplo. Quando acontece de a avaliação reter os estudantes no sentido de reprovação, causa uma diversidade de sentimento de frustração, incapacidade, baixa-estima, corroborando para um desempenho ruim nas atividades desenvolvidas dentro ou não da escola, essa cobrança em parte, surge na família.

[...] e quando estas não se concretizam, muitos sentimentos afloram, como de impotência (não posso fazer nada), de acusação (meu filho não se esforça, falta dedicação aos estudos), ou mesmo demonstra insatisfação com a escola, passando a desconfigurar a relação que deveria existir entre ambas as instituições, o que acaba prejudicando ainda mais o desenvolvimento da criança/adolescente, que já se encontra fragilizado (MAHNIC; LEVANDOVSKI, 2008, p. 16).

Para que a relação de sucesso dentro e/ou fora da escola seja possível, (conforme 21% as respostas dos licenciandos) é fundamental que os sistemas de ensino, professores, família, etc. se reconheçam como parte fundamental no processo educativo, principalmente ao considerar as especificidades dos estudantes, através do estreitamento das relações e diálogos em regime de contribuição.

Afirmamos que a avaliação é um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo, que propicia reflexão no planejamento e na tomada de decisões. As respostas dos licenciandos estão evidenciadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Avaliação como ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para 43% dos licenciandos, a avaliação é um ato amoroso, acolhedor e integrativo, propiciando reflexão no planejamento e na tomada de decisão; para 7%, frequentemente; para 21%, às vezes e para 29%, nunca.

Seria a avaliação um ato amoroso e inclusivo? Luckesi (2005) acredita que sim, visto que ela acolhe uma determinada situação como é, eliminando qualquer situação de exclusão e/ou segregação. É inclusiva, mas acima de tudo democrática. O autor defende que o ato amoroso implica em amar o próximo, isto é, acolher seus atos, ações, alegrias, etc., evitando o julgamento prévio ou concretizado, mas, enxergar cada indivíduo na sua essência, oferecendo caminhos para almejar os seus objetivos.

Luckesi (2005) se baseou nas escrituras sagradas quando Jesus Cristo indaga aos fariseus: “quem não tem pecado que atire a primeira pedra”. Nesse momento, houve um ato de inclusão e acolhimento para com Maria Madalena ao ser julgada e perdoada pelo salvador, do mesmo modo, o autor acredita que nós precisamos ser acolhidos “por nós e pelos outros” (p.172), independente do que realizamos no passado ou presente, e no que realizaremos no futuro.

Dentro de um contexto de acolher a realidade, o avaliador assume uma posição de facilitador e observador a fim de criar mecanismos para ajudar os estudantes a superarem seus medos e dificuldades. Essa postura requer uma colaboração exacerbada, no sentido de ampliar novas possibilidades de aprendizados e conhecimentos. Nesse processo, as experiências são essenciais para que estes sejam reconhecidos como seres humanos em sua singularidade.

O avaliador, para se pôr à frente de uma avaliação acolhedora, precisa atentar-se para o que Cavalcanti e Aquino (2009, p. 225) dizem: “não se julga, nem se classifica, mas, sim, se

diagnostica e se intervém em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos estudantes”, ou seja, o avaliador precisa romper com os paradigmas autoritários que ainda estão presentes nas escolas e nos ambientes de formação. Esse argumento é tão real, que Luckesi (2005) alertava sobre a forma como fomos abusados com os exames, uma vez que temos a predisposição em repetirmos esses padrões, enquanto professores.

Esses padrões devem ser superados, caso contrário, não será possível acolhê-los como são, sobre uma determinada realidade, bem como impossibilita mudanças significativas diante das necessidades dos estudantes. Para isso, a avaliação deve centrar-se no “eu”, o que a inclui nas relações e desenvolvimento dentro ou fora do ambiente formal de ensino.

A avaliação para ser amorosa, integrativa e inclusiva deve fazer parte do interior do ato educativo, isto é, pautar-se no sujeito como parte fundamental para construção da aprendizagem. A este respeito, Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 229) afirmam que a aprendizagem:

[...] se constrói porque a avaliação está no interior do ato educativo, é ela que garante que o processo de aprender se efetive e é esse processo que torna o aluno sujeito na “feitura” de si mesmo. Para isso, é necessário entender a avaliação como possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres, cidadãos. É a prática da nossa existência se construindo com base na avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção-atuação do outro conosco, de tal forma que assim como sofremos a interferência do outro, também interferimos na realidade do outro.

Para entender a avaliação como “vir a ser ou fazer um outro de si mesmo”, conforme os autores Cavalcanti Neto e Aquino (2009), é necessário pôr-se à disposição do próximo, ou seja, considerar como parte do cotidiano do estudante, principalmente, na busca de soluções plausíveis, diante dos entraves que podem eventualmente surgir, nos processos de aprendizagem. Cabe destacar o hábito diário de colocar-se no lugar dos mesmos, na tentativa de olhar com seus olhares as possibilidades de aperfeiçoamento, que enquanto professores, algumas vezes, não conseguimos enxergar.

As respostas da maioria dos licenciandos (43%) demonstram que a avaliação é um ato amoroso, inclusivo e integrativo, mas, ressaltamos que a mesma está propensa às mudanças. Para que essa concepção de avaliação se fortaleça nos espaços de aprendizagem, os professores precisam ir de encontro às relutâncias existentes para findar com a prática dos exames, pois, é possível avaliar com base no amor, na integração e na inclusão.

## 4.2 Frequência das avaliações

É preciso enfatizar que no contexto da avaliação da aprendizagem e na perspectiva de Luckesi (2011b) existem três funções: diagnóstica, formativa e somativa que estão diretamente articuladas com a frequência que as avaliações acontecem. O segundo bloco trata sobre as frequências das avaliações, a partir da perspectiva dos licenciandos.

Perguntamos aos licenciandos com qual frequência eles são avaliados por seus professores. Propusemos quatro afirmativas colocadas no decorrer dessa discussão, em que estes deveriam escolher as que mais se aproximavam de suas vivências acadêmicas.

Afirmamos que a avaliação acontece no início do período letivo. As respostas são expostas na Tabela 4.

Tabela 4 - Frequência que os licenciandos são avaliados (1).

| Nº | Tópico                                                                | Nunca | Rar. | Às vezes | Freq. | Sempre |
|----|-----------------------------------------------------------------------|-------|------|----------|-------|--------|
| 01 | No início do período letivo para analisar meus conhecimentos prévios. | 7%    | 22%  | 14%      | 14%   | 43%    |

Fonte: autoria própria, 2021.

Os dados demonstrados, na tabela 4, ao que se refere ao tópico 01 (um), para 43% dos licenciandos, a avaliação acontece no início do período letivo, servindo para analisar os conhecimentos prévios; para 14%, frequentemente; para 14%, às vezes; para 22%, raramente e para 7%, nunca.

Este tópico apresenta características da função diagnóstica, em que acontece no início de uma atividade e/ou conteúdo para estabelecer o nível do conhecimento e de aprendizagem dos estudantes, possibilitando aos professores adquirirem informações sobre os pontos positivos e negativos que podem ser melhoradas, de modo a promover as mudanças no processo e a descoberta das competências que podem ser trabalhadas e desenvolvidas (BARLOW, 2006).

A maioria dos licenciandos (43%) entendem que a função diagnóstica deve fazer parte da prática pedagógica dos professores, pois, ao ser aplicado uma avaliação prévia, permite-se que sejam sinalizadas as dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem, corroborando para a organização do processo pedagógico, como, por exemplo, a escolha adequada da metodologia e dos recursos a serem utilizados.

No que se refere à avaliação em todo processo de aprendizagem.

Tabela 5 - Frequência que os licenciandos são avaliados (2).

| Nº | Tópico                            | Nunca | Rar. | Às vezes | Freq. | Sempre |
|----|-----------------------------------|-------|------|----------|-------|--------|
| 02 | Em todo processo de aprendizagem. | 7%    | 14%  | 7%       | 43%   | 29%    |

Fonte: autoria própria, 2021.

Para 29% dos participantes da pesquisa, a avaliação ocorre durante todo o processo de aprendizagem; para 43%, frequentemente; para 7%, às vezes; para 14%, raramente e para 7%, nunca, evidenciando que a avaliação deve ser formativa para a maioria dos licenciandos.

Neste tópico, traz a presença da avaliação em todo o processo pedagógico, característica pertencente à função formativa. Oliveira e Oliveira (2019, p. 5) dizem que a avaliação formativa “busca regularizar o conhecimento no aluno sem julgá-lo, sem comparações ou resumindo seu aprendizado em uma nota, mas como uma proposta avaliativa instigando o estudante a aprender pelos seus erros com orientações de correções aplicadas pelo educador”.

A função formativa tem como finalidade acompanhar as etapas percorridas pelos estudantes, proporcionando mecanismos aos professores, para minimizar as limitações que podem surgir ao adquirirem um conhecimento, para isso, não podem pensar em um processo avaliativo homogêneo, mas considerar as singularidades de cada um, conforme os autores supracitados.

A função formativa é defendida pela LDB 9494/96 no artigo 24, inciso V, alínea “a” que diz: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” e, no artigo 30, inciso V, ao tratar da incumbência dos docentes devem “participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, é importante a efetivação de uma avaliação que emerge qualidade e dedicação, principalmente, nos objetivos que são de curto, médio e longo prazo, cooperando para melhoria e mudanças no ato educativo em seu contexto global, ao promover a articulação da família, escola/espço de formação e comunidade em regime de colaboração, ressaltados na lei supracitada.

Sobre a frequência da avaliação acontecer ao término de cada bimestre para atribuição de notas. As respostas são demonstradas na Tabela 6.

Tabela 6 - Frequência que os licenciandos são avaliados (3).

| Nº | Tópicos                                               | Nunca | Rar. | Às vezes | Freq. | Sempre |
|----|-------------------------------------------------------|-------|------|----------|-------|--------|
| 03 | Ao término de cada bimestre para atribuição de notas. | 0%    | 7%   | 7%       | 22%   | 64%    |

Fonte: Autoria própria, 2021

Para 64% dos licenciandos, a avaliação é realizada ao término de cada bimestre para atribuição de notas; para 22%, frequentemente; para 7%, às vezes e para 7%, raramente.

A função da avaliação apresentada neste tópico é a somativa ou classificatória, em que os autores Brasileiro e Souto (2018, p. 4) afirmam: “verificar o nível de aprendizagem discente, por meio da atribuição de notas, permitindo uma classificação ao final do curso”, isto é, categorizam os estudantes como bons ou ruins, aprovados ou reprovados.

A partir das respostas da maioria dos estudantes (64%), os resultados mostram que os professores utilizam a avaliação ao término de cada bimestre/semestre para atribuição de notas, evidenciando se houve ou não aprendizado de um determinado conteúdo.

Afirmamos que a avaliação é realizada no final de cada conteúdo. As respostas são expostas na Tabela 7.

Tabela 7 - Frequência que os licenciandos são avaliados (4).

| Nº | Tópicos                    | Nunca | Rar. | Às vezes | Freq. | Sempre |
|----|----------------------------|-------|------|----------|-------|--------|
| 04 | No final de cada conteúdo. | 0%    | 0%   | 22%      | 14%   | 64%    |

Fonte: Autoria própria, 2021.

Os resultados expressos na Tabela 7 demonstram que, para 64% dos estudantes a avaliação acontece no final de cada conteúdo; para 14%, frequentemente e para 22%, às vezes.

Uma avaliação que acontece ao término de cada conteúdo, pode ter características tanto da função formativa quanto para a função somativa, o que será determinante é como os professores irão utilizá-la, por exemplo, se for aplicada com o intuito de reorientar a aprendizagem, podemos caracterizar como formativa, se atribuída para fins de notas, passa a ser somativa. Garcia (2009) diz que as formas predominantes na avaliação refletem nas escolhas pedagógicas dos professores, da instituição de ensino e nas diretrizes curriculares, impactando os cursos universitários, principalmente as licenciaturas.

É importante mencionar que a função somativa não é errada e nem é prejudicial utilizá-la no processo avaliativo, desde que esteja articulada e alinhada com os objetivos ideais e reais

que os professores e sistemas de ensino desejam atingir. Para isso, é preciso ir contra a prática de mensuração dos resultados quantificáveis, pois estes não consideram se os estudantes tiveram êxito ou não na aquisição de um determinado saber.

As respostas da maioria dos licenciandos (64%) demonstram que os professores utilizam a avaliação no final de cada conteúdo, independente se for para uma perspectiva formativa ou somativa, é importante considerar que embora tenha uma exigência dos sistemas de ensino para a aplicação da avaliação para fins de resultados numéricos, prosseguimento de disciplinas e das etapas, faz-se necessário que todos os envolvidos no ato avaliativo se comprometam em assumir uma postura reflexiva no processo pedagógico.

Com base na discussão anterior sobre a frequência das avaliações, indagamos aos licenciandos se estes agiriam da mesma forma enquanto professores. Propusemos uma análise sucinta sobre qual seria a prática avaliativa dos estudantes, quando estiverem formados e atuantes na educação básica e/ou superior. Os resultados obtidos foram demonstrados a partir da aceitação e exclusão de concordância, isto é, evidenciamos as frequências “sempre e nunca”.

8

Tabela 8 - Por que avaliar no contexto da sala de aula.

| Nº | Questões                                    | Sempre | Nunca |
|----|---------------------------------------------|--------|-------|
| 01 | Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes | 57%    | 0%    |
| 02 | Verificar se os objetivos foram alcançados  | 43%    | 0%    |
| 03 | Analisar o que é preciso retornar           | 36%    | 0%    |
| 04 | Motivar os estudantes                       | 21%    | 0%    |
| 05 | Para exigência de notas                     | 7%     | 21%   |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Sobre o porquê de avaliar no contexto da sala de aula, para 57% dos licenciandos, está relacionado em acompanhar o desenvolvimento dos estudantes; para 43%, serve para verificar se os objetivos foram alcançados; para 36%, analisar o que é preciso retornar; para 21%, motivar os estudantes; para 7%, está articulado para exigência de notas.

Sant’Anna (2014) pontua algumas razões de o porquê avaliar, tais como: 1) tanto professores quanto estudantes reconhecem a necessidade e compreendem a complexidade da avaliação; 2) a melhoria da instrução que se encontra articulada a uma avaliação eficiente e

<sup>8</sup> Na tabela 8, contém cinco alternativas, em que, cada um possui cinco opções de respostas (nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre), porém, optamos em evidenciar somente os itens “sempre e nunca”. Desse modo, a soma dos percentuais pode não chegar a 100%, visto que, existem outras opções que foram assinaladas, mas não evidenciadas nesta discussão.

eficaz; 3) para o desenvolvimento pessoal, que seja concretizada com parâmetros que motivem e incentivem o processo de crescimento; 4) por que avaliar é: ver se valerá, vale ou valeu a pena e; 5) para não, rotular algo ou alguém.

Compreender a necessidade do porquê avaliar, segundo Ribeiro e Figueiredo (2010, p. 6), é vital, para garantir a qualidade do processo, pois “permite que todos (docentes, discentes e sistema de ensino) possam se auto compreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas”, ambos os autores salientam ser preciso efetivar mudanças, principalmente no que se refere à superação de posturas conservadoras, com um olhar atento, especialmente para os cursos de formação que não viabilizam o diálogo e a reflexão.

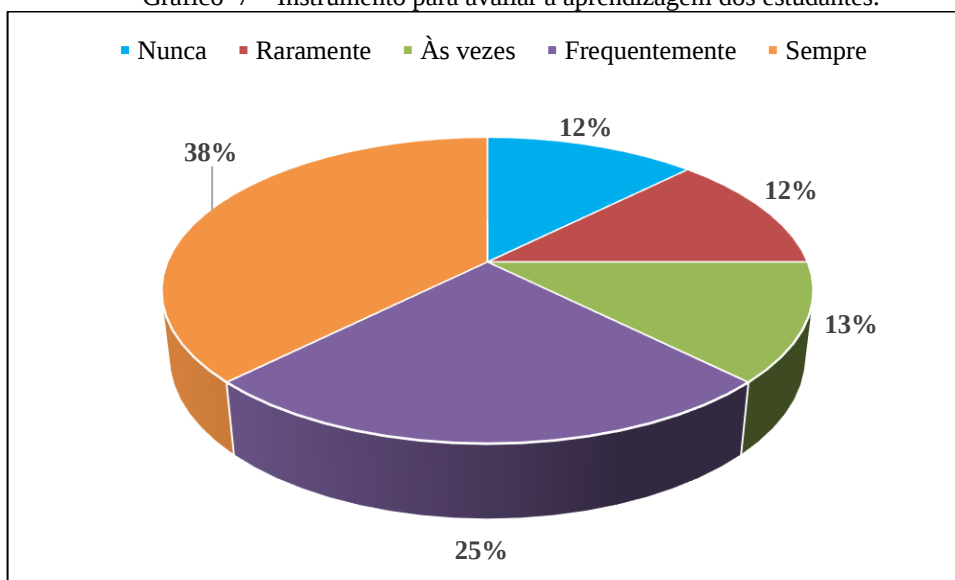
As respostas dos licenciandos demonstram que eles compreendem a importância de estabelecer um processo avaliativo pautado na busca dos objetivos e na identificação das dificuldades e necessidades. Esse é o cerne que emerge da avaliação. Pautar-se apenas em nota, torna os resultados superficiais, permitindo uma leitura e interpretação equivocada sobre o que de fato o estudante aprendeu ou precisará aprender.

#### **4.3 Instrumentos Avaliativos**

Nesse terceiro bloco de questões, discutiremos 4 (quatro) afirmações, 3 (três) relacionadas aos conceitos e 1 (uma) sobre a diversidade dos instrumentos avaliativos. Em cada uma, os licenciandos deveriam escolher os seguintes itens: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre, a partir do que mais se aproximava das suas concepções sobre o tema.

O instrumento avaliativo serve para auxiliar o professor a medir a aprendizagem dos estudantes, servindo de indicador para saber se estes aprenderam ou não. As respostas são mostradas no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Instrumento para avaliar a aprendizagem dos estudantes.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para 38% dos participantes da pesquisa, os instrumentos avaliativos estão voltados para auxiliar o docente a medir a aprendizagem; para 25%, frequentemente, para 13%, às vezes; para 12%, raramente e para 12%, nunca.

Quando o professor compreende que a avaliação faz parte do processo educativo, logo a realiza, baseando-se em instrumentos que viabilizam contemplar o que o estudante sabe ou não, o que está sendo realizado na sala de aula e suas experiências anteriores. É fundamental que se defina as técnicas e estratégias que serão utilizadas para alcançar as interferências, as informações relevantes e o reconhecimento do conhecimento adquirido pelo estudante (RAMPAZZO; JESUS, 2011).

Rampazzo e Jesus (2011, p. 7) descrevem acerca dos instrumentos como uma possibilidade de “acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o aluno aprendeu; deixou de aprender ou ainda precisa aprender [...] apresentam registros de diferentes naturezas; expresso pelo próprio aluno ou expresso pelo professor”, proporcionando aos professores conhecimentos dos tipos e dos objetivos que pretendem alcançar ao aplicá-los.

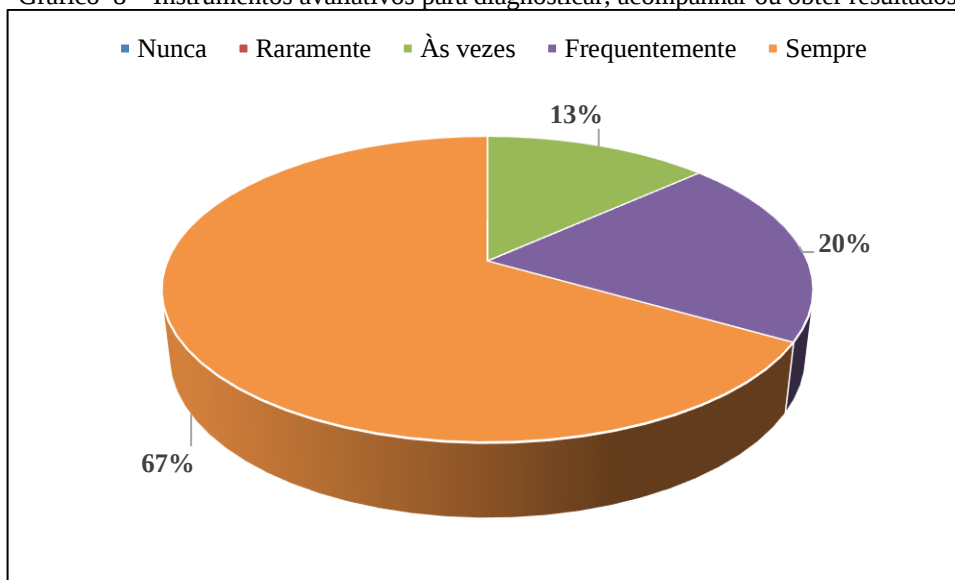
Santos (2018, p.46) diz que os instrumentos “precisam ser compreendidos pelo professor como um dos recursos utilizados para verificar se os alunos atingiram os conhecimentos propostos, e refletir sobre o que se espera em relação à aprendizagem proposta”, alcançando dois extremos: a ação presente e futura, pois, colabora tanto para retornar o que não ficou claro para o estudante quanto para nortear o professor na tomada de decisão em relação à prática avaliativa.

As respostas dos licenciandos (38%) demonstram que os instrumentos avaliativos podem auxiliar os professores, contribuindo para a aprendizagem de forma qualitativa, mas é

preciso estar atento na sua elaboração, pois, requer comprometimento com a realidade onde o estudante faz parte. Essa demanda está direcionada especialmente para os professores, visto que o uso inadequado (dos instrumentos) e a maneira de interpretar os dados podem desqualificar processo avaliativo.

Aos participantes, afirmamos que os instrumentos avaliativos são indicadores que servem para diagnosticar, acompanhar ou obter resultados. O Gráfico 8 mostra as respostas dos licenciandos.

Gráfico 8 – Instrumentos avaliativos para diagnosticar, acompanhar ou obter resultados.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para 67% dos participantes da pesquisa, os instrumentos avaliativos servem para diagnosticar, acompanhar e obter resultados de aprendizagem; para 20%, frequentemente e para 13%, às vezes.

Um instrumento de avaliação pode revelar características para diagnosticar, acompanhar e obter resultados, se estiver relacionado a uma função da avaliação, seja diagnóstica, formativa ou somativa. Em cada etapa percorrida pelo professor em sua prática pedagógica, evidencia-se a existência desses instrumentos que podem direcioná-lo nas tomadas de decisões, aumentando sua responsabilidade na escolha e elaboração destes, visto que refletirá diretamente na sua atuação na sala de aula.

Luckesi (2011b) afirma que os instrumentos têm por objetivo diagnosticar a aprendizagem e realizar o acompanhamento dos estudantes e, se necessário, reorientá-los, possibilitando testemunhar a qualidade de suas aprendizagens e, nesse sentido, o autor reforça que os instrumentos servem para acompanhar e obter resultados, e a maioria dos licenciandos compreende essa concepção.

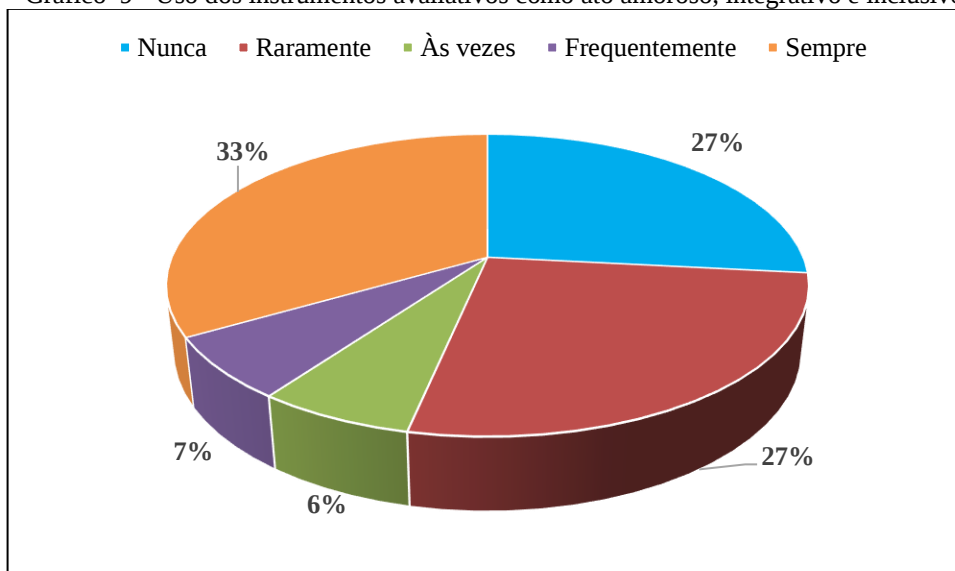
Para que os instrumentos sejam indicadores de uma determinada informação sobre um fenômeno, especificamente, a avaliação dos estudantes, é preciso que os professores elaborem um planejamento ao estabelecerem os seus instrumentos, dado que precisam ser intencionais, ou seja, o que se pretende alcançar? Em que momento? Por qual razão? Essas perguntas devem conduzir o avaliador a buscar aqueles instrumentos que possibilitam captar uma descrição crítica da realidade, bem como exige que sejam organizados e planejados, pautados a partir das concepções que os professores possuem, destaca Luckesi (2011b).

Luckesi (2011b, p. 300-301) diz que os instrumentos “ampliam nossa capacidade de observar a realidade”, desse modo, quando são aplicados com o intuito de diagnóstico e acompanhamento, pois permitem que os professores tenham olhares críticos sobre o processo de aprendizagem. Entretanto, é fundamental considerar algumas variáveis, como: 1) adequação dos instrumentos que devem possuir finalidades a que estão destinados e, 2) satisfatoriedade metodológica, a partir de regras rigorosas e científicas.

Os licenciados (67%) acreditam que os instrumentos avaliativos são indicadores para fins de melhoria do processo de avaliação, permitindo que estejam articulados às aprendizagens e aos desempenhos dos estudantes. Não importa o momento realizado, seja para o diagnóstico, acompanhamento ou para obter resultados, é vital que os professores estejam comprometidos independentemente do estágio da avaliação, com a finalidade de realizar o que está se propondo a investigar, servindo para minimizar dúvidas, retornar o ensino, sanar as dificuldades, apontar as necessidades ou realizar as intervenções.

A respeito dos instrumentos avaliativos como um ato amoroso, integrativo e inclusivo, as respostas estão expostas no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Uso dos instrumentos avaliativos como ato amoroso, integrativo e inclusivo.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para 33% dos participantes da pesquisa, os instrumentos avaliativos são um ato, amoroso, integrativo e inclusivo; para 7% frequentemente; para 6%, às vezes; 27% raramente e para 27%, nunca. Os dados informam que a maioria (54%) dos licenciandos não vê a utilização dos instrumentos como ato amoroso.

A este respeito, Luckesi (2005) considera a avaliação como um ato amoroso que tem o intuito de acolher uma determinada situação como ela é, o que envolve todas as atitudes, desde os momentos alegres até as crises de dores; sua principal característica é de não julgar, é nesse contexto que os instrumentos avaliativos fazem parte, visto que são indissociáveis da avaliação.

Segundo Luckesi (2005), para que os instrumentos possam implicar em um ato amoroso, é fundamental operacionalizá-los, por exemplo, quando for solicitado um instrumento de avaliação, devemos estar cientes que estamos pedindo ao estudante que manifeste sua intimidade, que está estritamente ligada ao seu modo de aprender, de criar, racionalizar, etc.

Luckesi (2005) considera alguns pontos importantes sobre os instrumentos avaliativos que devem ser utilizados pelos professores nas suas práticas pedagógicas, são eles: 1) articulá-los com os conteúdos planejados, ensinados e apreendidos pelos estudantes; 2) considerar que todos os conteúdos tidos como essenciais devem ser privilegiados na avaliação, caso contrário, não devem entrar no planejamento; 3) compatibilizar os instrumentos de avaliação com as habilidades desenvolvidas em sala de aula; 4) os instrumentos de avaliação devem ser compatíveis, em termo de dificuldades, com o que foi ensinado; 5) usar uma linguagem clara e, 6) construir instrumentos que auxiliem na aprendizagem dos alunos.

Para que os instrumentos se tornem um ato amoroso, integrativo e inclusivo, devem ser “construídos de acordo com o que se pretende avaliar, esses podem se revelar importantes para tomada de decisões coerentes ao processo de ensino” (SANTOS, 2018, p. 44). Desse modo, contribui para que os professores trabalhem as singularidades dos estudantes, compreendendo que no ensino, a aprendizagem não se dá de forma coletiva, porém, cada ser humano possui suas peculiaridades e tempo de desenvolvimento, que se diferem um dos outros. Ressaltamos que, quando a avaliação se encontra com os instrumentos e acontecem as devidas intervenções, os objetivos tendem a ser alcançados.

As respostas dos licenciandos (33%) demonstram que os instrumentos implicam em um ato amoroso, integrativo e inclusivo, em que tem recebido cada vez mais espaços para discussões e compreensões de outras possibilidades de utilizá-los, tendo em vista que, o estudante é o seu próprio protagonista na construção do seu conhecimento, o que requer que todos os participantes do processo avaliativo visem uma melhoria no que condiz ao seu próprio desenvolvimento.

Aos participantes, questionamos sobre quais seriam os instrumentos de avaliação que eles mais identificam sendo utilizados por seus professores. As respostas são evidenciadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Instrumentos mais utilizados.

| Instrumentos |                | Prova Objetiva | Prova Discursiva | Seminários | Trabalho em Grupo | Debates | Relatórios Individuais | Autoavaliação | Observação | Pré-Teste | Avaliação Cooperativa |
|--------------|----------------|----------------|------------------|------------|-------------------|---------|------------------------|---------------|------------|-----------|-----------------------|
| Itens        | Nunca          | 0%             | 0%               | 0%         | 0%                | 6%      | 0%                     | 20%           | 13%        | 27%       | 27%                   |
|              | Raramente      | 7%             | 6%               | 0%         | 0%                | 40%     | 7%                     | 47%           | 47%        | 33%       | 46%                   |
|              | Às vezes       | 0%             | 7%               | 27%        | 0%                | 27%     | 20%                    | 13%           | 13%        | 40%       | 20%                   |
|              | Frequentemente | 20%            | 20%              | 46%        | 73%               | 7%      | 46%                    | 13%           | 7%         | 0%        | 0%                    |
|              | Sempre         | 73%            | 67%              | 27%        | 27%               | 20%     | 27%                    | 7%            | 20%        | 0%        | 7%                    |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Os resultados evidenciados na Tabela 9, demonstram os dois instrumentos mais utilizados, considerando o item sempre com maiores percentuais, destinam-se para as provas objetivas (73%) e para as provas discursivas (67%); os realizados com frequência (frequentemente) os maiores índices foram os trabalhos em grupos (73%), os seminários e relatórios individuais (ambos com 46%).

Os instrumentos usados às vezes, podemos citar o pré-teste (40%), os seminários e debates (ambos com 27%). Os que tiveram sua aplicação como raramente, estão as autoavaliações e as observações (ambos com 47%), em seguida, a avaliação cooperativa (46%). E os nunca utilizados são os pré-testes e avaliação cooperativa (ambos com 27%).

Tendo a prova como o instrumento avaliativo, assinalada pela maioria dos licenciandos, Moraes (2011) reforça que a mesma não é um instrumento ruim, pois, possibilita trabalhar diversos fatores, como, por exemplo, manter a ordem, a disciplina, o respeito e a autoridade, apresentando-se em alguns momentos como uma condição obrigatória para que os estudantes se “dediquem” ao conteúdo.

A prova pode propiciar aos estudantes conhecerem suas dificuldades, principalmente, quando são expressas por notas, em que intitula o conhecimento em graus. Por exemplo, se tirar

uma nota 10 (dez) é considerado como inteligente, se for abaixo de 7 (sete) precisa melhorar e, 3 (três) possuem uma aprendizagem frágil. Na prática, sabemos que o desenvolvimento e aquisição do saber não se dão deste modo, visto que a nota 3 (três) também pode sinalizar que há um aprofundamento sobre um determinado tema.

Rampazzo e Jesus (2011, p. 7) ao estabelecerem os instrumentos mais comuns, na prática avaliativa, dizem que a “[...] a prova, a observação, o portfólio, o relatório, conselhos de classe e o mapa conceitual”, dão subsídios para garantir aos professores uma constatação da aprendizagem nas mais diversas dimensões, e em alguns momentos, de modo errôneo, conforme as pesquisas realizadas pelos autores.

Entende-se que para cada instrumento citado, o professor deve criar estratégias pedagógicas para sua utilização, posto que, devem ser intencionais, organizados, planejados e terem objetivos claros sobre o que se deseja coletar, para poder viabilizar melhores resultados, bem como, estabelecer o momento e as condições que serão aplicados, assegurando um preparo e acompanhamento por parte dos profissionais envolvidos.

Deste modo, a diversificação dos instrumentos, é necessária. Fernandes (2009b) enfatiza que deve vir acompanhada da análise do professor, seguindo tais aspectos: 1) organizar o processo de ensino; 2) propor tarefas apropriadas; 3) definir clareza dos propósitos e do processo de ensinar e avaliar, de forma prévia; 4) diferenciar as estratégias de ensino, conforme a necessidade dos estudantes; 5) atribuir feedback que apoie na regulação das aprendizagens e; 6) criar uma comunicação interativa.

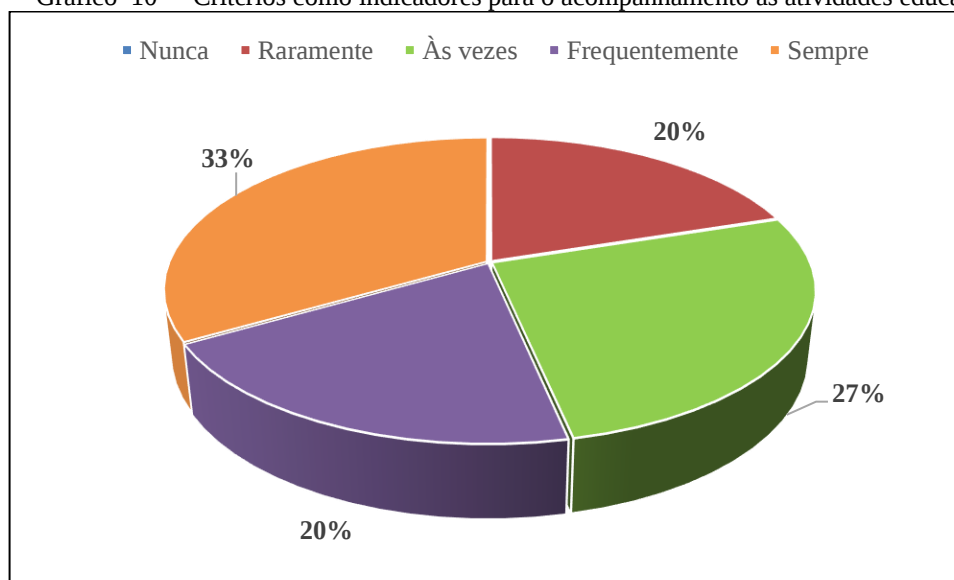
Embora os licenciandos estejam em processo de formação, devem compreender a necessidade de tornar da diversificação dos instrumentos avaliativos uma prática, para criar mecanismos que possibilitam extrair o máximo de informações possíveis sobre os resultados advindos dos seus estudantes, certamente, essa leitura crítica dos dados, auxiliará na tomada de decisão e na busca de ações efetivas que viabilizem para que os objetivos sejam atingidos.

#### **4.4 Critérios avaliativos**

Neste bloco, elaboramos questões específicas acerca dos critérios avaliativos. Para isso, discutiremos 4 (quatro) afirmações, 3 (três) estão relacionadas aos conceitos e 1 (uma) sobre os critérios a serem expostos antes do processo avaliativo.

Partimos da afirmação que os critérios são indicadores que determinam a maneira como se realizará o acompanhamento das atividades educacionais, mas não possui influência no processo avaliativo, pois, não são utilizados pelos professores. As respostas são demonstradas no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Critérios como indicadores para o acompanhamento às atividades educacionais.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O Gráfico 10 evidencia que 33% dos participantes apontam que sempre os critérios são indicadores que determinam a maneira como se realizará o acompanhamento das atividades acadêmicas, porém, não são utilizados pelos professores; para 20% frequentemente; 27% às vezes e 20%, raramente.

Pacheco (2002) e Hadji (1994) consideram os critérios avaliativos como princípios que permitem apreciar, julgar e comparar um determinado objeto, de modo a possibilitar um juízo de valor. Serpa (2010, p. 85) diz que “podem apresentar-se em asserções com sentido completo, como em expressões curtas ou palavras isoladas, apelando a características, formas de estar, áreas do saber, ou outras”.

Os critérios avaliativos têm como função comparar e julgar uma determinada situação de aprendizagem, pautando-se em estratégias pedagógicas entre o ideal e o real, isto é, o que se quer atingir e o que foi atingido, mas, ressaltamos que, a ênfase sobre o “julgar” adotado por Pacheco (2002), não possui relação em segregar ou excluir os estudantes por não terem atingido os resultados esperados, mas sua finalidade implica em auxiliar na tomada de decisão dos professores, seja para prosseguimento ou retomada do processo avaliativo.

Quando são determinados os padrões de comparação entre o ideal e o real, é possível estabelecer os indicadores que irão apontar os resultados alcançados, podendo ser explicitados de diversos meios, desde que permitam que os níveis de exigências sejam demonstrados, de forma que os professores possam reconhecer o desempenho dos estudantes no processo avaliativo.

As respostas dos licenciandos (33%) demonstram que compreendem que os critérios são determinantes para as atividades educacionais, porém, não possuem nenhuma relação com

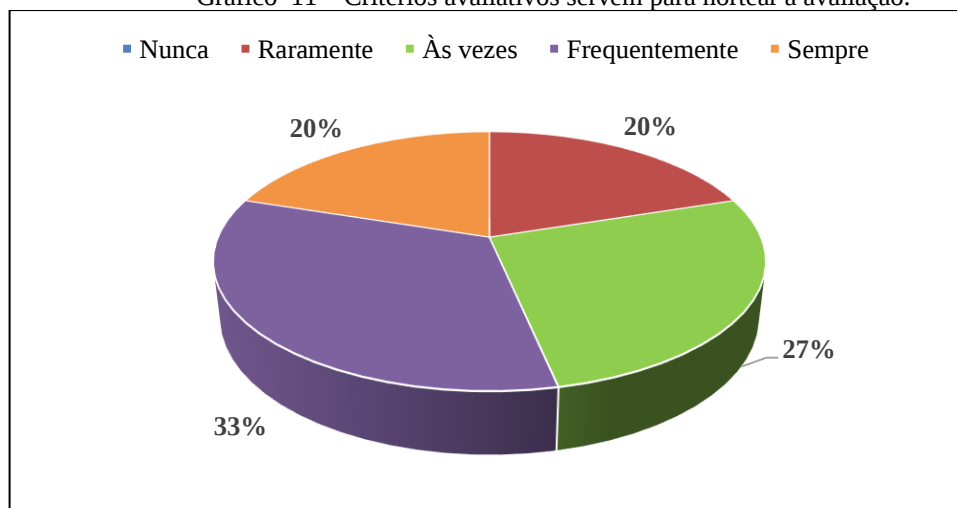
o processo avaliativo, isto é, não há uma articulação com a avaliação. Quanto a isso, Cid e Fialho (2011) apresentam uma perspectiva que demonstra que estes fazem parte do cerne da avaliação da aprendizagem, englobando as definições dos objetivos, dos critérios de avaliação, construção dos instrumentos, formulação de juízos de valor, etc., de modo a se adaptar às características e aos diversos contextos onde os estudantes se encontram, considerando principalmente suas peculiaridades e os níveis de aprendizagens de cada um.

Na prática, é notório a conexão dos critérios junto à avaliação. Pacheco (2002) reforça a necessidade de envolver os órgãos escolares, professores, estudantes e encarregados da educação para estabelecerem os critérios avaliativos, baseados em quatro percursos necessários para conduzir o processo de avaliação: 1) O objeto de avaliação precisa integrar-se em todos os conhecimentos e habilidades que envolvem os estudantes; 2) Instrumentação que deve considerar a natureza e a função da avaliação, instrumentos de comunicação, publicação e buscas de resultados; 3) Conversão de resultados expressas nos critérios avaliativos e; 4) Credibilidade da avaliação que exige que seja útil, ética, exata e exequível.

As respostas dos licenciandos (20%) evidenciam que os critérios possuem relação com o processo avaliativo, constituindo-se parte integrante no campo da avaliação, como defendem os autores, Pacheco (2002), Cid e Fialho (2011), em que corroboram para o aperfeiçoamento e criação de um contexto favorável nos ambientes de formação, para orientar os professores na elaboração e aplicação destes, visando adquirir dados reais da aprendizagem dos estudantes.

Aos participantes, apresentamos a afirmativa de que os critérios avaliativos servem de nortear as avaliações, que podem ser expressos por quantidade (porcentagem e números), qualidade (clareza, objetividade, precisão, etc.) e tempo (responder corretamente em cinco minutos). As respostas estão demonstradas no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Critérios avaliativos servem para nortear a avaliação.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O Gráfico 11 apresenta que, para 20% dos licenciandos, sempre os critérios servem de normas para as avaliações, para 33% frequentemente; para 27%, às vezes e 20% raramente.

Sant'Anna (2014) afirma que os critérios se expressam através de quantidade, qualidade e tempo, envolvendo aspectos que possibilitam aos estudantes terem ciências dos pontos que serão avaliados, bem como, consideram que fase do diagnóstico salienta os conhecimentos existentes, com o intuito de possibilitar apoio pedagógico para sanar as necessidades que eventualmente poderão surgir.

Sant'Anna (2014) reforça a relevância dos professores conhecerem os critérios e como são expressos pelas instituições em seu contexto geral, considerando os princípios que orientam o planejamento e o currículo, visto que em grande parte, são estabelecidos pelos sistemas ou subsistemas. Entretanto, isso não quer dizer que as escolas/universidades não possam registrar seus próprios critérios a partir da realidade que fazem parte.

Os critérios de qualidade como “padrões que avaliam comportamentos socioemocionais e são da maior importância. Uma vez que refletem os objetivos educacionais, devem retratar uma realidade justa [...]” (SANT'ANNA, 2014, p. 79) a qual engloba aspectos que contribuem não apenas para aprendizagem dos estudantes, mas para além dos espaços de formação, destacando a clareza, a precisão, a objetividade, o comprometimento, etc.

Para contribuir com as ideias de Sant'Anna, Santos (2011) evidencia três critérios alternativos que estão presentes nos processos avaliativos e podem ser utilizados pelos professores, são eles: a compreensibilidade, a adequabilidade e a eficácia. No campo da compreensibilidade a avaliação deve ter um sentido claro, tanto para os professores quanto para os estudantes; a adequabilidade está relacionada em diversificar as várias formas de aprender e a eficácia, apreciam-se os efeitos dos processos de aprendizagem.

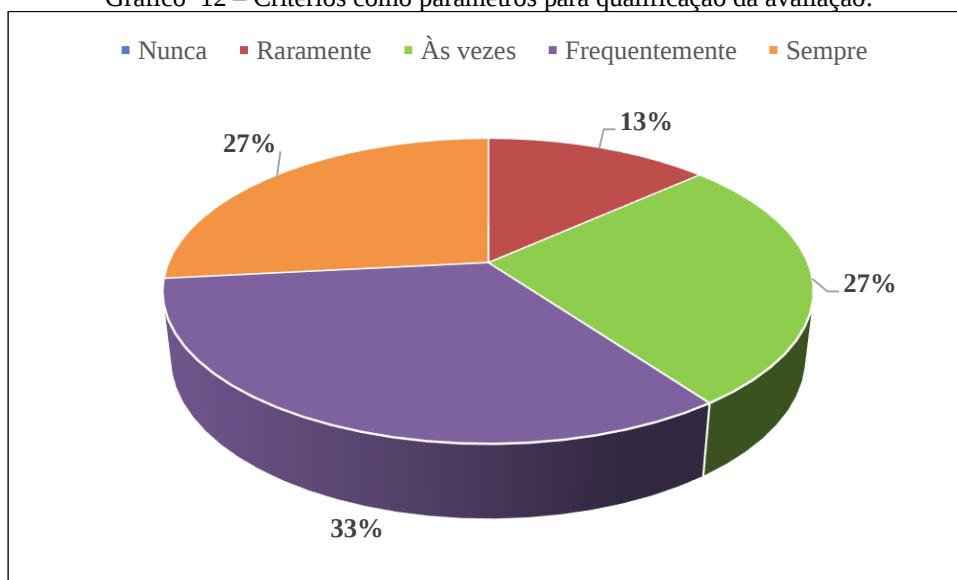
Moreira e Sanches (2016) afirmam que os critérios, sejam eles quais forem, devem decorrer dos objetivos, que quando selecionados, devem ser sistematizados. E cabe ao professor saber defini-los, tendo em mente, avaliar o conhecimento dos estudantes, a partir da elaboração do plano de trabalho docente e acompanhamento pedagógico, como discorrem os autores.

As respostas dos licenciandos (20%) demonstram que compreendem que os critérios estão envolvidos em aspectos de quantidade, tempo e qualidade. Porém, ressaltamos que aqueles que estão relacionados ao tempo e a quantidade, merecem atenção por parte dos professores, visto que se não utilizados adequadamente podem se inclinar para uma avaliação voltada ao julgamento, atribuição de notas sem fins de aprendizagens e pressão nos prazos das respostas que podem induzir os estudantes aos erros. Para isso, é fundamental que sejam pensados e possam atender aos objetivos propostos no planejamento, sendo transparentes e

fidedignos, permitindo um estreitamento na relação entre o professor e o estudante no processo avaliativo.

Afirmamos aos licenciandos que os critérios servem de parâmetros que determinam a qualificação da avaliação com base na realidade, isto é, quanto maior for o atendimento do critério, mais satisfatória será a qualidade desejada. As respostas são expressas no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Critérios como parâmetros para qualificação da avaliação.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O Gráfico 12 demonstra que para 27% dos participantes os critérios servem de parâmetros que determinam a qualificação da avaliação com base na realidade; para 33%, frequentemente; para 27%, às vezes e 13%, raramente.

A afirmativa proposta aos licenciandos, corresponde aos estudos desenvolvidos por Luckesi (2011b) ao estabelecer discussões filosóficas e, ao mesmo tempo, necessárias, no que emerge a teoria dos valores, a qual tem por base algum critério, podendo variar entre serem negativos ou positivos. Esses estudos abordam acerca da objetividade e subjetividade, enquanto conclui que valor e qualidade possuem relação sujeito-objeto em momentos circunstanciais, o que implica dizer que os critérios adotados pelos professores devem ser culturais e relativos.

Luckesi (2011b) ao discutir sobre os critérios, enfatiza a necessidade de qualificar a avaliação em que “expressa a qualidade atribuída pelo avaliador ao seu objeto de estudo” (p.286), a qual deve estar pautada na realidade onde os estudantes estão imersos, o que significa obter resultados mais fidedignos sobre o nível de aprendizagem destes. Esse processo se dá por meio da comparação da realidade descrita *versus* critérios de qualificação.

Critérios são os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação [...] para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configura sua execução [...] definem o que ensinar e o que aprender a sua qualidade desejada determina o que

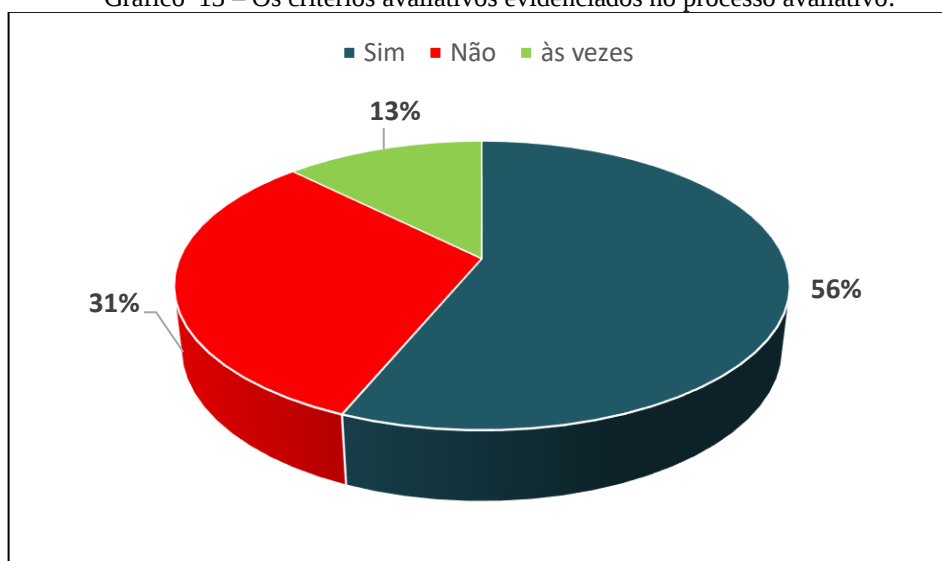
e como avaliar [...] então, como as decisões do planejamento são, de certa forma, arbitrários, critérios de qualificação são também [...] (LUCKESI, 2011b, p. 411).

Para que as expectativas e objetivos sejam alcançados, é relevante determinar o grau de atendimento dos critérios que serão definidos, ou seja, quanto maior for, mais preciso será, e melhor será a descrição da realidade, o autor supracitado destaca, que pode ter um sentido inverso, isto é, se for menor, mais distante estará dos resultados reais da avaliação. A fase do planejamento e da elaboração dos critérios são fundamentais para indicar a qualidade que se pretende atingir, assim como mostram os níveis de aprendizagem em tempo passado e presente, e o que se deve aprender. Tal decisão implica em todos os processos pedagógicos da qual estão inclusos.

As respostas dos licenciandos (27%) demonstram que os critérios servem de parâmetros para determinar a qualificação da avaliação, porém, é relevante compreendermos que tanto o valor quanto à qualidade, estão relacionados, não existindo neutralidade em ambos, como destaca Luckesi (2011b), bem como indica-se não considerar apenas um objeto para elaborar ou aplicar um critério, mas, o núcleo que os estudantes fazem parte, permitindo maior visão sobre o processo avaliativo, a partir dos indicadores.

Aos participantes, questionamos se os critérios eram expostos por seus professores antes do processo avaliativo. Obtivemos as seguintes respostas, expostas no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Os critérios avaliativos evidenciados no processo avaliativo.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Para 31% dos licenciandos, os critérios avaliativos não são expostos antes do processo avaliativo; para 56%, sempre e 13%, às vezes.

As respostas dos licenciandos (56%) como maioria, demonstram que os critérios são expostos, o que reforça uma transparência e clareza por parte de seus professores, quando os estudantes compreendem os aspectos que estão sendo avaliados e o que está sendo proposto para a correção de um determinado instrumento avaliativo. Essa prática, se torna determinante e positiva, não apenas para os estudantes que conseguem se perceber dentro do seu processo de aprendizagem, como para os professores, que organizam suas práticas avaliativas desde do planejamento, elaboração e aplicação.

Pacheco (2002) diz que os critérios devem partilhar de ideias e práticas que evidenciam os objetivos da aprendizagem, porém, afirma que “é imperioso que tanto os alunos como os encarregados de educação conheçam o caminho a percorrer, isto é, que os critérios sejam definidos e negociados [...] para criação de regras claras” (p. 6-7), em decorrência disso, os estudantes irão se regular e se auto-regular no que concerne ao seu processo de aquisição do conhecimento, mas devem estar pautados dentro de uma avaliação formativa, de forma que permita diagnosticar, acompanhar e intervir, se for o caso.

Fernandes (2021) diz que, ao trabalharmos com uma avaliação que possua como referência os critérios, denominado “avaliação criterial”, deve-se compreender que os estudantes precisam se tornarem “conscientes do que é importante aprender, da situação em que se encontram em relação aos objetivos de aprendizagem e dos esforços que têm que fazer para os alcançar” (p. 11), o autor destaca que um dos propósitos é ser um processo dinâmico de interação social, sendo uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento das aprendizagens.

Pacheco (2002) e Fernandes (2021) compartilham da mesma concepção de critérios, os quais precisam ser comunicados aos estudantes para terem conhecimento, e, conseqüentemente, estejam se autoavaliando. É certo que não pode ser centralizado apenas no que os professores desejam avaliar, mas no que julgam ser fundamentais para o desenvolvimento de todos, por essa razão, devem partilhar das mesmas ideias.

Diante disso, elaborar critérios que determinem o nível de aprendizagem dos estudantes, não são suficientes, se estes não estiverem como participantes ativos no ato avaliativo, pois, podem resultar em dados errôneos e subsidiar na tomada de decisões inadequadas ao que se espera. Portanto, acreditamos que os professores devem considerar e refletir sobre a importância da comunicação dos critérios entre os pares, pautado desde a fase do planejamento à sua aplicação, evitando ocultar essas informações, pois, podem ser prejudiciais para ambos, visto que não haverá aproveitamento positivo na prática avaliativa.

Quando realizamos a interpretação dos dados a partir das quatro categorias estabelecidas, percebemos que esse tema deveria ser discutido em caráter mais específico,

principalmente na formação inicial, na qual permitiram construir um curso intitulado como “Curso de Formação em Avaliação da Aprendizagem: aprendendo sobre os instrumentos e critérios avaliativos”, com duração de 30h de atividades práticas e teóricas, em que propomos roteiros para a aprendizagem, indicações de filmes, vídeos, textos, dinâmicas, etc. (APÊNDICE E), dado que o objetivo geral da pesquisa se trata de elaborar uma proposta para a formação inicial, a partir das concepções dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro.

## 5 AVALIAÇÃO DO CURSO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é evidenciar os resultados das avaliações acerca da proposta do produto educacional, que se trata de curso sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos, com o intuito de contribuir para a formação inicial e continuada de professores, através de quatro encontros pedagógicos que contemplam aulas interativas, dinâmicas, discussões, indicações de livros, filmes, textos, etc.

Em virtude da pandemia causada pela Covid – 19, não foi possível a aplicação do produto educacional para os licenciandos do Instituto Federal do Amazonas. Dessa forma, tornou-se necessário a formação de um Comitê *Ad Hoc*, composto por doze professores de diferentes instituições, dentre esses, nove profissionais se disponibilizaram a contribuir com a proposta, sendo: três professores que atuam na educação básica, quatro em cursos de licenciatura e dois em exercício na formação continuada.<sup>9</sup>

A avaliação aconteceu no período de: 20/01/2021 a 10/02/2021. O meio de comunicação foi via e-mail, seguido da carta convite (APÊNDICE C) e do questionário para avaliação do produto (APÊNDICE D), com o prazo de aproximadamente um mês para devolutiva No Quadro 17, evidenciamos o perfil dos avaliadores que compuseram o Comitê *Ad Hoc*.

Quadro 17 - Perfil dos avaliadores.

| AVALIADORES | MODALIDADE DE ATUAÇÃO      | GRAU DE TITULAÇÃO |
|-------------|----------------------------|-------------------|
| AV1         | Ensino Superior            | Doutor (a)        |
| AV2         | Educação Básica            | Especialista      |
| AV3         | Ensino Superior            | Doutor (a)        |
| AV4         | Ensino Superior            | Doutor (a)        |
| AV5         | Educação Básica            | Mestre            |
| AV6         | Ensino Superior            | Doutor (a)        |
| AV7         | Educação Básica            | Especialista      |
| AV8         | Formador(a) de professores | Doutor (a)        |
| AV9         | Formador(a) de professores | Especialista      |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

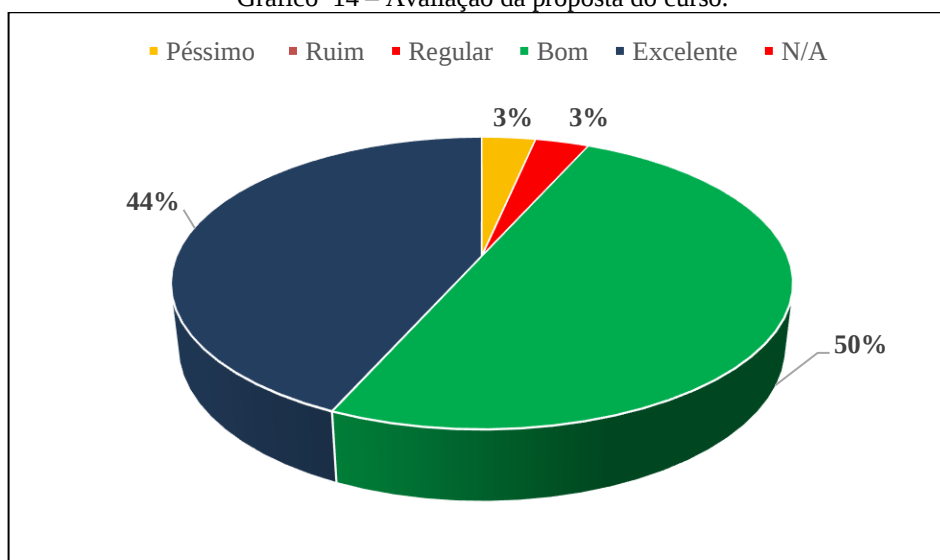
<sup>9</sup> Os professores da Educação Básica, são da Secretaria de Estado de Educação e Desporto; os atuantes nos cursos de licenciatura são do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Centro; um formador faz parte do quadro de servidores da Secretaria Municipal de Manaus e; um formador da Instituição Federal do Ceará, *Campus* Horizonte.

A avaliação entregue ao Comitê *Ad Hoc* estava dividida em quatro blocos: 1) proposta do curso; 2) encontros pedagógicos; 3) material de apoio contemplando a adequação das atividades (dinâmicas, livros, vídeos e textos), três roteiros para a aprendizagem e uma apostila didática e; 4) grau de satisfação do curso e do produto educacional.

Em cada bloco da avaliação continha os itens: péssimo, ruim, regular, bom, excelente e não se aplica (N/A), para serem escolhidas pelo avaliador e um espaço destinado para as sugestões, considerações e pareceres acerca do produto educacional.

O bloco correspondente à **proposta do curso** consistiu em: sequência lógica dos conteúdos, adequação aos objetivos, da carga horária e da matriz curricular.

Gráfico 14 – Avaliação da proposta do curso.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Para 3% dos avaliadores, a proposta do curso foi considerada péssima; para 3%, regular; para 50%, bom e 44%, excelente.

O bloco correspondente aos **encontros pedagógicos** consistiu em: sequência lógica dos conteúdos, adequação dos objetivos, das atividades, dos cronogramas e distribuição da carga horária, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 - Avaliação dos encontros pedagógicos.

| Encontro Pedagógico | Péssimo | Ruim | Regular | Bom | Excelente | N/A |
|---------------------|---------|------|---------|-----|-----------|-----|
| 1º                  |         |      | 7%      | 43% | 50%       |     |
| 2º                  |         |      | 7%      | 29% | 64%       |     |
| 3º                  |         |      | 7%      | 37% | 56%       |     |
| 4º                  |         |      | 17%     | 32% | 51%       |     |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Primeiro encontro pedagógico: 7% dos avaliadores consideraram como regular; 43%, como bom e 50% como excelente.

Segundo encontro pedagógico: 7% dos avaliadores apontaram como regular; para 29%, bom e para 64%, excelente.

Terceiro encontro pedagógico: 7% dos avaliadores sinalizaram como regular; 37%, bom e 56%, excelente.

Quarto encontro pedagógico: 17% dos participantes assinalaram como regular; 32%, como bom e 51%; como excelente.

Quanto às sugestões de melhorias, os avaliadores propuseram a ampliação da carga horária destinada às atividades práticas e inversão da ordem do primeiro encontro pedagógico, iniciando as discussões tratando sobre a formação de professores.

O bloco correspondente ao **material de apoio** consistiu na avaliação das atividades, três roteiros para a aprendizagem e uma apostila didática, demonstrados na Tabela 11.

Tabela 11 - Avaliação do material de apoio.

| Material de apoio        | Aspectos Avaliados                                                                                                                                                                             | Péssimo | Ruim | Regular | Bom | Excelente | N / A |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------|---------|-----|-----------|-------|
| <b>Atividades</b>        | Adequação das dinâmicas, adequação de textos para leituras e fichamento, adequação dos vídeos para discussões, adequação das atividades práticas, relevância de indicações de livros e filmes. |         |      |         | 35% | 65%       |       |
| <b>Roteiro I</b>         | Adequação dos resultados pretendidos, relevância das tarefas e das avaliações                                                                                                                  |         |      |         | 50% | 50%       |       |
| <b>Roteiro II</b>        |                                                                                                                                                                                                |         |      |         | 42% | 58%       |       |
| <b>Roteiro III</b>       |                                                                                                                                                                                                |         |      |         | 42% | 58%       |       |
| <b>Apostila didática</b> | Adequação dos métodos de ensino; adequação do material didático ao conteúdo; dinamização do conteúdo (Fácil compreensão).                                                                      |         |      | 8%      | 63% | 29%       |       |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

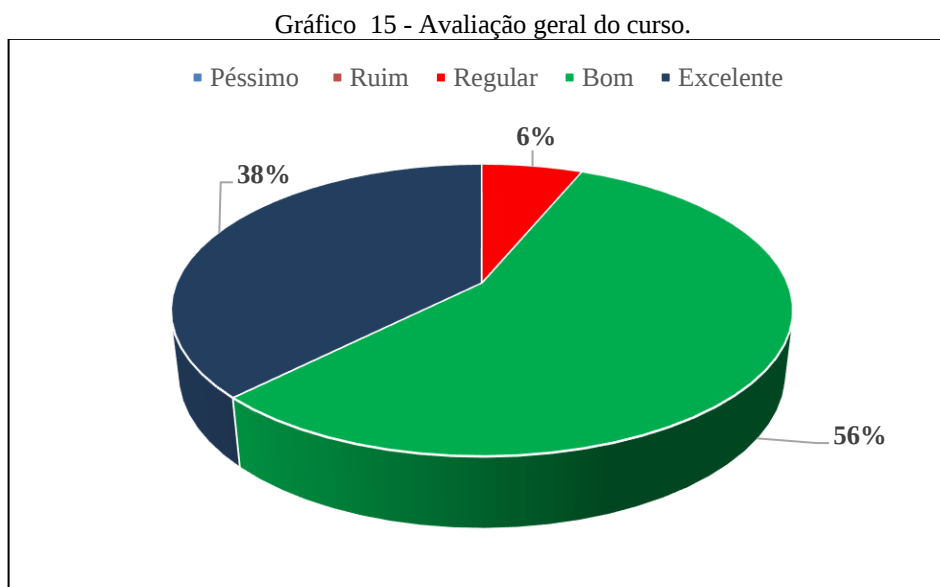
No que se refere às atividades, dinâmicas e indicações de materiais, 35% dos avaliadores sinalizaram como bom e 65%, como excelente, principalmente no que se refere às sugestões dos textos, vídeos e livros.

Enviamos para o Comitê *Ad Hoc*, 3 (três) propostas de roteiros para a aprendizagem. Sobre o primeiro roteiro, 50% dos avaliadores, apontaram como bom e 50%, excelente; sobre o segundo roteiro, 42% dos avaliadores assinalaram com bom e 58%, excelente; sobre o terceiro roteiro, 42% dos avaliadores sinalizaram como bom e 58%, excelente.

Como sugestões, os avaliadores propuseram melhorias nas tarefas e nas avaliações e reforçaram a ampliação de tempo para a construção do instrumento avaliativo, proposto no curso.

Sobre a avaliação da apostila didática, 8% dos avaliadores apontaram a proposta como regular; 63%, bom e 29%, excelente. As sugestões estavam relacionadas na adaptação do material para ser usado tanto pelo formador quanto pelo cursista.

O último bloco corresponde à **avaliação geral do curso** e o **grau de satisfação do produto educacional**. As respostas são demonstradas no Gráfico 15.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Sobre a avaliação geral do curso e o grau de satisfação do produto educacional, 6% consideraram regular; 56%, bom e 38%, excelente.

No Quadro 18, destacamos algumas contribuições dadas pelos avaliadores, evidenciando se foram acatadas ou não.

Quadro 18 - Contribuição para melhoria do produto educacional.

| Nº | CONTRIBUIÇÕES                                                                 | STATUS | MOTIVOS<br>*EM CASO DE<br>NÃO TER<br>SIDO ACEITO. |
|----|-------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------|
| 01 | Fazer um sumário detalhado que ajude na localização de roteiros e atividades. | ACEITO |                                                   |

|    |                                                                                                                                                                                                           |            |                                                                                                               |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 02 | Separar as atividades em sessões.                                                                                                                                                                         | ACEITO     |                                                                                                               |
| 03 | Realizar um vídeo explicativo em forma de tutorial.                                                                                                                                                       | NÃO ACEITO | O produto educacional é autoexplicativo.                                                                      |
| 04 | Colocar mais teoria em cada roteiro.                                                                                                                                                                      | ACEITO     |                                                                                                               |
| 05 | Ampliar o curso para 20 horas e 8 horas de prática supervisionada.                                                                                                                                        | ACEITO     |                                                                                                               |
| 06 | Pensar em formas alternativas para realização do curso em virtude da pandemia.                                                                                                                            | ACEITO     | Ressalva: colocamos propositivas no produto educacional, apresentando outras da forma como pode ser aplicado. |
| 07 | Propor apostila de conteúdos também para o professor cursista.                                                                                                                                            | ACEITO     |                                                                                                               |
| 08 | Diminuir as páginas do produto (extenso).                                                                                                                                                                 | ACEITO     |                                                                                                               |
| 09 | Reordenar o cronograma das atividades colocando o quarto encontro para ser o primeiro.                                                                                                                    | ACEITO     |                                                                                                               |
| 10 | Realizar o material do formador e material a ser desenvolvido com o cursista. Propõe a adoção de cores diferentes para as partes ou a sinalização com uma marca diferente para identificação no material. | ACEITO     |                                                                                                               |
| 11 | Falar sobre a avaliação no ensino híbrido.                                                                                                                                                                | NÃO ACEITO | Iríamos iniciar uma nova temática, que no momento não contempla a pesquisa.                                   |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Quanto ao parecer final dos avaliadores, estes emitiram comentários sobre a importância e pertinência da realização deste produto educacional, conforme o Quadro 19.

Quadro 19 - Fragmentos dos comentários dos avaliadores.

| AVALIADOR | FRAGMENTOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AV1       | “O tema do produto educacional (e da pesquisa) muito me interessa, porque percebo que avaliação, como parte do processo pedagógico, é entendida principalmente por uma ótica instrumental, técnica, e menos como um processo. Ao ler o material, percebo a preocupação em trazer essa discussão. Discutir pressupõe uma dialogicidade, um encontro com diferentes vozes e vozes autorais.” |

|     |                                                                                                                              |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AV2 | “Proposta muito interessante e relevante às necessidades dos professores”.                                                   |
| AV4 | “O produto é de grande contribuição para a formação quanto aos processos avaliativos”.                                       |
| AV6 | “Considero que o produto é relevante e deverá contribuir significativamente para a formação integral de nossos professores”. |

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As sugestões e pareceres dadas pelos avaliadores contribuíram para melhoria do produto educacional, assim, destacamos alguns aspectos que foram favoráveis para os avaliadores, são eles: a ideia central do cronograma do curso; a proposta de enfatizar sobre avaliação; as sugestões positivas sobre os livros, vídeos e textos e; as propostas de atividades para os professores cursistas, bem como contribuíram para melhorarmos os conteúdos e cronograma pedagógico do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral elaborar uma proposta para a formação inicial, a partir das concepções dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro.

O desenvolvimento desta pesquisa foi pautado em inquietações e descobertas sobre todo o processo em que propomos investigar, ampliando nosso conhecimento científico de forma individual e coletiva, permitindo que pudéssemos identificar as necessidades dos participantes, pois percebemos que suas concepções de avaliação, instrumentos e critérios estão voltadas para o acompanhamento e melhorias da aprendizagem, porém, quando partimos para as discussões sobre as escolhas dos instrumentos na qual eram utilizados por seus professores, voltavam-se para as provas objetivas, o que nos levou a construir uma proposta de produto educacional que contribuísse para o aperfeiçoamento de suas formações, enquanto futuros professores.

O primeiro objetivo estabelecia a articulação dos conceitos sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos existentes na literatura. Inicialmente tínhamos em mente pesquisar apenas sobre a avaliação da aprendizagem, porém, percebemos que os autores Libâneo (2013), Perrenoud (1999), Zabala (1998), Inbernón (2011) entre outros, ao pesquisarem sobre a temática apontaram a ausência de discussões nos espaços de formação de professores, principalmente nos cursos de licenciaturas, os quais não possuíam conhecimentos consistentes sobre o processo avaliativo.

A partir disso, entendemos que discutir apenas sobre avaliação da aprendizagem em um contexto geral, não era o suficiente, desse modo, ampliamos as discussões para tratarmos sobre os instrumentos e os critérios avaliativos.

No primeiro capítulo, apresentamos um levantamento bibliográfico realizado em artigos, dissertações e teses, no período de 2015 a 2020, em três bancos de dados, na qual, tivemos uma extensa quantidade de literatura. Entretanto, ao colocarmos os descritores e ao relacionarmos ao tema, obtivemos um menor percentual, principalmente, no que se refere aos critérios avaliativos.

O levantamento bibliográfico permitiu que encontrássemos 139 produções, as quais nos possibilitou identificar o descompasso existente na literatura ao relacionarmos os instrumentos com os critérios avaliativos, estando isolados e independentes, enquanto consideramos ser complementares.

No segundo capítulo, desenvolvemos uma discussão teórica entre os autores clássicos e contemporâneos que abordam sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos, critérios avaliativos e formação de professores.

Iniciamos este capítulo traçando uma reflexão sobre a importância de discutir sobre os conceitos que distinguem a avaliação dos exames, as características, os objetivos, os tripés, bem como, abordamos sobre as funções diagnóstica, formativa e somativa, em seguida, tratamos a respeito dos conceitos e da diversidade dos instrumentos que estão a serviço dos professores, para fins de articulá-los dentro de um contexto de diagnóstico, acompanhamento e intervenção, considerando que o processo de avaliação o tem como núcleo, por possibilitar obter informações sobre os níveis de aprendizagem que os estudantes se encontram.

Neste capítulo, discutimos sobre os critérios avaliativos. O mesmo é considerado um tema pouco discutido nos ambientes de formação de professores, prova disto foi a dificuldade que tivemos em encontrar trabalhos acadêmicos que possuíam relação com a área educacional, logo, percebemos a necessidade de ser evidenciado nos espaços educativos, nos currículos, nos planejamentos, nos Projetos Políticos Pedagógicos, nos planos de gerenciamentos, entre outros, conduzindo os professores a terem ciência da sua relevância para o processo avaliativo.

Desse modo, há uma precisão em articular a avaliação da aprendizagem aos instrumentos e critérios, perpassando todos os níveis de ensino, pois, compreendemos que a prática avaliativa precisa contemplar todos os aspectos que propiciem troca de experiências, estabelecimento de diálogos, fidedignidade na coleta e na interpretação dos resultados da aprendizagem e, principalmente, auxiliar na tomada de decisões que irão interferir na continuidade ou intervenção dos processos educacionais.

Encerramos o segundo capítulo tratando sobre a formação de professores, destacando sobre as práticas avaliativas e os desafios que precisam ser superados.

As discussões estabelecidas no segundo capítulo, fez-nos refletir sobre os seguintes aspectos:

1) Há uma necessidade comprovada em pesquisas de que os temas que englobam a avaliação, instrumentos e critérios devem ser discutidos nos espaços de formação, em particular, na inicial e em caráter emergencial, pois, os estudantes serão formados, mas, na prática acabam reproduzindo o que os professores fizeram enquanto acadêmicos.

2) A prova não é o único instrumento que pode ser utilizado, para saber se houve aprendido ou não, porém, percebemos na construção e nos diálogos dos autores que essa concepção não é a ideal para ser adotada pelos professores, visto que existe uma diversidade de instrumentos que também podem possibilitar bons resultados. A questão é que fazer uso apenas

de um instrumento (seja qual for), não é o suficiente para ter resultados fidedignos sobre o nível de aprendizagem dos estudantes.

3) Os critérios avaliativos devem ser aprendidos pelos professores, principalmente, na elaboração dos descritores, que estão relacionados com os objetivos dos instrumentos, bem como precisam ser evidenciados aos estudantes, para estarem cientes dos pontos que estão sendo avaliados, por essa razão, espera-se que sejam claros, comunicados e acessíveis.

O segundo objetivo propôs identificar os instrumentos avaliativos a partir das concepções acadêmicas dos licenciandos. Para alcançarmos esse objetivo, aplicamos um questionário para os estudantes de licenciaturas, com perguntas abertas e fechadas, realizado em formato remoto.

O terceiro objetivo correspondeu em analisar as concepções dos licenciandos a respeito dos critérios estabelecidos nas avaliações vivenciadas em seu curso de formação para professores (ambos os objetivos foram discutidos no quarto capítulo).

No quarto capítulo, os resultados das análises indicam que os licenciandos, em sua maioria, compreendem sobre a avaliação da aprendizagem e a sua importância em auxiliar os professores na melhoria do processo avaliativo, contribuindo para provocar inquietações e mudanças significativas no interior da sala de aula, consideram ser fundamental a participação do Estado, da família, da comunidade escolar e do próprio estudante.

No que relaciona aos instrumentos avaliativos, os resultados demonstram que os mais utilizados são as provas objetivas e discursivas, e em minoria, apontam-se os pré-testes e a avaliação cooperativa, tais respostas surgem a partir de suas vivências acadêmicas, isto é, são aplicados por seus professores, com maior e menor frequência. Os licenciandos entendem que os instrumentos avaliativos podem contribuir significativamente para o processo avaliativo, se, estiverem atrelados aos objetivos de diagnosticar, acompanhar e obter resultados, através de indicadores que irão nortear a prática dos professores.

Sobre as concepções acerca dos critérios avaliativos, em sua maioria, os licenciandos compreendem que servem para indicar a maneira como se realizará a supervisão das atividades educacionais, bem como, estão relacionados à satisfação e à qualidade desejada do que se pretende atingir.

Os critérios ao serem comunicados, corrobora para que haja clareza e transparência nos pontos a serem comparados entre o que se quer e o que se espera com os resultados da avaliação, para isso, deve-se considerar a fase do planejamento, elaboração e aplicação, contribuindo para obterem dados mais fidedignos que subsidie a tomada de decisão.

O quarto objetivo estabelecia sobre a construção de uma proposta de produto educacional, para formação inicial sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos.

Para validação do Produto Educacional foi formado um Comitê *Ad Hoc*, composto por professores especialistas, mestres e doutores, que expediram um parecer favorável sobre o curso, da mesma forma que contribuíram para a sua melhoria, na qual podemos citar: 1) ampliação da carga horária; 2) relevância do tema; 3) propositivas sobre as indicações dos textos, livros, vídeos e dinâmicas, etc.

Por fim, este estudo não se dá por encerrado, pelo contrário, esperamos que as discussões sejam expandidas, principalmente nos espaços de formação inicial. Destacamos e incentivamos para a necessidade de novas pesquisas no âmbito da avaliação da aprendizagem, que estejam atreladas aos instrumentos e critérios avaliativos, permeando nos diversos contextos da educação.

Sugerimos que as temáticas abordadas nesta pesquisa não façam parte apenas das disciplinas eletivas, mas estejam presentes nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas, viabilizando para além da teoria, mas permitindo que os estudantes enquanto futuros professores possam adquirir experiências na prática para desenvolverem processos de avaliação pautados no acompanhamento, seriedade e comprometimento com a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, L. A. G.; QUARTIERI, M. T.; GRAÇA, S. P.; AMADO, C.; AMADO, N. M. P.; DULLIUS, M. M. Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n. 20, pp.07-21, 2016.
- ANCHIETA, R. J. F. **Avaliação Formativa em Atividades de Modelagem Matemática**. 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.
- ANDRADE, C. GENTILE, P. GENTILE, Paola; ANDRADE, Cristiana. Avaliação nota 10. **Revista nova escola**, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1410/avaliacao-nota-10>. Acesso em: 02 set. 2019.
- ARREDONDO, S. C; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.
- BARBOSA, F. R. P. **Avaliação das aprendizagens na formação de professores: teoria e prática em questão**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BARBOSA, J.; ALAIZ, V. Explicitação de Critérios-exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. IIE (Ed.). **Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem**. Lisboa: IIE, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições, v. 70, 2009.
- BARLOW, M. **Avaliação Escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENVENUTTI, D. B. **Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e as práticas adotadas pelas professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica**. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí - RS, 2016.
- BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação IN: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.
- BERTAGNA, R. H. Avaliação Escolar: Pressupostos Conceituais IN: MEYER, J. F. C.A BERTAGNA, R. H. **O Ensino, a ciência e o cotidiano**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- BOAS, B. M. F. V; SOARES, S. L. O lugar da avaliação no espaço de formação de professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.36, n.99, p.239-254, 2016.
- BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2 ed. rev. e atual, Curitiba: InterSaberes, 2017.
- BRASIL. **Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASILEIRO, A. M. M.; SOUTO, S. R. de A. Avaliação no Ensino Superior: um Estudo Exploratório Sobre as Percepções e Emoções dos Alunos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n. 4, p. 472-479, 2017.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202013000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003). Acesso em: 15 out. 2020.

CAPELLATO, P. et al. Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e21973495-e21973495, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341001987\\_Metodo\\_de\\_ensino\\_ativo\\_utilizando\\_o\\_avaliacao\\_por\\_pares\\_e\\_autoavaliacao](https://www.researchgate.net/publication/341001987_Metodo_de_ensino_ativo_utilizando_o_avaliacao_por_pares_e_autoavaliacao). Acesso em: 14 out. 2020.

CARLOMAGNO, M. C.; DA ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Universidade Federal do Paraná, v.7, n.1, 2016.

CARVALHO, W. R. L. **Tessituras da formação em avaliação educacional**: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva. 2016. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.223-240, 2009.

CID, M.; FIALHO, I. Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). **Turma Mais e sucesso escolar**. Contributos teóricos e práticos. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora, 2011.

CONCEIÇÃO, J. L. M. **Instrumentos de avaliação formativa**: panorama e percepção docente. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação** [online], v. 20, n. 56, p.171-183, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mr335VVhsVRhSRbjmN6pJZM/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 15 set. 2020.

DEPRESBITERES, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas da avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DUTRA, H. M. de S. M. **O papel das avós na promoção de estilos de vida saudáveis junto dos netos**. 2009. 204f. Dissertação (Mestrado em Saúde Escolar) – Faculdade de Medicina de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 200

ELLIOT, L. G. (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar. In: **Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação**. Futuro Eventos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5886>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set/dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%C%A7a%CC%83o%20no%20domi%CC%81nio%20das%20aprendizagens.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

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

FERNANDES, D. O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In: **Anais...SAPIENS 2009 - VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2009b. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5884/1/O%20Papel%20dos%20professores%20no%20desenvolvimento%20da%20avaliac%C%A7a%CC%83o.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

FERNANDES, D. **CrITÉrios de Avaliação**. 2021. Disponível em: [http://cfemplarios.com/images/MAIA/Texto\\_de\\_Apoio\\_Critrios\\_de\\_Avaliao.pdf](http://cfemplarios.com/images/MAIA/Texto_de_Apoio_Critrios_de_Avaliao.pdf) Acesso em: 10 fev. 2021.

FERREIRA, C. A. V. S. A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: discursos de professores/formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p.225-249, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A. S. **Concepções e práticas docentes acerca da avaliação da aprendizagem: uma análise das práticas avaliativas de docentes em Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais – um estudo de caso**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FREITAS, L. C. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência e Ensino**, n. 3, p. 18-19, 1997.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. 13f. **Estudos em Avaliação Educacional**. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRILLO, M.C.; LIMA, V. M. R. Dimensões conceituais e operacionais da avaliação. **A gestão universitária na PUCRS**, p.67-82, 2008. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6bx47kGBdwC&oi=fnd&pg=PA67&dq=Dimens%C3%B5es+conceituais+e+operacionais+da+avalia%C3%A7%C3%A3o.&ots=XoZhqF4-sv&sig=VdlbwUO1ljoRFYA1ceai60Ifh7I#v=onepage&q=Dimens%C3%B5es%20conceituais%20e%20operacionais%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o.&f=false>. Acesso em: 15 fev. 2021.

HADJI. C. **A avaliação, regras do jogo**. Portugal: Porto Editora, 1994.

HILGENBER, M. R.; DOMINGUES, H. P. A construção de critérios: elementos constituintes e metodológico de avaliação qualitativa no processo de ensino-aprendizagem. In: FONFOCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N, Pons. (Orgs.) **Metodologias Pedagógicas Inovadoras: contexto da educação básica e da educação superior**. Curitiba, Editora: IFPR, 2018. Disponível em: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedagogicas-Inovadoras-V.2\\_Editora-IFPR-2018.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedagogicas-Inovadoras-V.2_Editora-IFPR-2018.pdf) acesso em: 11 jan. 2020.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação, mitos e desafios: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISABEL, M. B. **Avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Secundário em Cabinda/Angola**. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa (Portugal): Lidel Edições Técnicas Ltda, 2012.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n. 12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

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

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

MAGNATA, R.C.V.; SOUSA, A.F.P. Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.29, n.72, p.738-773, 2018.

MAHNIC, M.C; LEVANDOVSKI, A.R. O enfoque do trabalho pedagógico na busca pela superação das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. **CADERNOS, P. D. E. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, v.1, 2008. Disponível em: [diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_uenp\\_ped\\_artigo\\_maria\\_cristina\\_mahnic.pdf](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_ped_artigo_maria_cristina_mahnic.pdf). Acesso: 06 nov. 2020.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MELCHIOR, M. C. Avaliar para construir competências. **Educação em revista**, Belo Horizonte, ano X, n. 59, nov/dez, 2006.

MARTINS FILHO, A.; CASTRO, J. Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. **Pro.Posições**, Campinas, v. 29, n.87, p.11- 23, 2018.

MEIRIEU, P. Avaliação da aprendizagem a favor da democratização do ensino. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2008.

MESQUITA, D. G. S. B. **Concepções e práticas dos docentes da UFC sobre avaliação do ensino-aprendizagem**. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 373, de 31 de agosto de 2009. Regulamento o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 01 de setembro. 2009. Seção 1, nº 167, p. 29.

MORAES, D. A. F. de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MOREIRA, A. L. O. R.; SANCHES, D. G. R. Critérios de avaliação para o processo avaliativo escolar. In: JUSTINA, L. A. D.; LIMA, B. G. T.; OLIVEIRA, J. M. P. (Orgs.). **Interfaces entre avaliação, aprendizagem e ensino**. Cascavel: EDUNIOESTE, v. 3, 2016.

MORETTO, V. P. **PROVA: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAKAMURA, H. K. **Olhares dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de graduação em Ciências Biológicas**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2018.

NASCIMENTO, M.C.M. **Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NASCIMENTO, M. C. M.; BARBOSA, R. L. L.; DE OLIVEIRA, A. M. B. Formação docente: contribuições da diversificação dos instrumentos avaliativos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 1, 2017.

NEVES, A.S.C.; GUERREIRO, J.M.A.; AZEVEDO, G.R. Avaliando o portfólio do estudante: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.21, n.1, p.199-220, 2016.

OLIVEIRA, D. S. de; OLIVEIRA, P. C. F. de. Os três tipos de avaliação: formativa, somativa e contínua, como cada podem ser úteis no desenvolvimento do aluno na área de exatas no ensino superior. **Amazonlivejournal** [online], v. 1, n.4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <http://amazonlivejournal.com/wp-content/uploads/2020/02/OS-TR%C3%8AS-TIPOS-DE-AVALIA%C3%87%C3%83O-FORMATIVA-SOMATIVA-E-CONT%C3%8DNUA-COMO-CADA-PODEM-SER-%C3%9ATEIS-NO-DESENVOLVIMENTO-DO-ALUNO-NA-%C3%81REA-DE-EXATAS-NO-ENSINO-SUPERIOR..pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

PACHECO, J. A. **Critérios de avaliação na escola**. [s.l.], [s.n.], 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55610962.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PAIVA, V.M.A.S. **Autoavaliação**: uma proposta para a aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio. 2017. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PAULA, L. P. A. **Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIZZAIA, B. C.; GOMES, A. M. Uma nova práxis para a reconstrução da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Cógno**, Curitiba, v. 1, p. 131-144, 2019.

RAMOS, R. A. **Avaliação da aprendizagem**: uma proposta emergente para o ensino-aprendizagem de biologia. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus, 2018.

RAMPAZZO, SR dos R.; JESUS, A. R de. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. **Produção Didático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional**. NRE, Londrina, 2011.

RIBEIRO, L. P.; FIGUEIREDO, J. A. Avaliação diagnóstica: uma breve reflexão. **Curitiba/PR: SEDUC/Paraná**, 2010.

ROLDÃO, M.C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p.570-594, 2015.

ROMÃO, J. E. Avaliação na educação: por que a moda? **Revista Educación, Política y Sociedad**, v.4, n. 1, p. 33-54, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686400>. Acesso em: 15 jun.2020.

ROSSIT, R. A.S.; STORANI, K. **Avaliação nos processos educacionais**. São Paulo. Editora: Unifesp, 2010.

SADA, C. M. **A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática: O que dizem documentos, professores e alunos?** 2017. 341 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, L. Que critérios de qualidade para a avaliação formativa. **Avaliação em educação: dez olhares sobre uma prática social incontornável**. Curitiba: Melo, 2011.

SANTOS, E. R. **Avaliação da Aprendizagem: instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação: formação de formadores) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SERPA, M. S. D. **Compreender a avaliação**. Fundamentos para práticas educativas. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

SILVA, J. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, K. A. da; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K Autoavaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/cdKBP3HnpMHyMpqqgK9wD9rR/abstract/?lang=pt&format=html#ModalDownloads>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, E. P. **Avaliação da aprendizagem por meio de instrumentos com foco na atividade da sala de aula**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, J. M. **Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciados indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira-AM**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA FILHO, L. G. **Concepção de professores de Matemática e Química sobre avaliação de aprendizagem: estudo de caso em um curso de Licenciatura Plena em Química**. 2017. 114f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde com associação entre IES da UFRGS.) – Departamento de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVEIRA, D.T.; CORDOVA, F.P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SORDI, M. R. L. de et al. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**,

Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOUSA, M.E.M. **Avaliação da aprendizagem em processo**: limites e possibilidades de uso em uma escola da Rede Estadual de São Paulo. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores - Ação Pedagógica e Avaliação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/w9q43>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p.275-293, 2017.

TAVARES, C. Z. **Formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem**. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: Concepção Dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Práticas de mudanças** – por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VENDRAMINI, C.M.M; SILVA, L.S; CHENTA, V.C. A elaboração de testes de sala de aula. **Psicologia escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v8n2/v8n2a14.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e a formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**. Brasília: UNB, v.12, p.75-90, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de me apresentar: Meu nome é **Ranyelle Lopes Barros**, sou Pedagoga e estudante do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) e estou realizando a pesquisa intitulada: **“Avaliação da Aprendizagem: um traçado dos instrumentos e critérios avaliativos a partir das concepções dos licenciandos”**. Estou vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiani Mendes Silva (e-mail: josiani.silva@ifam.edu.br).

O estudante \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da referida pesquisa. O objetivo deste estudo é **“Investigar os instrumentos e critérios no processo de avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Campus Manaus Centro”**. As informações concedidas pelos estudantes entrevistados do IFAM, campus Centro, por meio primeiramente de um questionário e, havendo a necessidade posteriormente de entrevista, tem como objetivo específico: **“Conceituar Avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios existentes na literatura; Identificar os instrumentos avaliativos nas vivências acadêmicas dos licenciandos; Analisar a compreensão dos licenciandos a respeito dos critérios estabelecidos nas avaliações vivenciadas em seu curso de formação para professores; Elaborar uma proposta de produto educacional para formação continuada sobre avaliação da aprendizagem considerando os instrumentos e seus critérios manifestados pelos estudantes”**.

A realização do estudo irá beneficiar os estudantes no sentido de ouvir suas manifestações quanto aos instrumentos e critérios avaliativos, bem como poderá identificar os impactos que podem ocasionar em sua prática pedagógica na posição de futuros docentes, uma vez que hoje se encontram na posição de licenciandos em formação. Poderá ainda se constituir em uma ferramenta para a Instituição tomar decisões, a partir dos resultados da pesquisa, visto que esta busca contribuir com o aperfeiçoamento da formação continuada, tanto dos alunos quanto dos professores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo ou prejuízo financeiro ao entrevistado e à Instituição. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade do pesquisador.

Embora o questionário e a entrevista não ofereçam nenhum risco físico ao entrevistado, ele pode ficar incomodado (a) ou sem jeito para falar sobre algum dos temas. Caso isto aconteça, ele pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que esteja fornecendo, ou ainda, pedir para parar o procedimento. Caso o estudante se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

O entrevistado terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo após assinar este termo, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento.

A participação é voluntária e o fato de não participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você será atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do estudante

não será liberado sem a sua permissão. O entrevistado não será identificado em nenhuma publicação.

Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou resultados pelo e-mail: [ranyelle.barros@gmail.com](mailto:ranyelle.barros@gmail.com) e pelo fone: 92-99224-4958. Para qualquer outra informação, V.Sa. poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP-IFAM, localizado no prédio da Reitoria do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Amazonas-IFAM, situado na Av: Ferreira Pena, nº 1109, 2º andar, Centro, CEP: 69025-010-Manaus-AM. Telefones: (092) 3306-0059 ou 3306-0060, e-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br. Seu expediente é de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 14h às 18h.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do (a) entrevistado

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS LICENCIANDOS

Senhores licenciandos,

Este instrumento de pesquisa está inserido no projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, o qual visa elaborar uma proposta para a formação inicial, a partir das concepções dos licenciandos sobre avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Centro.

### PERFIL DOS ENTREVISTADOS

**Sexo:** ( ) feminino ( ) masculino

**Idade:** ( ) Até 29 anos ( ) 30 a 39 anos ( ) 40 a 59 anos ( ) acima de 60 anos.

**Curso de Graduação:** ( ) Ciências Biológicas ( ) Física ( ) Química ( ) Matemática

**Turno:** ( ) diurno ( ) noturno

**Semestre que está cursando:** ( ) 1º ( ) 3º ( ) 5º ( ) 7º

**PESQUISA ESPECÍFICA: Para cada afirmação, assinale em que medida você concorda ou discorda dela:**

| <b>Objetivo 1</b> - Articular os conceitos de avaliação da aprendizagem, instrumentos e critérios avaliativos existentes na literatura;                                                                                                                          |     |     |     |     |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>1. De acordo com seus conhecimentos sobre avaliação, escolha para cada afirmação, uma opção que mais se aproxima nas suas concepções sobre o tema. Conforme, escala abaixo:</b><br>[1- nunca] [2- raramente] [3 – às vezes] [4 – frequentemente] [5 – sempre] |     |     |     |     |     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                  | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   |
| A avaliação serve para conhecer e compreender as razões das dificuldades encontradas, para promover as ações efetivas, de curto a longo prazo, em benefício aos estudantes, às escolas, às universidades e etc.                                                  | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| A avaliação da aprendizagem assume a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem sucedida dos estudantes, sendo responsabilidade exclusiva do professor o processo avaliativo.                                                                          | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Está relacionada a um juízo de qualidade, que possui suas intencionalidades direcionadas para auxiliar os professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de melhoria e mudanças.                                                     | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| O processo avaliativo tem relação com o sucesso dentro e fora da escola                                                                                                                                                                                          | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Na avaliação da aprendizagem não existe o certo ou errado, mas múltiplas possibilidades de contribuir para que o aluno encontre suas respostas.                                                                                                                  | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |

|                                                                                                                                                                        |          |          |          |          |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo, que propicia reflexão no planejamento e na tomada de decisões.                                                     | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| <b>2. Para você, por que avaliar no contexto da sala de aula?</b><br><i>[1- nunca] [2- raramente] [3 – às vezes] [4 – frequentemente] [5 – sempre]</i>                 |          |          |          |          |          |
| Para exigências de notas.                                                                                                                                              | 1<br>[ ] | 2<br>[ ] | 3<br>[ ] | 4<br>[ ] | 5<br>[ ] |
| Analisar o que é preciso retornar.                                                                                                                                     | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| Motivar os estudantes.                                                                                                                                                 | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.                                                                                                                           | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| Verificar se os objetivos foram alcançados.                                                                                                                            | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| <b>3. Com qual frequência você é avaliado por seus professores?</b><br><i>[1- nunca] [2- raramente] [3 – às vezes] [4 – frequentemente] [5 – sempre]</i>               |          |          |          |          |          |
| No início do período letivo para analisar meus conhecimentos prévios.                                                                                                  | 1<br>[ ] | 2<br>[ ] | 3<br>[ ] | 4<br>[ ] | 5<br>[ ] |
| Em todo o processo de aprendizagem.                                                                                                                                    | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| No final de cada conteúdo.                                                                                                                                             | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| Ao término de cada bimestre para atribuição de notas.                                                                                                                  | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| Não consigo distinguir quando estou sendo avaliado.                                                                                                                    | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| <b>4. Como futuro docente, com que frequência a avaliação deve ser utilizada?</b><br><i>[1- nunca] [2- raramente] [3 – às vezes] [4 – frequentemente] [5 – sempre]</i> |          |          |          |          |          |
| No decorrer do período letivo para classificar os conhecimentos dos alunos, mas reconheço que pode haver avaliação sem classificação por meio de notas.                | 1<br>[ ] | 2<br>[ ] | 3<br>[ ] | 4<br>[ ] | 5<br>[ ] |
| Somente nas últimas avaliações da disciplina para avaliar a evolução da aprendizagem dos alunos.                                                                       | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| Nas avaliações feitas durante o período letivo, e, se for preciso, faço as alterações.                                                                                 | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| No início do período letivo para verificar os conhecimentos dos alunos.                                                                                                | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| Sistematicamente, para verificar se estão aprendendo.                                                                                                                  | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      | [ ]      |
| <b>5. O que você considera importante que o professor realize no momento de avaliar?</b><br><br>                                                                       |          |          |          |          |          |
| <b>Objetivo 2</b> - Identificar os instrumentos avaliativos nas concepções acadêmicas dos licenciandos;                                                                |          |          |          |          |          |
| <b>6. No seu conhecimento sobre os instrumentos de avaliação, escolha para cada afirmação, uma opção que mais se</b>                                                   |          |          |          |          |          |

| <b>aproxima nas suas concepções sobre o tema. Conforme, escala abaixo:</b><br>[1- nunca] [2- raramente] [3 – às vezes] [4 – frequentemente] [5 – sempre]                                                                                                          |     |     |     |     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
|                                                                                                                                                                                                                                                                   | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   |
| Objeto que serve para auxiliar o professor a medir a aprendizagem dos alunos, servindo de indicador para saber se estes aprenderam ou não.                                                                                                                        | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Indicadores que servem para diagnosticar, acompanhar ou obter resultados de um objeto ou fenômeno, das informações que se desejam alcançar.                                                                                                                       | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Servem para designar o que efetivamente eles fazem “coletar dados”, como ponto de partida do ato de avaliar, e são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho. | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Os instrumentos implicam em um ato amoroso, integrativo e inclusivo.                                                                                                                                                                                              | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Necessitam de serem elaborados, aplicados e corrigidos, de acordo com as decisões prévias da ação, determinando se os objetivos propostos foram atingidos, principalmente com qualidade, se transformando no resultado da ação em suas instâncias educacionais    | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Todos os meios que facilitam a ação educativa e pedagógica, sendo uma técnica para um fim específico.                                                                                                                                                             | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| <b>7. Quais os instrumentos de avaliação você identifica que são mais utilizados?</b><br>[1- nunca] [2- raramente] [3 – às vezes] [4 – frequentemente] [5 – sempre]                                                                                               |     |     |     |     |     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                   | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   |
| Prova Objetiva                                                                                                                                                                                                                                                    | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Prova Dissertativa                                                                                                                                                                                                                                                | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Seminário                                                                                                                                                                                                                                                         | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Trabalho em Grupo                                                                                                                                                                                                                                                 | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Debates                                                                                                                                                                                                                                                           | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Relatório Individual                                                                                                                                                                                                                                              | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Autoavaliação                                                                                                                                                                                                                                                     | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Observação                                                                                                                                                                                                                                                        | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Pré-teste                                                                                                                                                                                                                                                         | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Avaliação Cooperativa                                                                                                                                                                                                                                             | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |

|                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Outros:                                                                                                                  |
| <b>8. Na condição de futuro professor, qual instrumento não usaria na sua prática pedagógica? Justifique.</b>            |
| <b>9. Quais instrumentos avaliativos que são realizados em seu curso de licenciatura que mais lhe agrada? Justifique</b> |

**Objetivo 3 -- Analisar a compreensão dos licenciandos a respeito dos critérios estabelecidos nas avaliações vivenciadas em seu curso de formação para professores.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |     |     |     |     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>10. No seu conhecimento sobre os critérios de avaliação, escolha para cada afirmação, uma opção que mais se aproxima de suas concepções sobre o tema. Conforme, escala abaixo:</b><br>[1- nunca] [2- raramente] [3 – às vezes] [4 – frequentemente] [5 – sempre] |     |     |     |     |     |
| São indicadores que determinam a maneira como se realizará a supervisão das atividades educacionais, mas não possui influência no processo avaliativo, uma vez que são utilizados pelos professores.                                                                | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| É um conjunto de aspectos que servem de norma para avaliações que podem ser expressos por quantidade (percentagem, número mínimo), qualidade (clareza, objetividade, precisão, assiduidade, etc.), tempo (responder corretamente em cinco minutos).                 | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Os critérios servem de parâmetros que determinam a qualificação da avaliação com base na realidade, quanto maior for o atendimento do critério, mais satisfatório será a qualidade desejada.                                                                        | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Os critérios servem para serem seletivos, com o intuito de comparação entre os alunos, sendo elemento tão preciso na prática avaliativa dos professores.                                                                                                            | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| Os critérios precisam ser claros, definidos e consistentes do que minimamente se quer que o estudante aprenda.                                                                                                                                                      | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] | [ ] |
| <b>11. Quanto aos critérios de avaliação, eles são expostos antes do processo avaliativo? Justifique</b>                                                                                                                                                            |     |     |     |     |     |
| <b>12. O que você considera importante no momento da correção da avaliação?</b>                                                                                                                                                                                     |     |     |     |     |     |

Obrigada pela colaboração!

Ranyelle Lopes Barros

Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico

Instituto Federal do Amazonas - IFAM.

[ranyelle.barros@gmail.com](mailto:ranyelle.barros@gmail.com)

## APÊNDICE C – CARTA CONVITE PARA OS AVALIADORES DO COMITÊ AD HOC

### **Prezado (a) Professor(a)**

Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente, convidamos V.S.<sup>a</sup> para compor o *Comitê Ad Hoc* para avaliação do produto educacional da mestranda **Ranyelle Lopes Barros**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus Manaus Centro*.

Informamos que a pesquisa, intitulada “**Avaliação da Aprendizagem: instrumentos e critérios avaliativos na formação inicial de professores**”, é orientada pela *Dra. Josiani Mendes Silva*, produzindo como resultado um produto educacional que trata de um curso de formação para licenciandos, professores e formadores, com carga horária de 16 horas. E adota os seguintes percursos: aula expositiva e dialogada, atividades práticas, roteiros de aprendizagens, além de indicações de textos, vídeos, dinâmicas, filmes, livros e uma apostila didática.

A finalidade da presente comissão será de avaliar e validar a proposta do curso de formação com carga horária de 16 horas. A avaliação se dará por meio de um questionário que segue, em anexo, juntamente com o produto educacional. Ressaltamos que o produto, após ser ajustado, será encaminhado para um *design* que irá contribuir visualmente com trabalho. Caso você aceite, o prazo para envio da avaliação é até o dia **10 de fevereiro de 2021**, para o e-mail [ranyelle.barros@gmail.com](mailto:ranyelle.barros@gmail.com)

Dessa forma, sua participação neste comitê é de grande importância, uma vez que há a necessidade de validar a proposta que não poderá ser aplicada *in loco*, em virtude da pandemia causada pela COVID-19.

Desde já agradecemos por sua disposição e futuras contribuições.

---

**Ranyelle Lopes Barros**  
Mestranda do Instituto Federal do Amazonas

---

**Profa. Dra. Josiani Mendes Silva**  
Orientadora da Pesquisa

## APÊNDICE D – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

| <b>FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO<br/>DE FORMAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O objetivo deste questionário é avaliar a qualidade do produto educacional “ Avaliação da aprendizagem: aprendendo sobre os instrumentos e critérios”, que trata-se de um curso de formação para professores e licenciandos. Sua avaliação é muito importante para aperfeiçoar esse trabalho. Agradecemos por fazer parte desse Comitê AD HOC |
| Mestranda Ranyelle Lopes Barros e Orientadora Prof. Dra. Josiani Mendes Silva                                                                                                                                                                                                                                                                 |

1. Atribua, no instrumento abaixo, a nota que reflete sua avaliação sobre os aspectos relacionados ao curso, utilizando a escala abaixo. Caso você acredite que um determinado item não tenha sido contemplado no curso ou que não tenha tido relevância (Ex: um curso totalmente teórico, sem aulas práticas), você deverá marcar o item “N/A” (Não se Aplica) na escala.

**1-Péssimo;    2-Ruim;        3-Regular;    4-Bom;        5-Excelente;    N/A- não se Aplica**

| Proposta do Curso                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| Adequação aos objetivos do curso |   |   |   |   |   |     |
| Sequência lógica dos assuntos    |   |   |   |   |   |     |
| Adequação da carga horária       |   |   |   |   |   |     |
| Adequação da matriz curricular   |   |   |   |   |   |     |

| Avaliação do 1º encontro                               |   |   |   |   |   |     |
|--------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| Programação e atividades do encontro                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
| Adequação dos objetivos geral e específico do encontro |   |   |   |   |   |     |
| Sequência lógica dos conteúdos                         |   |   |   |   |   |     |
| Adequação das atividades propostas                     |   |   |   |   |   |     |
| Distribuição da carga horária nas atividades           |   |   |   |   |   |     |
| Adequação do cronograma geral                          |   |   |   |   |   |     |

| Avaliação do 2º encontro                               |   |   |   |   |   |     |
|--------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| Programação e atividades do encontro                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
| Adequação dos objetivos geral e específico do encontro |   |   |   |   |   |     |
| Sequência lógica dos conteúdos                         |   |   |   |   |   |     |
| Adequação das atividades propostas                     |   |   |   |   |   |     |
| Distribuição da carga horária nas atividades           |   |   |   |   |   |     |
| Adequação do cronograma geral                          |   |   |   |   |   |     |

| Avaliação do 3º encontro                               |   |   |   |   |   |     |
|--------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| Programação e atividades do encontro                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
| Adequação dos objetivos geral e específico do encontro |   |   |   |   |   |     |
| Sequência lógica dos conteúdos                         |   |   |   |   |   |     |
| Adequação das atividades propostas                     |   |   |   |   |   |     |
| Distribuição da carga horária nas atividades           |   |   |   |   |   |     |
| Adequação do cronograma geral                          |   |   |   |   |   |     |

| Avaliação do 4º encontro                               |   |   |   |   |   |     |
|--------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| Programação e atividades do encontro                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
| Adequação dos objetivos geral e específico do encontro |   |   |   |   |   |     |

|                                              |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Sequência lógica dos conteúdos               |  |  |  |  |  |  |
| Adequação das atividades propostas           |  |  |  |  |  |  |
| Distribuição da carga horária nas atividades |  |  |  |  |  |  |
| Adequação do cronograma geral                |  |  |  |  |  |  |

| Material de Apoio                                                     |          |          |          |          |          |            |
|-----------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Atividades                                                            | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        | N/A        |
| Adequação das dinâmicas quanto as atividades propostas                |          |          |          |          |          |            |
| Adequação dos textos para leitura e fichamento das atividades         |          |          |          |          |          |            |
| Adequação dos vídeos para discussões                                  |          |          |          |          |          |            |
| Adequação das atividades práticas                                     |          |          |          |          |          |            |
| Relevância de indicações de livros                                    |          |          |          |          |          |            |
| Relevância de indicações de filmes                                    |          |          |          |          |          |            |
| <b>Roteiro de Aprendizagem “Construção do mapa mental”</b>            | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>N/A</b> |
| Adequação dos resultados pretendidos da aprendizagem                  |          |          |          |          |          |            |
| Relevância das Tarefas                                                |          |          |          |          |          |            |
| Relevância da Avaliação                                               |          |          |          |          |          |            |
| <b>Roteiro de Aprendizagem “Construção do instrumento avaliativo”</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>N/A</b> |
| Adequação dos resultados pretendidos da aprendizagem                  |          |          |          |          |          |            |
| Relevância das Tarefas                                                |          |          |          |          |          |            |
| Relevância da Avaliação                                               |          |          |          |          |          |            |
| <b>Roteiro de Aprendizagem “Construção dos critérios avaliativos”</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>N/A</b> |
| Adequação dos resultados pretendidos da aprendizagem                  |          |          |          |          |          |            |
| Relevância das Tarefas                                                |          |          |          |          |          |            |
| Relevância da Avaliação                                               |          |          |          |          |          |            |
| <b>Atividades de Ensino e Apostila Didática</b>                       | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>N/A</b> |
| Adequação dos métodos de ensino                                       |          |          |          |          |          |            |
| Adequação do material didático ao conteúdo                            |          |          |          |          |          |            |
| Dinamização do conteúdo (Fácil compreensão)                           |          |          |          |          |          |            |

| Avaliação Geral                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Avalie o seu grau de satisfação com este curso                      |   |   |   |   |   |
| Avalie o seu grau de satisfação com o produto em seu contexto geral |   |   |   |   |   |

| Sugestões |
|-----------|
|           |

Assinatura:

Data:

**APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA**

CURSO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: APRENDENDO SOBRE INSTRUMENTOS E  
CRITÉRIOS

(Acompanha esta dissertação impressa separadamente e em mídia digital)

## ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
IFAM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Avaliação da Aprendizagem: um traçado dos instrumentos e critérios avaliativos a partir das manifestações dos licenciandos

**Pesquisador:** Ranyelle Lopes Barros

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 27920420.3.0000.8119

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

**Patrocinador Principal:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.914.950

#### Apresentação do Projeto:

O Projeto “Avaliação da Aprendizagem: um traçado dos instrumentos e critérios avaliativos a partir das manifestações dos licenciandos” possui relevância para o campo do Ensino, uma vez que tem como objetivo investigar os instrumentos e critérios no processo de avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Campus Centro.

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão definidos de acordo com a temática a ser desenvolvida durante a pesquisa (identificação, conhecimento e compreensão) e propõe “Elaborar uma proposta de produto educacional para formação continuada sobre avaliação da aprendizagem considerando os instrumentos e seus critérios manifestados pelos estudantes”.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão corretamente definidos e constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social e viabilidade de execução.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- O TCLE está em forma de convite e contém os itens: título e objetivo da pesquisa. Dados do

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 69.025-010

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3306-0060

**E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
¿ IFAM**



Continuação do Parecer: 3.914.950

pesquisador responsável. Consta a descrição dos Benefícios envolvidos. Consta a análise dos riscos. Consta: o telefone, endereço e email do CEP-SH/IFAM.

- Consta a assinatura e carimbo do gestor responsável pela instituição na Carta de Anuência para a realização da pesquisa.

- Consta a assinatura do gestor responsável pela instituição proponente na folha de rosto.

- O orçamento financeiro está detalhado.

- Consta o teor dos questionários, entrevistas e observações a serem realizados, de acordo com a Metodologia Proposta no documento de Informações Básicas do Projeto.

apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado acompanha o parecer do relator

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                 | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1486128.pdf | 19/02/2020<br>16:54:49 |                       | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | questionario_depesquisa.docx                  | 19/02/2020<br>16:53:24 | Ranyelle Lopes Barros | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | carta_anuencia.pdf                            | 04/01/2020<br>16:26:45 | Ranyelle Lopes Barros | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc                                      | 04/01/2020<br>16:22:18 | Ranyelle Lopes Barros | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folha_rosto.pdf                               | 04/01/2020<br>16:22:05 | Ranyelle Lopes Barros | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 69.025-010  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
¿ IFAM



Continuação do Parecer: 3.914.950

MANAUS, 13 de Março de 2020

---

**Assinado por:**  
**Tarcisio Serpa Normando**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 69.025-010  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

## ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DE ACEITE DA PESQUISADORA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
DIRETORIA GERAL DO CAMPUS MANAUS-CENTRO



### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Ranyelle Barros, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: “Avaliação da Aprendizagem: um traçado dos instrumentos e critérios avaliativos a partir das manifestações dos licenciandos”, que está sob a coordenação/ orientação da professora Josiani Mendes, cujo objetivo é investigar os instrumentos e critérios no processo de avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Manaus, 03 de dezembro de 2019.

  
EDSON VALENTE CHAVES  
Diretor Geral  
Edson Valente Chaves  
Diretor Geral  
Campus Manaus Centro do IFAM  
Portaria 1.131-GR/IFAM, de 27.05.2019

## ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
DIRETORIA GERAL DO CAMPUS MANAUS-CENTRO



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Edson Valente Chaves, Diretor Geral do IFAM – Campus Manaus Centro, RG Nº 10199292, CPF Nº 335.753.632-36, **AUTORIZO** Ranyelle Barros, RG: 24754765, CPF: 007.124.792-01, a realizar entrevista com os alunos das licenciaturas, a fim de coletar informações para o Projeto de Pesquisa intitulado “*Avaliação da Aprendizagem: um traçado dos instrumentos e critérios avaliativos a partir das manifestações dos licenciandos*”, que tem por objetivo primário investigar os instrumentos e critérios no processo de avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Manaus, 03 de dezembro de 2019.

  
EDSON VALENTE CHAVES

**Diretor Geral**  
Edson Valente Chaves  
Diretor Geral  
Campus Manaus Centro do IFAM  
Portaria 1.131-GR/IFAM, de 27.05.2019

Av. Sete de Setembro, 1975, Centro – 69020-120 – Manaus-AM