

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E  
NOVAS TECNOLOGIAS**

**ELISSA PEREIRA RIBEIRO**

**A AVALIAÇÃO COMO ORIENTAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE E  
APRENDIZAGEM DISCENTE**

**Curitiba, PR**

**2020**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL – UNINTER  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**ELISSA PEREIRA RIBEIRO**

**A AVALIAÇÃO COMO ORIENTAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE E APRENDIZAGEM  
DISCENTE**

**Curitiba, PR**

**2020**

ELISSA PEREIRA RIBEIRO

A AVALIAÇÃO COMO ORIENTAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE E APRENDIZAGEM  
DISCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional UNINTER, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both.

Curitiba, PR

2020

R484a Ribeiro, Elissa Pereira  
A avaliação como orientação à prática docente e  
aprendizagem discente / Elissa Pereira Ribeiro. - Curitiba,  
2020.  
79 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas  
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem – Avaliação. 3.  
Professores – Avaliação. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**  
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

**Defeca Nº 012/2020**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 07 de abril de 2020, às 16h, reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Ivo José Both (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Sonia Maria Chaves Haracemiv (Integrante Externo/UFPR), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Marcia Maria Fernandes de Oliveira (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação "A AVALIAÇÃO COMO ORIENTAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE E APRENDIZAGEM DISCENTE" da mestranda Elissa Pereira Ribeiro. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

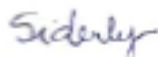
Recomendações: atender a solicitações da banca, em especial com relação a algumas situações de forma do texto; publicar artigos em revistas de bom qualis.



Ivo José Both  
Presidente da Banca



Sonia Maria Chaves Haracemiv  
Integrante Externo



Siderly do Carmo Dahle de Almeida  
Integrante Interno Titular

Marcia Maria Fernandes de Oliveira  
Integrante Interno Suplente



Elissa Pereira Ribeiro  
Mestranda

Dedico esta dissertação à minha mãe.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a minha família, Deroci Pereira da Costa, Lilian Soares Ribeiro Pereira e Clarissa Pereira Ribeiro, vocês três são toda razão da minha força e coragem, sem vocês jamais teria chegado aqui.

As pessoas que sempre me apoiaram nessa caminhada, Letícia Costa Borges Mysczak, Bruna Hoffman Weiss e Thayna Lorena Pannichi, que são e sempre serão minhas melhores amigas; Fernanda Sprada, minha colega de mestrado fantástica que a UNINTER me deu de presente e Mayara Soares de Souza, grande incentivadora, sem a qual talvez eu não teria começado essa jornada.

As minhas professoras do mestrado, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luana Priscila Wunsch e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Siderly do Carmo Dahle de Almeida que me fizeram crescer tanto no último ano. E em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Ivo José Both, agradeço por todo carinho, e por ter me acolhido como sua orientanda.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!



"Believe you can and you're halfway there."

(Theodore Roosevelt)

## RESUMO

O presente trabalho intitulado “A avaliação como orientação à prática docente e aprendizagem discente” inscreve-se na linha de pesquisa: “Formação Docente e Novas Tecnologias”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional – UNINTER. O Objeto deste trabalho são os docentes em atuação na Educação Básica. Para o desenvolvimento do trabalho, partiu-se do seguinte questionamento: A avaliação cumpre a função pedagógica de orientação à prática docente? A partir da pergunta de pesquisa, foi apresentado como objetivo geral “investigar a função pedagógica da avaliação na orientação da prática docente e aprendizagem discente”. Os objetivos específicos do trabalho foram: observar como os professores buscam avaliar seus alunos; apontar as necessidades e dificuldades que os professores encontram para aplicar uma avaliação que consiga ser mais qualitativa e ao mesmo tempo quantitativa; verificar quais obstáculos são encontrados pelos professores para realizar uma avaliação diagnóstica; refletir sobre a importância e o poder transformador na elaboração de um instrumento avaliativo; identificar fatores que contribuem e dificultam o emprego de avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente e do desempenho estudantil, em uma instituição pública de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na cidade de Curitiba, Paraná. Os principais autores utilizados foram: Luckesi (1998), Both (2018), Tardif (2011), Nóvoa (1999), Gauthier (2013), Bardin (2010). As respostas dos participantes da pesquisa foram analisadas utilizando-se a análise de conteúdo, baseada em Bardin. As respostas foram codificadas e categorizadas para a análise dos dados coletados que foram confrontados com os autores do referencial teórico. Como produção acadêmica da pesquisa, foi proposto um curso de extensão para formação continuada voltado aos docentes da Educação Básica, tendo como tema a avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente.

**Palavras-chave:** Avaliação. Avaliação na Prática Docente. Aprendizagem Discente.

## ABSTRACT

The present work entitled "Evaluation as a guide to teaching practice and student learning" is part of the research line: "Teacher Education and New Technologies", from the Professional Master's Program in Education and New Technologies, from the Pro-Rectorate of Post- Graduation, Research and Extension at the International University Center - UNINTER. The object of this work are the teachers working in Basic Education. For the development of the work, the following question was raised: Does the assessment fulfill the pedagogical function of guiding teaching practice? From the research question, it was presented as a general objective "to investigate the pedagogical function of evaluation in guiding teaching practice and student learning". The specific objectives of the work were: to observe how teachers seek to evaluate their students; point out the needs and difficulties that teachers encounter in applying an assessment that can be more qualitative and at the same time quantitative; verify which obstacles are encountered by teachers to perform a diagnostic evaluation; reflect on the importance and the transforming power in the elaboration of an evaluation instrument; to identify factors that contribute to and hinder the use of evaluation as a support to the pedagogical guidance of teaching practice and student performance, in a public institution of Basic Education (Elementary and Secondary Education) in the city of Curitiba, Paraná. The main authors used were: Luckesi (1998), Both (2018), Tardif (2011), Nóvoa (1999), Gauthier (2013), Bardin (2010). The responses of the research participants were analyzed using content analysis, based on Bardin. The answers were coded and categorized for the analysis of the collected data that were compared with the authors of the theoretical framework. As an academic production of the research, an extension course for continuing education aimed at Basic Education teachers was proposed, with the theme of evaluation as support for the pedagogical orientation of teaching practice.

**Keywords:** Evaluation. Evaluation in Teaching Practice. Student Learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional do docente .....	27
Figura 2 - Triângulo que representa o propósito de desempenho educacional.....	32
Figura 3 - Código dos Sujeitos .....	46
Figura 4 - Etapas da análise realizada .....	48
Figura 5 - Pergunta 01 do Questionário .....	49
Figura 6 – Pergunta 02 do Questionário .....	50
Figura 7 - Pergunta 03 do Questionário .....	51
Figura 8 - Pergunta 04 do Questionário .....	51
Figura 9 - Pergunta 05 do Questionário .....	52
Figura 10 - Pergunta 06 do Questionário .....	53
Figura 11 - Pergunta 07 do Questionário .....	53
Figura 12 - Pergunta 08 do Questionário .....	54
Figura 13 - Pergunta 09 do Questionário .....	55
Figura 14 - Pergunta 10 do Questionário .....	56
Figura 15 - Pergunta 11 do Questionário .....	57
Figura 16 - Pergunta 12 do Questionário .....	58
Figura 17 - Pergunta 13 do Questionário .....	59
Figura 18 – Justificativa da Pergunta 13 do Questionário .....	60
Figura 19 - Pergunta 14 do Questionário .....	61
Figura 20 - Pergunta 15 do Questionário .....	61
Figura 21 - Pergunta 16 do Questionário .....	62
Figura 22 - Pergunta 17 do Questionário .....	63
Figura 23 - Pergunta 18 do Questionário .....	64
Figura 24 - Pergunta 19 do Questionário .....	65
Figura 25 - Pergunta 20 do Questionário .....	65
Figura 26 – Produto desta Dissertação: Matriz .....	68

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológicas
IDBE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Ensino Tecnológico
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNINTER	Centro Universitário Internacional

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUCAO</b> .....	14
1.1	FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: A EDUCAÇÃO NA MINHA VIDA .....	14
1.2	JUSTIFICANDO O ESTUDO DA TEMÁTICA.....	17
1.3	PROBLEMA DA PESQUISA .....	20
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA .....	21
1.4.1	Objetivo Geral .....	21
1.4.2	Objetivos Específicos .....	21
2	<b>PRÁTICA DOCENTE</b> .....	23
2.1	O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CENÁRIO DE ATUÇÃO.....	28
3	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	31
3.1	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	31
3.2	MODALIDADES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..	33
3.3	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	35
4	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	38
4.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	39
4.2	SUJEITOS PESQUISADOS E O PROCESSO ÉTICO.....	41
4.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	42
5	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	45
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	46
5.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	47
6	<b>PRODUTO DA PESQUISA</b> .....	67
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	73
	<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	77
	<b>APÊNDICE B - Questionário</b> .....	78
	<b>APÊNDICE C - Matriz do Produto</b> .....	79

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: A EDUCAÇÃO NA MINHA VIDA<sup>1</sup>

Fiquei durante um longo tempo refletindo e sem saber como iniciar esse texto. Como ou quando a educação entrou na minha vida? Qual realmente foi o momento inicial onde aconteceu aquele "start" que me fez parar e decidir: "Ok, eu quero ser professora"?

Acredito que esse "start" deve ter ocorrido por meados de 1995/1996, no período das férias escolares, na casa dos meus pais no interior do Tocantins. Nessa época, eu, por volta dos meus 9 anos de idade, adorava brincar de "escolinha" com minha irmã mais velha, Clarissa, e nossas duas primas inseparáveis, Adriana e Rafaela, que tinham exatamente a mesma idade que nós duas.

A brincadeira em si não difere muito do que o próprio nome já diz, montávamos uma sala de aula no meu quarto, completíssima, com mesas e cadeiras confortáveis para as três "alunas", quadro e mesinha repleta de materiais escolares para a "professora". E ali passávamos longas tardes das nossas férias brincando, as quatro juntas.

Claro que havia um certo revezamento para ver quem iria ocupar o cargo de "professora" e quais seriam as alunas. Mas lembro-me claramente das inúmeras discussões entre eu e minha irmã mais velha, pra decidir quem seria a "professora". Como eu era a caçula, e sempre fui de emburrar facilmente, e a Clarissa, sempre a mais paciente e a mais ponderada, terminava cedendo quase sempre a sua vez na brincadeira. E de cada cinco vezes, pelo menos umas três vezes, adivinha quem era a professora?

Acredito que nesse momento surgiu dentro de mim esse desejo de dar aula, de trabalhar nesse tipo de ambiente. Mas claro que nem tudo são flores, e não foi uma decisão rápida e fácil, nem sequer, foi minha primeira opção.

A essa altura, é importante também tentar explicar o ambiente em que cresci e iniciei meus estudos. Nasci no final da década de 80, numa cidadezinha ao sul do Estado do Tocantins, chamada Gurupi, próxima a divisa com Estado de Goiás.

---

<sup>1</sup>Nesta parte da introdução o texto encontra-se na 1ª pessoa do singular, pois retrata a vivência da pesquisadora, os demais capítulos da dissertação encontram-se na 3ª pessoa do singular.

Atualmente, é a terceira maior cidade do estado, com uma população acima dos 80.000 habitantes, e hoje, tornou-se o polo universitário do Estado. Mas a 33 anos atrás, essa não era a realidade do meu município.

Crescer no interior do Tocantins no final da década de 80, início da década de 90 não era como crescer, por exemplo, em uma grande capital como Curitiba. Muitas coisas ainda estavam em falta na nossa região, muitas coisas eram escassas e difíceis de se conseguir ou se quer ter acesso. Claro que o acesso a uma educação de melhor qualidade, acesso a cultura, também estão entre as coisas que não eram tão fáceis nesse período.

Mas em nenhum momento estou dizendo que foi ruim crescer, ou que foi ruim ter sido educada no meu Estado. Para quem não lembra, Tocantins é o nosso estado mais novo, sua emancipação política e criação aconteceu apenas em 1988. Eu nasci em 1986, ou seja, dois anos antes da criação do estado. Então, cresci e vivenciei todo esse movimento de formação, estruturação, crescimento e desenvolvimento do meu estado.

Várias pessoas quando conversam comigo e percebem meu sotaque, logo perguntam: "De onde você é?". Sempre respondo: "Tocantins". Em seguida, vem a segunda pergunta de praxe: "Mas o que você veio fazer aqui em Curitiba?". Essa segunda pergunta, já é um pouco mais complicada de se responder. Quase sempre, respondo em tom de brincadeira: "Minha mãe é louca".

Embora seja uma resposta irônica, ela também é muito sincera. Percebemos ao longo da história da humanidade que a palavra "louco(a)" foi utilizada incontáveis vezes para se referir a pessoas que estavam à frente de seu tempo, pessoas com mentes brilhantes que tomaram grandes e difíceis decisões por um bem maior, então, sendo assim, não existiria melhor definição para Sr<sup>a</sup>. Lilian, minha mãe.

Desde o início, a prioridade número um dentro da casa dos meus pais foi investir tudo que podiam na nossa educação. Lembro o quanto minha mãe sempre fez de tudo para que gostássemos de estudar, e isso desde nossa educação infantil. Sempre dividi quarto com minha irmã mais velha, e lembro claramente, que nosso quarto sempre teve, uma caminha para cada, no pé de cada cama, uma escrivaninha com uma lâmpada de estudo, um quadro para recados e anotações atrás de cada escrivaninha, e o armário dos livros, cheio de livros didáticos, livros literários, dicionários e almanaques, que deveriam ser consultados para o estudo.



E ao longo dos anos, minha mãe foi criando nossa rotina de estudos. Íamos cedo para escola, chegávamos meio dia em casa, almoçávamos todos juntos, logo em seguida, eu e a Clarissa tínhamos que tomar banho para ficar com a cabeça "fresquinha" para ir estudar e cumprir todo o quadro de atividades que ela já deixava estipulado para cada uma.

Enquanto todos meus colegas choramingavam, reclamavam e esperneavam de ter que fazer as tarefas de casa que os professores da escola passavam, e eu minha irmã, tínhamos as tarefas de casa dos professores e as atividades "extras". Sim, isso mesmo, atividades "extras". Lembra que eu falei que minha mãe era uma mulher à frente do seu tempo? Pois bem, aí vem a primeira prova concreta disso.

Quando eu estava cursando, a quarta série do 1º grau (que hoje denominamos de 5º ano), além de ter a coleção de livros didáticos indicados pela escola, minha mãe sempre comprava mais uma coleção extra de livros didáticos da mesma série de uma outra editora, para que tivéssemos mais exercícios para resolver em casa. Então, se meu professor de matemática estivesse no capítulo de frações no livro da escola, eu tinha que resolver todos os exercícios de fração do livro da escola e do livro extra que eu tinha em casa também.

E porque tudo isso? Porque ela sabia da defasagem educacional que tínhamos na nossa região em comparação com o resto do país. E dessa forma ela estava preparando as filhas para cursarem um boa universidade, independentemente de onde fosse. Esse foi o processo que ela criou, para nos dar asas. E deu. Com 16 anos, passei junto com minha irmã, no vestibular para Universidade Federal do Paraná e nos mudamos para Curitiba.

Lembra que mencionei anteriormente que: "ser professora" não tinha sido minha primeira opção. É, e não foi. Cursei quatro anos de Zootecnia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), porque sou completamente apaixonada por animais, mas não me via trabalhando na área. Nos últimos dois anos do curso de Zootecnia, comecei a dar aulas de inglês em uma franquía bastante conhecida de idiomas e comecei a gostar de dar aula. E desse momento em diante não fui pensando muito, e nem planejando, as coisas simplesmente foram acontecendo.

Uma coisa foi realmente puxando a outra. Comecei a lecionar na franquía, resolvi prestar o vestibular para o curso de Letras Português / Inglês, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), onde me formei em 2011, em seguida fiz

três Pós-Graduações na Área da Educação, o que já me puxou para fazer mais uma Graduação, dessa vez em Pedagogia pela UNINTER, que conclui em 2018 e no final do curso de Pedagogia conheci o programa de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER.

Nunca tive muito o hábito de parar para analisar e refletir sobre minha vida ou minhas escolhas. Parar para escrever essa trajetória profissional me trouxe muita melancolia, saudade e até alguns questionamentos. Enfim, são nove anos lecionando em escola pública, com uma carga horária um tanto quanto exagerada, e alguns momentos de grande felicidade.

E é com base nessa minha experiência e vivência profissional nos últimos nove anos como professora de escola pública, que pude me deparar com relatos que apontam a avaliação como uma prática seletiva, autoritária e até mesmo ameaçadora. Então, como realizar uma avaliação da aprendizagem na escola que oriente a prática docente, auxiliar o educando em seu desenvolvimento pessoal, e ao mesmo tempo possibilite o educando a se desenvolver?

## 1.2 JUSTIFICANDO O ESTUDO DA TEMÁTICA

Silva (2018) aponta que “a avaliação da aprendizagem escolar é um meio e não um fim em si mesma”. Nesta perspectiva é importante posicionar a avaliação a serviço de uma metodologia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. É bastante comum deparar com relatos que apontam a avaliação como uma prática seletiva, autoritária e até mesmo ameaçadora. Mas como realizar uma avaliação da aprendizagem na escola atual que consiga auxiliar o educando em seu desenvolvimento pessoal e ao mesmo tempo se encaixe no nosso modelo educacional? Quais as principais dificuldades encontradas pelos docentes em seu campo de trabalho? Esses profissionais estão satisfeitos com a forma de avaliação que estão utilizando? Quais as maiores dificuldades encontradas para a realização de um processo avaliativo mais qualitativo e menos quantitativo?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a avaliação deve ser contínua e acumulativa, e não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e

funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender.

Neste sentido o que a LDB propõe, está sendo distorcido em alguns momentos na prática docente. O professor com salas de aulas super lotadas tende a utilizar a avaliação mais como um instrumento de maneira quantitativa do que qualitativa. Dessa forma, o aluno não é avaliado qualitativamente e sim quantitativamente.

Na maioria dos casos, o que se leva em consideração para a avaliação de “apto” e “não apto” são apenas resultados de testes e provas realizados em determinado momento, para medir o grau em que os conteúdos foram adquiridos pelo aluno. A média então é realizada a partir da quantidade e não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento.

Essa prática torna a avaliação nas mãos do professor um instrumento disciplinador, buscando controlar e disciplinar, retirando deles espontaneidade, criticidade e criatividade.

A maioria das escolas com o ensino regular infelizmente utiliza a avaliação como instrumento de classificação, como produto final e não um processo de aprendizagem, medindo a capacidade e mostrando se o aluno realmente aprendeu ou não o conteúdo proposto pelo professor por meio de uma nota; de qualquer forma, impossibilita o aluno de progredir ou desenvolver-se. (LUCKESI, 1998).

Através da fala do autor, percebe-se que ainda existe há necessidade de se resgatar a avaliação em sua essência constitutiva, ou seja, uma avaliação educacional mais voltada para a transformação, com uma função diagnóstica que auxilie o discente no seu processo de competência e crescimento para a autonomia.

Both (2018), afirma que “o objetivo da avaliação é intervir para melhorar sob uma perspectiva amorosa, afetiva e acolhedora, trazendo na sua intencionalidade a integração e inclusão pelos mais variados meios, respeitando e valorizando a subjetividade do aluno no decorrer da construção do conhecimento”.

Perrenoud (1999) critica a avaliação que visa à certificação, uma vez que esta fornece poucos detalhes dos saberes, das competências e do nível de conhecimento adquiridos. O autor ainda ressalta que as provas tradicionais se revelam de pouca

utilidade porque são essencialmente concebidas mais para classificação do nível de domínio de cada um.

A prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, sendo o autoritarismo elemento necessário para a garantia desse modelo social, utilizando a prática da avaliação manifestada de forma autoritária, num modelo burguês de sociedade, em que o poder é centralizado e hierarquizado.

Os exames são classificatórios, ou seja, classificam os alunos em aprovados ou reprovados e excluem grande parte dos educandos, estabelecendo uma escala de notas de zero a dez. Trata-se, portanto, de um método seletivo e excludente.

Instrumento constitui parte de iniciativa pedagógica que por si só não dá conta de incrementar um processo educativo de avaliação. No entanto, a formação de um conjunto de instrumentos intercomplementares pode compor um processo com o propósito e a conotação de um conjunto factível de soluções avaliativas.

Luckesi (1999, p. 34) afirma:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 1999, p. 34).

O ato de avaliar geralmente não é utilizado como forma de repensar a prática, mas como meio de julgá-la e torná-la estratificada. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia o avanço e o crescimento do aluno. Então como avaliar a cognição, a aprendizagem e desenvolvimento do educando? Todo processo avaliativo que visa à aprendizagem e ao bom desempenho do estudante não se sustenta por si só como iniciativa impositiva, mas necessariamente se socorre das faculdades de observação e acompanhamento do processo educativo, trocando a forma autoritária por iniciativas de apoio pedagógico.

O uso autoritário da avaliação escolar transforma-a em mecanismo disciplinador de condutas sociais. É uma prática comum ameaçar os alunos na

escola com o poder e peso da avaliação, caso a ordem social da instituição ou das salas de aula sejam infligidas.

Perrenoud (1999) explica que tradicionalmente a avaliação é associada na escola à criação de hierarquias. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência definida pelo professor ou pelo modelo dos melhores alunos.

O autor afirma que as provas tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas mais para a classificação dos alunos do que para a real identificação do nível de domínio de cada um. Quando pensamos em avaliação somente como um instrumento avaliativo (prova tradicional), esse instrumento irá pontuar o discente, permitindo dar boas e más notas, criando assim hierarquia. Mas quando levamos em consideração que avaliação não trata-se somente de um instrumento avaliativo, mas sim, de uma ampla e complexa ação de avaliar, ela será mais efetiva.

O primeiro passo a redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito para que se possa orientar a prática pedagógica no planejamento na execução e na avaliação. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação deverá ter a função diagnóstica para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, e apenas assim a avaliação deixará de ser autoritária.

### 1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

A avaliação sempre foi instrumento de grande importância na prática docente. Infelizmente, nota-se ainda que poucos a utilizam como forma de ajudar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, averiguar os pontos fortes e fracos e observar se realmente os objetivos propostos estão sendo alcançados. Para isso será necessário responder a seguinte pergunta: "Como delinear uma avaliação que cumpra a função pedagógica de orientação à prática docente e à aprendizagem discente?".

Both (2018) destaca que "a avaliação na sua relação com a aprendizagem pode ser percebida e conceituada sob dois parâmetros distintos: avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem."

Quando se pensa em avaliação da aprendizagem, essa seria a ação pedagógica regularmente empregada em ambientes educativos. Trata-se de identificar se os conteúdos que compõem um tema estudado foram genericamente assimilados. E, avaliação para a aprendizagem é a ação pedagógica que se ocupa em averiguar se os conteúdos que dão real sustentação qualitativa a um tema estudado foram assimilados.

Perrenoud (1993, p. 198) traz que:

[...] todo professor digno deste nome diferencia sua pedagogia, luta contra o insucesso escolar, pratica métodos ativos e respeita os seus alunos enquanto pessoas. Na sua imensa maioria, os professores são dignos deste nome. Portanto, na sua imensa maioria, os professores diferenciam a sua pedagogia, lutam contra o insucesso escolar, praticam métodos ativos e respeitam os seus alunos enquanto pessoas.

Ao examinar a citação do autor, percebe-se como Perrenoud (1993) coloca ações como praticar, respeitar e lutar à frente da essência do ser docente. Para o autor, o docente é um sujeito que exerce sua intencionalidade de ensinar algo a alguém. Mas, antes de tudo, é um indivíduo que apropriou as condutas, reflexo de valores e vivências angariados durante sua vida.

## 1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.4.1 Objetivo Geral

Investigar a função pedagógica da avaliação na orientação da prática docente e aprendizagem discente, em uma instituição pública de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na cidade de Curitiba, Paraná.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

- Apontar as necessidades e dificuldades que os professores encontram para aplicar uma avaliação que consiga ser qualitativa e ao mesmo tempo quantitativa;

- Verificar quais obstáculos são encontrados pelos professores para realizar uma avaliação diagnóstica;
- Refletir sobre a importância e o poder transformador na elaboração de um instrumento avaliativo;
- Identificar fatores que contribuem e dificultam o emprego de avaliação como apoio à orientação pedagógica e metodológica da prática docente e do desempenho estudantil.

## 2 PRÁTICA DOCENTE

Comentar sobre prática docente em sala de aula é tentar expressar um saber-fazer do professor que é repleto de sutilezas e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Tardif (2002) destaca que não são só saberes, mas, também, inúmeras sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação em sala de aula que orientam a ação docente.

Arroyo (2000), destaca que “discutir a prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício, o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que utilizam e produzem saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas”.

Nessa perspectiva, são eles, os professores, que ocupam uma posição central em relação às propostas curriculares. Os professores são sujeitos sociais que exercem a função de mediação dos saberes escolares e da cultura, e é sobre o papel dele, no contexto da sala de aula, como um sujeito mediador do saber escolar, na perspectiva do currículo, que se deseja fazer algumas considerações neste capítulo.

Pode-se assim dizer, que a atuação do professor é de certa forma, estratégica. Pois ele exerce um papel semelhante ao de um tradutor, traduzindo a ideia oficial para o contexto da prática em sala de aula.

Já a escola possui uma missão cultural, por ser ela, o elemento chave para a articulação e socialização de aspectos históricos, sociais, culturais, de interesses e de gostos; e os professores seriam, o seu incentivador, acelerando ou retardando esse processo.

Nessa perspectiva, a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares. Os aspectos que percorrem o ofício do professor são complexos e múltiplos, impossibilitando qualquer tentativa de redução da sua ação.

O ofício, "ser" professor, implica no manejo de inúmeras técnicas, mas não somente isso. Refere-se a um "*mix*" de incontáveis habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito. Diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor exigindo análise, reflexão de situações e tomada de posição.



As técnicas utilizadas pelo professor, sejam elas de que tipo for, serão sempre meios para ele articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos. Me refiro, portanto, a um trabalho de mediação, em que o professor representa um tradutor e um difusor do conhecimento.

Nesse processo de mediação, se revelam as sutilezas de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a análise e diagnóstico, organizando e produzindo conhecimentos, escolhendo e identificando métodos e técnicas pedagógicas para a socialização das experiências de aprendizagem de seus discentes.

Na proposta da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas sim o domínio de um conjunto de conhecimentos, que chamamos de saber docente.

Tardif (2002), afirma que o saber docente “inclui uma gama não só de saberes, mas também de práticas relativas ao ofício de ensinar”.

Nesse sentido, a função do professor implica um saber fazer que possibilite a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, fatalmente, expressa uma determinada concepção de mundo.

Nessa perspectiva, Gauthier e Mellouki (2004), no artigo "*O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico*" desenvolvem uma interessante abordagem sobre a função social que o professor exerce. O professor como mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura, exercendo o papel de intelectual na escola e também na sociedade.

Os autores apresentam que pelo menos três razões sustentam a inserção do professor na categoria de intelectuais. Segundo eles:

- existem condições ideológicas e práticas indispensáveis ao exercício do ensino como trabalho intelectual;
- o professor contribui, através das abordagens pedagógicas que adota e utiliza, com a produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais de certos grupos sociais em detrimento de outros;
- o trabalho de quem ensina é de natureza intelectual, não podendo ser reduzido às suas dimensões instrumentais e técnicas;

Compreender o trabalho do professor como intelectual implica reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

A consideração do professor não só como intelectual, mas como intelectual transformador, cuja tônica está em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (GIROUX, 1997, p. 163), favorece:

à reflexão sobre os princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, bem como a análise crítica das condições que organizam as práticas ideológicas e materiais de ensino, firmando o professor na posição central que ocupa, junto ao aluno, no processo de aprendizagem, alvo das reformas.

Tal aspecto reforça a crença que desenvolvemos de que, no contexto da sala de aula, o professor possui uma missão que não se desenvolve apenas através de um exercício técnico. A missão do professor implica, entre outras coisas, na divulgação da cultura junto às gerações mais jovens, na perspectiva de que é aquele que detém um poder simbólico e institucional para condução das formas culturais de pensar e agir em sociedade.

Uma das maiores colaborações do movimento pela profissionalização do ensino, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes que são desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho, quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes.

A partir desse reconhecimento, estudos têm sido desenvolvidos tendo os saberes docentes como objeto, ocasionando uma diversificação e um crescimento cada vez maior sobre esse campo de pesquisa. O desenvolvimento do campo de pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil, iniciou-se por volta dos anos noventa e foram fortemente influenciadas por estudos internacionais desenvolvidos desde o início da década de oitenta.

Tardif (2002), discute que “a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes”.

Primeiramente, o autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente:

- os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica);
- os saberes disciplinares;
- os saberes curriculares;
- e, por fim, os saberes experienciais.

O autor chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores.

Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantém com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação. A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantem o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

No exercício cotidiano de sua função o docente vive situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, improvisação e capacidade de interpretação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado.

Cada situação não é exatamente igual à outra, mas possuem entre si certas semelhanças que permitem ao professor transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios parecidos, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão. Sendo assim, o saber profissional do docente é, portanto, na interpretação de Tardif, uma junção de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Essa é a justificativa apresentada por Tardif (2002), para que se considerem dispensáveis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os

saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Figura 1 - Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional do docente

<b>SABERES DOS PROFESSORES</b>	<b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>	<b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos docentes.

Outro aspecto importante a ser considerado, a partir do quadro construído por Tardif, é que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, na maior parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual.

Por mais que se leve em consideração que o professor age sozinho, as relações que ele estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações.

Os saberes profissionais, têm portanto, origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

## 2.1 O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CENÁRIO DE ATUAÇÃO

O professor da educação básica no Brasil encontra-se no meio de um cenário em que sua profissão ainda necessita ser mais valorizada. De acordo com o Censo Escolar de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil contava, então, com 1.882.961 de professores vinculados à educação básica. (BRASIL, 2009)

Scheibe (2010) cita em seu artigo algumas características do perfil dos professores brasileiros da educação básica, citadas pelo INEP, dentre elas estão:

- cerca de 82%, ou seja, mais de um milhão e meio de docentes em regência de classe eram mulheres, perfil que varia à medida que se tomam como referência os diversos níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio e educação profissionalizante;
- 83% trabalham em escola urbana;
- a média de idade é de 38 anos;
- predomina o docente que atua em uma só escola, cerca de 80%, e em e um só turno, cerca de 63%;
- cerca de 84% da população docente trabalha na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, em uma ou mais destas redes;
- quanto ao nível da escolaridade, cerca de 68% do total dos docentes recenseados em 2007 possuíam diploma de nível superior completo e 32% não possuíam;

■ quanto às áreas de formação com maior número de professores em relação ao total de docentes, foi possível registrar 30% formados em Pedagogia; 12% em Letras/Literatura/Língua Portuguesa; 7,5% em Matemática e 6,4% em história.

Talvez, a não existência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil que se encontre suficientemente integrado num trabalho conjunto entre estados e municípios, pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente ainda se apresenta nos dias atuais tão diferenciada e fragmentada.

Conforme a Constituição Federal de 1988, Estados e Municípios correspondem cada um a um sistema de ensino. Dessa forma se tem professores nas instâncias federais, estaduais e municipais.

Há de se considerar os vínculos empregatícios dos professores, sendo eles: professores das redes públicas (concursados e não concursados), professores de rede particular, professores rurais e urbanos, professores das redes patronais profissionais (Sistema S) e os professores titulados e sem titulação.

Oliveira (2010), aponta que essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), duplicação de jornada em carreiras diferentes: educação básica/educação superior; pública/privada; estadual/municipal e salários diferenciados.

As pesquisas sobre a profissão docente revelam uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, dentre eles, os baixos salários predominantes; a deterioração das condições de trabalho devido a longas jornadas de trabalho, salas de aula superlotadas, crescimento da indisciplina e da violência no ambiente escolar, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdos e de metodologias.

Embora a legislação nacional (Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) aponte para a necessidade de garantir planos de carreira, piso salarial nacional para os profissionais da educação, estabelecimento de estatutos e planos de carreira do magistério público e obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes, a Constituição reafirmou, paralelamente, a condição do país como uma República Federativa e o reconhecimento dos municípios, inclusive, como entes federativos. Tal fato colocou em destaque o princípio da descentralização e, com isso, o campo educacional e todas as ações que dizem respeito aos docentes da escolarização básica passam a

dependem, cada vez mais, da organização dos diversos entes federativos em regime de colaboração. (SCHEIBE, 2010, p. 985).

Scheibe (2010, p. 997) aponta em sua pesquisa que “*A Formação de docentes no Brasil*”, no contexto atual, ocorre em cinco formatos institucionais:

1) nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio;

2) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciaturas;

3) nas IES em geral, ou seja, nos centros universitários faculdades integradas ou faculdades, institutos, centros e escolas que oferecem cursos de licenciatura em geral;

4) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionar no interior das IES e para assumir toda a formação inicial e continuada de professores/as;

5) nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) ou Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETS), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas específicas para educação profissional.

Percebe-se no amplo cenário em que atua o profissional da educação, que o seu estatuto de direitos sociais, bem como o acesso à formação condizente para o exercício de sua profissão de forma minimamente digna nem sempre se estabelece de modo condizente, mesmo assim, consegue se sobrepor à grande parte das dificuldades que se lhe apresentam.

Nesse contexto de realidades educativas nem sempre favoráveis ao seu esforço profissional, o processo avaliativo se apresenta como reforço pedagógico seguramente complementar como apoio à elaboração de novos e renovados conhecimentos, já a partir da educação básica.

### 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao iniciar este terceiro capítulo, sobre avaliação da aprendizagem na Educação Básica, parafraseando o orientador de mestrado, Both (2011), que iniciou a introdução de seu livro *Avaliação "voz da consciência" da aprendizagem* com o seguinte trecho:

Sabemos que algumas das verdades que permeiam a sociedade nem sempre são assimiladas por não serem entendidas. E a avaliação por certo se encontra entre os componentes do vocabulário acadêmico que ainda não teve todos os seus objetivos verdadeiramente entendidos, tanto nos meios sociais quanto nos educacionais (BOTH, 2011, p. 21).

Epistemologicamente o verbo avaliar traz em si conotação de valor, dar valor a alguma coisa, aqui no caso, valorizar a aprendizagem, do latim *valere*, ou mesmo fazer valer a aprendizagem que se estabelece de modo formal e informal tanto no meio social quanto no escolar.

Assim sendo, dar valor à aprendizagem que se estabelece é dar-lhe configuração de boa qualidade, de proveito a favor de dignidade humana de viver.

Neste trecho, o autor demonstrou quão grande parte dos objetivos da avaliação da aprendizagem ainda são mal interpretados, concebidos e empregados. Assim como no seu livro acima citado, esta pesquisa não pretende apresentar nenhuma nova verdade com relação aos objetivos da avaliação da aprendizagem, mas, sim, avaliar que nem todos os objetivos que estão sendo suficientemente assimilados na escola.

#### 3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os principais objetivos que devem integrar a avaliação na escola, são:

- identificar meios de sustentabilidade às facilidades e meios de reversão às dificuldades, que respectivamente beneficiam e entram o desenvolvimento e bem-estar humano;
- apontar e incentivar a aceitação de caminhos que conduzam à dignidade e à realização humana;
- entusiasmar o ser humano a assumir os princípios éticos como o caminho para uma boa convivência social e profissional;
- socializar e assegurar permanente percepção e exaltação de valores no ser humano (BOTH, 2011, p. 22).



Esta pesquisa procura tratar o ensino e a avaliação como componentes educacionais que conseguem facilitar a aprendizagem, quando utilizados de forma cooperativa e interativa. Avaliação, ensino e aprendizagem não podem ser considerados ações isoladas nos meios educacionais.

Figura 2 - Triângulo que representa o propósito de desempenho educacional



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A união desses três processos formam um triângulo em que cada um dos lados possui igual representatividade acadêmica, com vistas à melhoria do desempenho educacional. A igualdade dos lados desse triângulo não privilegia nenhum dos três componentes educacionais, uma vez que a sobrevivência acadêmica desses componentes depende da capacidade de sua ação conjunta no meio educacional.

A avaliação para a aprendizagem e para o desempenho já se tornaram componentes pedagógicos imprescindíveis não somente em ambientes escolares, como, também, em meios sociais. Avaliar é necessário, sempre, tanto no contexto acadêmico como no social.

A avaliação na sua relação com a aprendizagem pode ser percebida e conceituada sob dois parâmetros distintos: avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem, ou seja:

- a) avaliação da aprendizagem é a ação pedagógica regularmente empregada em ambientes educativos, mas, nem por isso seja necessariamente a mais recomendada. Trata-se de identificar se os conteúdos que compõem um tema estudado foram genericamente assimilados; e
- b) avaliação para a aprendizagem é a ação pedagógica que se ocupa em averiguar se os conteúdos que dão real sustentação qualitativa a um tema estudado foram assimilados (BOTH, 2018).

Em outras palavras, pode-se entender avaliação da aprendizagem com predominância quantitativa de conteúdos que dão sustentação à composição de um tema, ao passo que avaliação para a aprendizagem vai em busca de conteúdos que sustentam um certo tema, primando pela boa qualidade pedagógica dos mesmos.

Avaliação da aprendizagem se configura em determinar a qualidade da aprendizagem que se faz presente em um estudo, texto ou processo, ao passo que a avaliação para a aprendizagem se estabelece em apoiar ainda com maior teor pedagógico a aprendizagem existente, provendo-lhe valores de qualidade sempre mais coerentes e adequados.

### 3.2 MODALIDADES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O tema avaliação constitui uma abrangência e amplitude muito grande devido ao fato de se fazer presente em qualquer circunstância da vida de todo ser humano. Portanto, para fins de estudo, ele é delimitado nesta pesquisa em dois dos seus maiores aspectos de abrangência universal no meio acadêmico escolar: o formativo e o somativo. É das formas de avaliações, processual e somativa que demandam todas as demais formas de concepção de avaliar e facilitar a aprendizagem.

A avaliação sob os aspectos processual e somativo compreende um conjunto de orientações e valores que responde de forma bastante positiva e real às necessidades do homem como eterno aprendiz e receptivo ao desenvolvimento pessoal e social.

Both (2012, p. 30-31), destaca que:

Os aspectos processual (qualitativo) e somativo (quantitativo) da avaliação respondem proximamente à realidade do que ocorre no dia a dia do educando ou de qualquer outro profissional em suas respectivas atividades. O aspecto processual, também denominado *formativo*, encontra-se presente na vida acadêmica ou escolar ao longo de todo o transcurso de formação. O aspecto somativo, por sua vez, representa o desempenho do estudante de forma pontual, no qual os resultados são demonstrados numericamente.

Ainda que os aspectos processual e somativo conservem características individuais, estes não se apresentam, todavia, como elementos opostos na ação avaliativa. Portam-se na verdade, como elementos de avaliação complementares.

O aspecto somativo da avaliação pode igualmente converter-se em aspecto processual, na medida em que os diversos valores numéricos que representam desempenho acadêmico ou escolar são analisados criteriosamente com esse foco.

Both (2011), afirma em seu livro que “a avaliação processual (formativa) encontra-se sempre próxima do aluno em sua fase escolar, acompanhando-o passo a passo e dia a dia em seu esforço de estudante – mantendo o empenho pela melhoria do desempenho desse aluno”.

Desta forma, somente a utilização da avaliação formativa torna o processo avaliativo efetivo durante o período escolar? Não. Para uma ação avaliativa mais efetiva, a busca pelo equilíbrio entre o avaliar e o aprender torna-se uma ação constante para o professor em sala de aula.

A avaliação somativa mesmo que não se faça tão efetiva quanto a avaliação formativa durante o período escolar, possui um aspecto que não pode ser deixado de lado nesse contexto, a eficiência na coleta de dados.

Através dos dados fornecidos por uma avaliação somativa os professores podem utilizá-los de forma conjunta com a avaliação formativa para auxiliar sua tomada de decisões. Ou seja, os dois processos avaliativos trabalham de forma conjunta e complementar na ação de avaliar.

Both (2011, p.33), aponta alguns instrumentos de avaliação que caracterizam, ainda que de forma aproximada, as avaliações formativa e somativa.

Estes podem ser alguns dos instrumentos de avaliação processual formativa:

- observação do desempenho e da contribuição do aluno;

- conselho pedagógico;
- estudo de caso;
- seminário;
- debate;
- trabalho em grupo;
- relatório individual.

Por sua vez, o autor destaca o portfólio e a produção de aprendizagem como outros instrumentos além dos citados anteriormente, que também prestam para fins de avaliação formativa e ressalta que a avaliação formativa visa identificar o desempenho do aluno a partir de exigências educativas pedagógico-processuais.

Chega a um ponto importante deste tópico, após ser destacado o quanto a avaliação formativa é importante para atingir o aluno em seu processo de aprendizagem, podendo-se dizer então que essa é a melhor forma de avaliar o aluno? Acredito que não.

Both (2012) ressalta que:

Ainda que a avaliação formativa demonstre maior objetividade pedagógica numa eventual tentativa de arcar sozinha com a função de incentivar e de facilitar a aprendizagem, não convém que se decida por assim fazê-lo permanentemente, sem se associar as méritos da avaliação somativa no processo educacional (BOTH, 2012, p. 34-35).

A avaliação somativa, quando realizada de forma pontual por meio de avaliações, estudos e trabalhos, também exerce excelente histórico como benefício pedagógico. Já o encaminhamento processual da avaliação formativa pode valer-se de forma amplamente positiva da realidade quantitativa da avaliação somativa. Dessa forma, qualidade e quantidade são componentes educacionais complementares.

### 3.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dentre os inúmeros conceitos de avaliação, qual o melhor? Acreditamos que o melhor conceito de avaliação não é necessariamente o que pertence a este ou àquele autor, mas sim, aquele que atende melhor às expectativas pedagógicas do professor e do estudante. Ou seja, o conceito em que a avaliação não seja o que

incita a melhor nota, mas o que mais contribui para orientar a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor.

Ávila (1972, p. 77-78) ao tratar de avaliação da aprendizagem, destaca que “avaliar é a ação de apreciar em seu justo valor um ser...”. O conceito de Ávila inicia com o verbo avaliar.

Both (2018) afirma que:

“*avaliar*” é componente pedagógico de primeira instância no contexto educativo que requer do avaliador compreensão de sua amplitude e profundidade, tendo em vista dois aspectos importantes:

- a) ter clareza do objetivo da ação de avaliar a partir de uma temática previamente desenvolvida como atividade escolar; e
- b) dominar o caminho (metodologia) a ser seguido com o propósito de obtenção do resultado mais significativo possível em torno de uma temática desenvolvida como atividade escolar.

Both (2018), retoma o conceito de Ávila (1972), de que “*Avaliar é a ação de apreciar em seu justo valor um ser*”, e ressalta que o verbo “*avaliar*” utilizado nessa afirmação, trata-se, do objetivo da avaliação. Enquanto o seu adjetivo vem representado pela expressão “*justo valor*”, e que o sujeito ou foco atingido, nesta ocasião, é o “*ser*”.

Ávila (1972) e Both (2018) reconhecem com essa afirmação, que a avaliação é preferencialmente centrada no ser humano. Pode-se entender então, que a ação docente é carregada de valores pedagógicos.

O saber “*perceber*” o aluno não se reporta unicamente à sua presença física, mas, concebê-lo como um ser material e espiritual. Assim sendo, o estudante não representa ser apenas mais um ente entre os demais, mas figura humana a favor do qual o professor deve velar por inteiro, física e psicologicamente.

(BOTH, 2018) destaca a importância do professor perceber o estudante dessa forma, perspectivando algumas vantagens como:

- a) o estudante sente-se valorizado como ser humano composto de matéria e espírito, ou, melhor entendendo, como ente material e espiritual;
- b) da mesma forma o professor, seja em qual área de conhecimento se enquadrar a sua formação, assumirá o compromisso de zelar pelo estudante como ser humano em sua forma material e espiritual.

Desta maneira, quando o professor consegue perceber o aluno no meio educativo, notando este aluno, como um ente material e espiritual, a avaliação torna-se capaz de cumprir uma função especial, no sentido de dar apoio e auxílio pedagógico ao professor na sua relação com a competência, a capacidade e a habilidade quando da mediação educativa junto ao estudante, para que o mesmo desenvolva e incorpore esses três componentes educativos ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Dando ainda maior valor pedagógico e funcional aos três componentes educativos, pode-se conceber um estudante:

- a) Competente, quando mantém domínio sobre variado número de conhecimentos assimilados de maneira formal e informal. No entanto, não basta ao estudante assimilar um número de conhecimentos se não lhes der o devido destino e aplicação.
- b) Assim sendo, pode-se conceber um estudante: capaz, quando sabe aplicar e relacionar os conhecimentos que domina. No entanto, mesmo assim não basta ao estudante ser competente pelo fato de dominar um elevado número de variados conhecimentos, bem como saber aplicá-los, dando-lhes destino de fundo educativo, se não souber fazê-lo com uma exemplar criatividade.
- c) E o estudante é: criativo por conta da convicção que manifesta na prática ao mediar de forma criativa protagonismo pedagógico entre competência e capacidade (BOTH, 2018).

Abordar o tema *Avaliação na Educação Básica*, nos faz refletir sobre a relevância da avaliação, e neste item é exposto que a maior relevância da avaliação é realizar a promoção da qualidade na educação. Dessa forma, não se deve entender a avaliação somente como um instrumento de verificação do quanto o aluno sabe ou deixou de saber.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo pretende apresentar o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa. Para seu desenvolvimento, partiu-se do seguinte questionamento: como realizar uma avaliação da aprendizagem escolar que possibilite avaliar o desenvolvimento do educando?

E para que se possa responder à pergunta apresentada, toma-se como proposto o objetivo geral: investigar a função pedagógica da avaliação na orientação da prática docente e aprendizagem discente. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Observar como os professores buscam avaliar seus alunos;
- b) Apontar as necessidades e dificuldades que os professores encontram para aplicar uma avaliação que consiga ser mais qualitativa e ao mesmo tempo quantitativa;
- c) Verificar quais obstáculos são encontrados pelos professores para realizar uma avaliação diagnóstica;
- d) Refletir sobre a importância e o poder transformador na elaboração de um instrumento avaliativo;
- e) Identificar fatores que contribuem e dificultam o emprego de avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente e do desempenho estudantil, em uma instituição pública de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na cidade de Curitiba, Paraná.

GADOTTI (1999, p.1) afirma que “avaliar consiste em fazer um julgamento de valor a respeito de uma intervenção ou sobre qualquer um de seus componentes, com o objetivo de ajudar na tomada de decisões”. Assim, a avaliação é entendida como instrumento investigativo que produz conhecimento sobre uma ação social (ação humana organizada) e como instrumento político, fornecendo subsídios para tomadas de decisão, o que caracteriza uma ciência social aplicada.

Na primeira fase desta dissertação, foi realizada uma revisão dos referenciais teóricos com base em artigos científicos, dissertações e teses, livros, para só então aplicar o instrumento de coleta de dados. Dentre vários autores consultados para realização da parte teórica desta pesquisa, ressaltam-se Both (2018) e Luckesi (1998) como aportes teóricos sobre avaliação, avaliação da aprendizagem e

avaliação da prática docente; Tardif (2011), Nóvoa (1999) e Gauthier (2013) como aportes teóricos sobre formação, ação e prática docente; Bardin (2004) e (2010) para análise de conteúdo; Godoy (1995), Triviños (1987) como aporte teórico sobre pesquisas qualitativas e Lüdke e André (1986) para escolha do método de pesquisa.

A segunda fase da pesquisa, foram analisados os dados coletados na pesquisa e caracteriza-se como uma pesquisa do tipo qualitativa.

#### 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Segundo GODOY (1995,p.60), as pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo inconscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

A pesquisa qualitativa em educação, conforme TRIVIÑOS (1987,p.116) surgiu “na década de 70 (...) nos países da América Latina”. Segundo ele, “o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições e de qualificações (porcentagens de analfabetos, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados, etc.)”.

GODOY (1995,p.62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera uma série de características essenciais, capazes de identificar uma pesquisa desse tipo:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) o caráter descritivo;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- d) enfoque indutivo.

As pesquisas qualitativas, em sua maioria, são realizadas no local de origem dos dados e não impedem o pesquisador de utilizar a lógica do empirismo – que acredita nas experiências como formadora das ideias. Segundo GODOY



(1995,p.22), “o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador”. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá, isto é, o território a ser mapeado.

As autoras Lüdke e André (1986), advertem que a natureza do problema a ser pesquisado é que determina a escolha do método. Deste modo, para manter esta pesquisa no contexto de valor científico, faz-se necessário o conhecimento do caminho realizado a fim de atender aos objetivos do trabalho e à clareza na metodologia adotada.

Gibbs (2009), ressalta que “os dados qualitativos podem ser variados, porém têm em comum o fato de que são exemplos da comunicação humana e que possuem sentido”. Grande parte das pesquisas qualitativas está relacionada a explicação do que as pessoas e as situações têm em comum.

A abordagem qualitativa procura descrever, entender e às vezes explicar os fenômenos sociais de diferentes maneiras, tais como: examinando interações que estejam se desenvolvendo, analisando experiências de um indivíduo ou grupo, investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou de interações.

As pesquisas qualitativas ocorre quando uma questão ou um problema precisa ser explorado de uma forma mais detalhada e complexa. Entretanto, a pesquisa qualitativa não exclui a quantitativa, elas podem trabalhar de forma complementar.

Chizzotti (2003) afirma que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível.

Segundo TRIVIÑOS (1987, p.116), em certa medida, a pesquisa qualitativa se assemelha ao procedimento de interpretação dos fenômenos do dia-a-dia, pois estes têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Essa observação e interpretação apontam a existência de, pelo menos, três diferentes possibilidades de abordagens dentro da pesquisa qualitativa. GODOY (1995, p.21) afirma que são elas: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

O tipo de pesquisa qualitativa adotada nessa dissertação de mestrado foi o de estudo de caso. O objeto do estudo de caso, por seu turno, é a análise profunda de uma unidade de estudo. No entender de GODOY (1995, p.25) “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular”. A escolha pelo estudo de caso ocorreu pois o fenômeno analisado é atual e só faz sentido analisá-lo dentro do contexto escolar.

O instrumento de pesquisa adotado para obtenção de informações no estudo de caso foi o questionário.

#### 4.2 SUJEITOS PESQUISADOS E O PROCESSO ÉTICO

Esta pesquisa tem como instrumento de coleta de dados questionários aplicados com docentes licenciados em uma instituição distinta na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. A instituição, trata-se de um colégio estadual de Ensino Fundamental II e Médio de grande porte, com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos mais baixos do Estado.

Para a realização desta pesquisa definiu-se como população professores licenciados, que atuam na instituição. Entende-se por população todos os sujeitos pertencentes ao contexto da pesquisa. Já a amostra é composta pelos sujeitos extraídos desta população (KNECHTEL, 2014).

Como critério para seleção dos participantes, foram convidados todos os professores que estavam em hora atividade nos dias que a pesquisadora visitou a instituição para aplicação dos questionários.

Em toda a pesquisa foi mantido o anonimato dos participantes, os quais tiveram acesso ao "TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", que foi entregue impresso juntamente ao questionário de pesquisa, levando em conta:

- Características da População da Pesquisa: pesquisa realizada no universo de uma instituição de Educação Básica, na cidade de Curitiba, com docentes de idades e sexo variados, todos os docentes participantes possuem licenciatura plena na sua área de atuação.

- Planos de recrutamento: os questionários mistos foram aplicados com 12 professores da instituição escolhida, durante suas horas atividades, na sala dos professores, com adesão a proposta, de forma voluntária pelos participantes.

- Critérios de inclusão: como critérios de inclusão, a pesquisadora priorizou os professores que aceitaram participar da pesquisa por compreensão do objetivo do estudo. Portanto, os docentes serão sujeitos ativos no processo.
- Critérios de exclusão: docentes que não se sentiram aptos a participar da pesquisa respondendo o questionário ou que não se encaixaram no perfil delimitado.
- Descrever as medidas de proteção ou minimização de qualquer risco eventual: como as coletas de dados seguirem critérios e processos acadêmicos não houve riscos eminente para o participante, ou seja, o risco foi o mesmo dele contar sua trajetória e necessidades formativas em um grupo de amigos, numa semana pedagógica, etc.
- Previsões de ressarcimento de gastos aos participantes: não houve gasto para os participantes.
- Análise crítica de Riscos e Benefícios aos participantes: quanto aos riscos de exposição do participante, foi utilizado codinomes e/ou numerações para registro ao longo desta pesquisa. Quanto aos benefícios, os docentes poderão auxiliar na construção de um estudo que poderá beneficia-lo em um futuro próximo.

#### 4.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo, para as respostas, interação direta entre estes e os inquiridos. (GODOY,1995a)

Conforme mencionou TRIVIÑOS (1987, p.137), existem três tipos de questionários: aberto, fechado e misto.

O questionário do tipo aberto é aquele que propões questões de resposta aberta. Este tipo de questionário proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito pesquisado uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida por ele próprio. No entanto, a interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil, uma vez que se pode obter variados tipos de respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário.

O questionário do tipo fechado tem na sua construção questões de resposta fechada, em geral com alternativas a serem marcadas, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de obtenção de dados. Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo do pesquisador. Por outro lado, a aplicação deste tipo de questionário pode não ser vantajoso, pois oferece possibilidades de resposta para um sujeito que talvez não soubesse ou tivesse dificuldade em responder a uma determinada questão. Os questionários fechados são bastante objetivos e requerem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

O outro tipo de questionário que pode ser aplicado – e foi o tipo escolhido para esta pesquisa -, é o questionário de tipo misto, Apêndice B, que, tal como o nome indica, é um questionário que apresenta questões de diferentes tipos, exigindo: respostas abertas e respostas fechadas.

As questões foram elaboradas com objetivo de mostrar aspectos do trabalho do professor na realização do processo avaliativo, os desafios, as implicações e as contribuições presentes no processo de avaliação da aprendizagem do discente.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, a decisão de utilizar o questionário misto como instrumento de coleta de dados deu-se devido ao favorecimento a técnica de análise de conteúdo.

As respostas coletadas através da aplicação do questionário foram analisadas através da Análise de Conteúdo desenvolvida por BARDIN (2004).

Para este autor, a análise de conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. BARDIN (2004, p.41)

Segundo VALA (1986, p.101), “a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais”.

Todas as questões presentes no questionário foram formuladas com a finalidade de buscar respostas ao problema que norteia esta dissertação, buscando:

a) Observar como os professores buscam avaliar seus alunos;

b) Apontar as necessidades e dificuldades que os professores encontram para aplicar uma avaliação que consiga ser mais qualitativa e ao mesmo tempo quantitativa;

c) Verificar quais obstáculos são encontrados pelos professores para realizar uma avaliação diagnóstica;

d) Refletir sobre a importância e o poder transformador na elaboração de um instrumento avaliativo;

e) Identificar fatores que contribuem e dificultam o emprego de avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente e do desempenho estudantil.

O questionário misto proporciona ao pesquisador coletar inúmeras informações que são relevantes para a abordagem qualitativa, principalmente para a análise de dados. Nesta perspectiva, (GIL, 1987) relata a importância de o questionário ser bem elaborado, com questões claras e objetivas, que consistam em traduzir os objetivos específicos da pesquisa.

Desta forma, as questões conceberam uma maneira do participante refletir a respeito da própria prática docente e concede ao pesquisador oportunidades de relacionar as respostas às implicações e desafios presentes nesta investigação sobre o processo de avaliação da aprendizagem do discente.

As respostas dos 12 (doze) questionários aplicados, foram codificados para a realização da análise de conteúdo, baseada em Bardin (2010). Com a realização desta codificação foi possível manter a organização dos dados para análise e ao mesmo tempo manter sigilo em relação aos participantes da pesquisa, mantendo o processo ético. Para Bardin (2010), “a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos, que permite atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão”.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na pesquisa qualitativa pode-se utilizar inúmeros métodos de análise. Para esta pesquisa, a análise de conteúdo foi baseada em Bardin (2010), segundo o qual, esta é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição subjetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação".

O processo de análise de dados é de grande importância na pesquisa qualitativa, por se tratar do momento em que o pesquisador organiza, interpreta, objetiva e analisa os dados coletados com base em diferentes abordagens. Ou seja, é neste momento que o pesquisador tem a liberdade de escolher qual tipo de análise irá utilizar de acordo com o objetivo do estudo, considerando os enfoques e as dimensões da pesquisa qualitativa.

Deste modo, o primeiro passo da análise de dados está na realização de várias leituras das questões, para conhecer o ponto de vista de cada sujeito. Em seguida, é necessária uma outra leitura, porém, muito mais atenta e minuciosa, para selecionar informações relevantes ao objetivo da pesquisa.

A partir da leitura flutuante, todas as respostas dos 12 (doze) questionários aplicados foram organizadas em uma planilha no Excel, contendo na primeira coluna todas as 20 (vinte) perguntas do questionário e ao seu lado foram digitalizados os depoimentos dos 12 participantes desta pesquisa, a fim de serem codificados, e seus depoimentos foram categorizados e classificados. Através da leitura e análise das respostas, foram realizadas as interpretações dos dados e a conexão entre as questões. Segundo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), "a classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seu achados".

Contudo, apenas a realização da codificação e a categorização dos dados coletados não esgotam a análise. É necessário que o pesquisador, a partir disso, produza conhecimento acrescentando algo àquilo que já existe sobre o assunto. Para isso ele terá que tentar estabelecer relações e conexões que possibilitem a apresentação de novas explicações e interpretações dos dados coletados.

Dessa forma, diante de diferentes técnicas existentes para analisar e organizar os dados da pesquisa qualitativa a Análise de Conteúdo foi escolhida.

Para Bardin (2011):

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto (BARDIN, 2011, p. 37).

## 5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme já evidenciado no capítulo 4, item 4.2 "Sujeitos pesquisados e o processo ético", os sujeitos que participaram da presente pesquisa são professores que atuam no exercício da docência na Educação Básica em um colégio estadual, no município de Curitiba/PR.

Num total de 12 (doze) participantes (população) responderam o questionário semiestruturado que foram a amostra, cujas respostas ora denominadas, corpus desta pesquisa.

Desta amostra de participantes, encontram-se 12 (doze) professores licenciados, atuantes na educação básica, fundamental II e médio da mesma instituição. O nome da instituição não será mencionado, e os sujeitos participantes terão seus nomes substituídos por códigos.

Figura 3 - Código dos Sujeitos

Participantes:	Indicado por:
Docentes	D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D09, D10, D11, D12

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A partir das respostas do questionário foi possível identificar dados correspondentes ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Com relação ao tempo de exercício na docência, observa-se uma variante entre 03 (três) a 30 (trinta) anos de atuação em sala de aula. Importante ressaltar que todos os participantes da pesquisa possuem a formação específica para atuar no nível e na disciplina em que estão lecionando.

Ainda sobre o perfil dos participantes, a partir das respostas do questionário de pesquisa foi possível identificar mais dados sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa. Os docentes estão na faixa etária de 26 a 56 anos; são professores com

diferentes níveis de formação acadêmica, porém todos tem licenciatura plena na disciplina que lecionam, da amostra de 12 (doze) participantes, 9 (nove) eram do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino.

## 5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A definição de Bardin caracteriza a análise de conteúdo com algumas peculiaridades essenciais. Conforme cita TRIVIÑOS (1987, p.160), “uma delas é o de ser um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens”. Essa visão privilegia a linguagem escrita e oral, mas não exclui os outros meios de comunicação. Continua TRIVIÑOS (1987, p.160) ressaltando que a intenção de “usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, é porque estas são mais estáveis e constituem em material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejamos”.

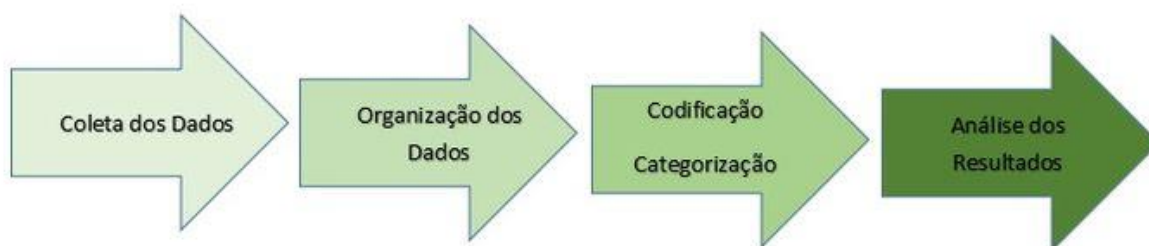
Outras duas peculiaridades, afirma TRIVIÑOS (1987, p.160) são: Inferência, que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação; e um conjunto de técnicas, que é a descrição dos procedimentos para fazer uma análise de conteúdo com clareza, tais como a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos e a categorização.

A análise de conteúdo é dividida em três fases, como alerta BARDIN (2010): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise será organizado o esquema de trabalho a ser seguido. Será estabelecido o procedimento, embora seja flexível. Na fase seguinte, chamada de descrição analítica, o material coletado será examinado através de uma leitura “flutuante”, a fim de possibilitar a elaboração de categorias. E, a última fase, chamada de interpretação referencial, as respostas serão categorizadas para finalmente tornar os dados brutos significativos.

Para a realização da análise de conteúdo, foram seguidos os passos apresentados a seguir:



Figura 4 - Etapas da análise realizada



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

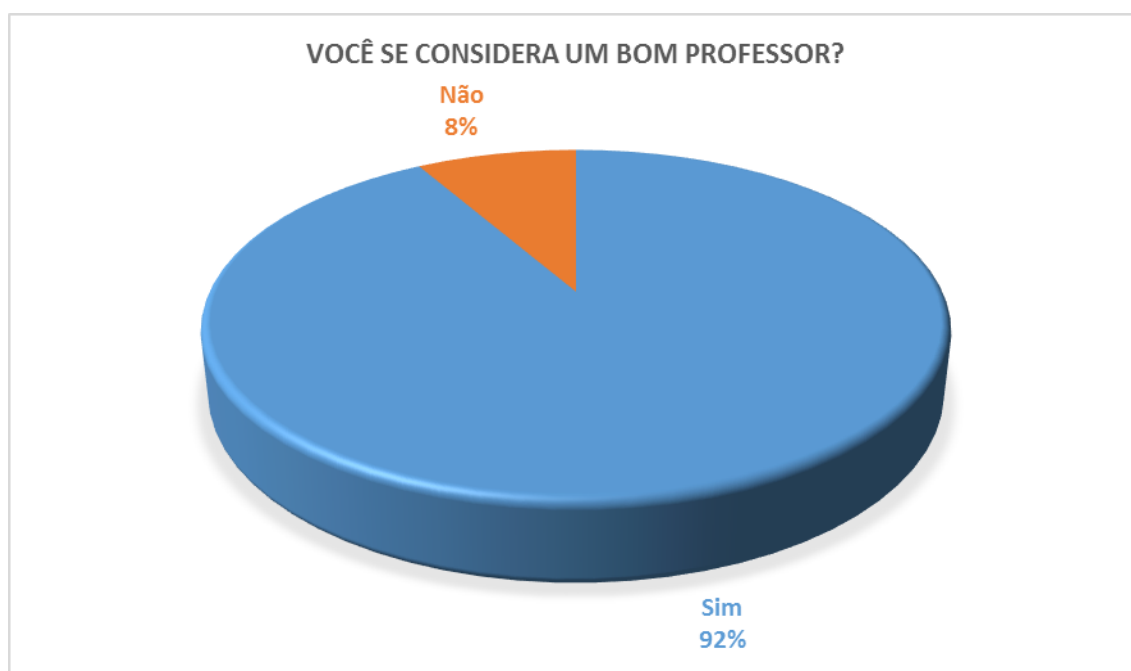
Como mencionado no Capítulo 4, item 4.3 "Instrumento de coleta de dados", os dados foram coletados por meio de um questionário misto com 20 (vinte) questões, aplicados presencialmente, conforme já descrito anteriormente. A seguir, os dados foram organizados para facilitar a codificação e categorização dos mesmos.

Cada professor participante recebeu um código composto pela letra D (docente) e pelo número sequencial de 1 (um) a 12 (doze), conforme a ordem de recebimento dos questionários, como mostra a Figura 3 pertencente ao item 5.1 deste capítulo.

Na presente pesquisa, visando transparência total dos dados coletados, serão realizados parágrafos sínteses sobre cada questão do questionário misto aplicado. As questões objetivas, terão suas respostas representadas através de gráficos indicando a porcentagem de cada dado coletado. Já para as questões abertas, será fornecida a transcrição integral de todas as respostas, dos 12 participantes, através de tabelas.

Deste ponto em diante, as 20 (vinte) questões aplicadas no questionário de pesquisa serão apresentadas e analisadas exatamente na mesma sequência em que foram respondidas pelos participantes desta pesquisa.

Figura 5 - Pergunta 01 do Questionário



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

O questionário desta pesquisa inicia-se com uma questão de autoanálise, ou até mesmo uma autoavaliação: “Você se considera um bom professor?”. 92% participantes (D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D09, D011) da pesquisa responderam que sim, que se consideram um bom professor. Apenas 8% dos participantes (D012) responderam que não, e o interessante, é que o único docente que respondeu que não se considera um bom professor, acrescentou uma justificativa ao lado de sua resposta: “Pois, sempre preciso aprender” (D012).

Mas o que seria um bom professor em pleno século XXI? Em entrevista a um blog sobre educação, em 28 de julho de 2016, António Nóvoa, reitor honorário da Universidade de Lisboa e um dos maiores especialistas em Educação no mundo, fala sobre a importância de se investir na formação docente e na valorização da carreira do professor para um ensino de qualidade. Nessa entrevista, (Nóvoa, 2016) destaca o quanto é importante valorizar a profissão e valorizar os professores, e dar instrumentos aos professores para poderem ser profissionais autônomos, para lidarem com situações de grande complexidade e para serem capazes de realizarem suas ações em um mundo que está em mudança, em uma escola em mudança e em uma educação em mudança.

Figura 6 – Pergunta 02 do Questionário

Como você percebe o seu desempenho enquanto professor?	Participantes:
“Desempenho regular”.	D01
“Através dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação”.	D02
“Através dos resultados pedagógicos”.	D03
“Incompleto”.	D04
“Bom, mas sempre pode melhorar”.	D05
“Desempenho o máximo que posso com as ferramentas que possuo, inclusive humanas”.	D06
“Bom! A busca da excelência é algo constante”.	D07
“De acordo com as avaliações das turmas”.	D08
“Muito desmotivada, mas me esforço”.	D09
“Meu desempenho é bom, mas me sinto frustrada com os resultados”.	D10
“Mediante as aulas ministradas, através do processo de interação entre professores e alunos”.	D11
“Mediante o crescimento dos alunos”.	D12

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A segunda pergunta do questionário, trata-se de uma questão aberta: “Como você percebe o seu desempenho enquanto professor?”. A maioria dos docentes participantes, 42% (D02, D03, D08, D11 e D12), responderam que percebem seu desempenho através dos resultados obtidos pelos alunos; 26% dos docentes (D05, D06, D07), consideram seu desempenho bom; 16% dos docentes (D01, D04) consideram seu desempenho regular e 16% dos docentes participantes (D09, D10) se mostraram desmotivados em sua profissão.

É preocupante constatar que somente 26% dos docentes participantes desta pesquisa, consideraram seu desempenho enquanto professor, bom e que 16% dos docentes sintam-se desmotivados, e utilizam expressões como “muito desmotivada”, “me sinto frustrada” para se referir a forma com a qual percebem o desempenho da sua própria profissão.

Entre algumas das principais características de um corpo docente de qualidade, estão: conhecimento profundo das disciplinas que ministram, domínio de sala de aula e dos métodos de ensino, utilização de recursos pedagógicos apropriados ao estágio de desenvolvimento dos estudantes. No entanto, um quadro composto por professores desmotivados pode anular o efeito de competências tão notáveis quanto essas. Como consequência, os resultados dos estudantes e da própria escola podem ser prejudicados.

Figura 7 - Pergunta 03 do Questionário



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A terceira pergunta do questionário “Você acha que seu aluno aprende?”, trata-se de uma questão fechada. A grande maioria, 64% dos docentes participantes (D01, D02, D03, D04, D05, D06, D09, D11), responderam que sim; 36% (D07, D08, D12) dos participantes não responderam à pergunta; e 8% dos docentes (D10) responderam que seus alunos aprendem “mais ou menos”.

Figura 8 - Pergunta 04 do Questionário

Quem te avalia enquanto professor?	Participantes:
“Direção, coordenação, professores e alunos”.	D01
“Acredito que a equipe pedagógica, direção”.	D02
“Direção, equipe pedagógica”.	D03
“Coordenação pedagógica, direção e alunos”.	D04
“Pedagogas e alunos”.	D05
Não respondeu.	D06
“Na privada: alunos, assessores e gestor”.	D07
“Os alunos”.	D08
“Equipe pedagógica e alunos”.	D09
“Os colegas e a direção”.	D10
“A família, a direção, os alunos, e a mim mesmo”.	D11

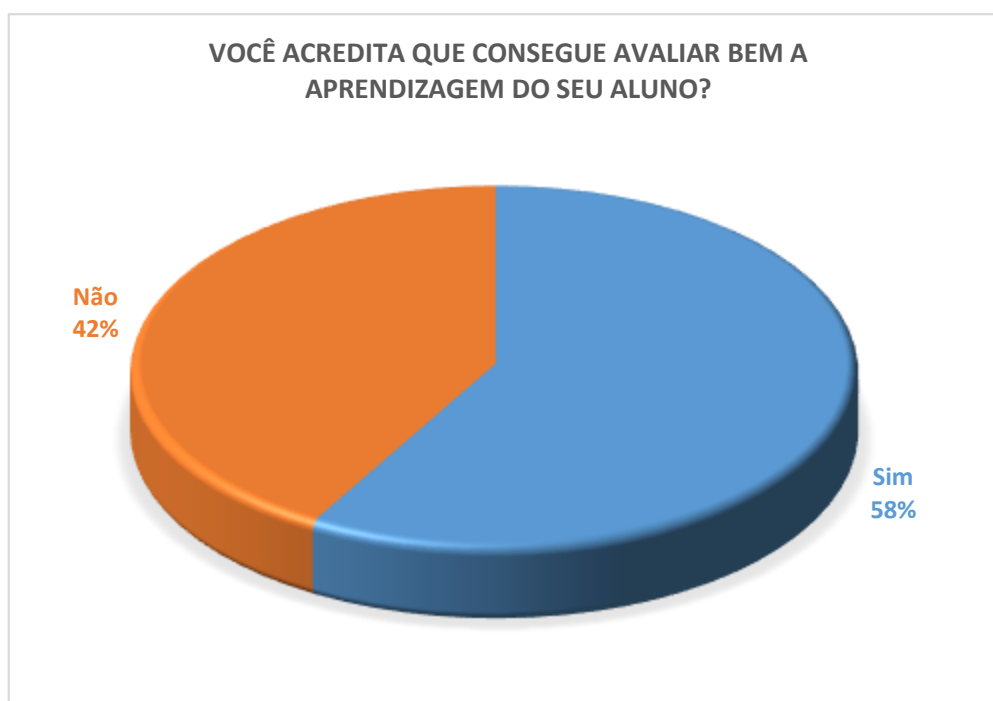
“Ninguém”.

D12

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A quarta pergunta do questionário, era uma questão aberta: “Quem te avalia enquanto professor?”. 42% dos docentes participantes desta pesquisa (D01, D02, D03, D04, D10), responderam que são avaliados pela direção, coordenação e/ou equipe pedagógica; 8% dos docentes (D08) responderam que são avaliados pelos alunos; 34% dos docentes (D05, D07, D09, D11) responderam que são avaliados pela direção, coordenação e/ou equipe pedagógica e alunos; 8% dos participantes (D12) responderam que não são avaliados por ninguém e 8% (D06) não responderam a esta pergunta.

Figura 9 - Pergunta 05 do Questionário



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A quinta pergunta do questionário, trata-se de uma questão fechada, onde os docentes participantes deveriam optar entre “sim” ou “não” para responder a pergunta: “Você acredita que consegue avaliar bem a aprendizagem dos seus alunos?”. A maioria dos docentes, 58% (D02, D03, D05, D06, D08, D10, D11),

responderam que conseguem avaliar bem a aprendizagem dos seus alunos e 42% dos docentes participantes desta pesquisa (D01, D04, D07, D09, D12) disseram que não conseguem avaliar bem a aprendizagem dos seus alunos.

Figura 10 - Pergunta 06 do Questionário

Como você percebe o seu trabalho técnica e pedagogicamente?	Participantes:
“Percebo um trabalho regular, mas pedagogicamente adaptado para o aluno”.	D01
“Através dos resultados”.	D02
“Através da participação”.	D03
“Tecnicamente, de maneira parcial. Pedagogicamente, atinge o aceitável”.	D04
“Bom”.	D05
“Percebo que há necessidade de constante aperfeiçoamento”.	D06
“Trabalho com processos, avalio que o entendimento do conteúdo vem através da prática”.	D07
“Através do desempenho da turma”.	D08
“À aprimorar e renovar”.	D09
“A técnica sempre tem que ser renovada devido aos perfis diferenciados”.	D10
“Através das avaliações percebo resultados satisfatórios”.	D11
“Rendimento dos alunos”.	D12

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A sexta questão “Como você percebe o seu trabalho técnica e pedagogicamente?”, 50% dos docentes participantes (D02, D03, D07, D08, D11, D12) responderam que percebem o seu trabalho através do desempenho e resultados dos seus alunos; 25% dos docentes (D06, D09, D10) responderam que há a necessidade de aprimorar e/ou aperfeiçoar o seu trabalho; 17% dos docentes (D01, D14) percebem seu trabalho como regular e somente 8% dos docentes participantes desta pesquisa (D05) percebem seu trabalho técnica e pedagogicamente como bom.

Figura 11 - Pergunta 07 do Questionário

Como sua instituição entende o trabalho docente?	Participantes:
“Entende como um processo”.	D01
“Como um trabalho em conjunto que irá contribuir para construção do processo ensino/aprendizagem”.	D02
“Como algo necessário”.	D03
“Dentro do aceitável”.	D04
“A instituição dá respaldo pedagógico, porém quase não há recursos físicos”.	D05
“Sem medo de exagerar, atualmente, não percebe e nem entende”.	D06
“Na privada, é visto como algo que faz parte e significativo. Na pública, não vejo esse mesmo entendimento”.	D07

“Como um transferidor de conhecimento”.	D08
“Com a importância que tal merece”.	D09
Não respondeu.	D10
“Como uma das disciplinas mais importantes, pela riqueza de atividades no processo de ensino”.	D11
“Precisa de resultados, metas”.	D12

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A sétima pergunta do questionário, por tratar-se de uma questão aberta: “Como sua instituição entende o trabalho docente?”, foram constatadas respostas bem heterogêneas. Dos docentes participantes, 43% (D01, D02, D03, D09, D11) responderam que as instituições de ensino entendem seu trabalho de docente como parte de um processo, algo necessário e importante; 17% dos docentes (D06, D07) responderam que as instituições de ensino não entendem seu trabalho enquanto docente; 8% dos docentes (D08) responderam que a instituição de ensino entende seu trabalho docente somente como transferidor de conhecimento; 8% (D04) responderam que a instituição de ensino entende o trabalho docente como aceitável; 8% (D12) responderam que a instituição de ensino entende o trabalho docente como algo que precisa de resultados, metas; 8% dos docentes (D05) afirmaram que a instituição dá respaldo pedagógico, porém quase não há recursos físicos e 8% dos participantes (D10) não responderam a essa pergunta.

Figura 12 - Pergunta 08 do Questionário

Que impacto, acredita, que seu trabalho gera na sociedade na qual os seus alunos estão inseridos?	Participantes:
“Fazer o indivíduo pensar e refletir sobre o seu papel na sociedade”.	D01
“Aquele que transmite conhecimento, é ser essencial para a formação do ser humano. Além de ser um motivador e incentivador da aprendizagem”.	D02
“Um impacto positivo”.	D03
“Impacto positivo”.	D04
“Acredito que ajude na formação de cidadãos conscientes”.	D05
“Impacto grande, sem dúvida. Porém com retorno visível que leva tempo”.	D06
“Na formação humana, no caráter, na formação do cidadão”.	D07
“A educação é a única arma para a liberdade. Sem educação, sem liberdade”.	D08
“Os alunos (em sua maioria) entende das regras de convivência e consegue se orientar com mapas”.	D09
“Um impacto bom”.	D10
“Mostrando que os educandos estão aptos, argumentando, questionando e orientando, buscando resultados satisfatórios”.	D11
“Social. Procuro mostrar diferença na vida”.	D12

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A oitava pergunta do questionário, “Que impacto, acredita, que seu trabalho gera na sociedade na qual os teus alunos estão inseridos?”, por se tratar de uma questão aberta, várias respostas diferentes foram encontradas. 32% dos docentes que responderam ao questionário, (D03, D04, D06, D010) acreditam que o seu trabalho gera um impacto positivo na sociedade na qual seus alunos estão inseridos; 32% dos docentes (D02, D05, D07, D12) acreditam que seu trabalho ajuda na formação de cidadãos conscientes, auxilia na formação humana, no caráter, na formação do cidadão e procura mostrar a diferença na vida; 16% dos docentes (D01, D11) acreditam que seu trabalho é responsável por fazer com que seus discentes sejam capazes de refletir, pensar, argumentar, questionando e orientando seus discentes para a busca de resultados satisfatórios; 8% (D08) dos docentes acreditam que educação é a única arma para a liberdade, “Sem educação, sem liberdade”; e 8% responderam que: “Os alunos (em sua maioria) entende das regras de convivência e consegue se orientar com mapas”, o que dá a entender que esse docente (D09) não compreendeu a pergunta número 08.

Figura 13 - Pergunta 09 do Questionário

De que formações/atualizações acredita que necessita participar para desenvolver (bem) o seu trabalho?	Participantes:
“Formação docente direcionada às diversas situações de sala de aula”.	D01
“O professor precisa estar se atualizando sempre. Seja cursos, pós-graduações, entre outros”.	D02
“Mais aulas diversificadas”.	D03
“Atualizações em tecnologia, metodologia e humanas (cursos e formações)”.	D04
“Palestras, oficinas, pós”.	D05
“Formação psicológica, sem a menor sombra de dúvidas”.	D06
“O estudo é algo diário, porém a desvalorização muitas vezes nos prejudica”.	D07
“Cursos relacionados a aprendizagem e metodologia”.	D08
“Formações práticas e atualizações, podendo ser de 6 meses”.	D09
“Como há muitos alunos de inclusão, necessito de qualificação na área de educação especial”.	D10
“Através de cursos palestras...”.	D11
Não respondeu.	D12

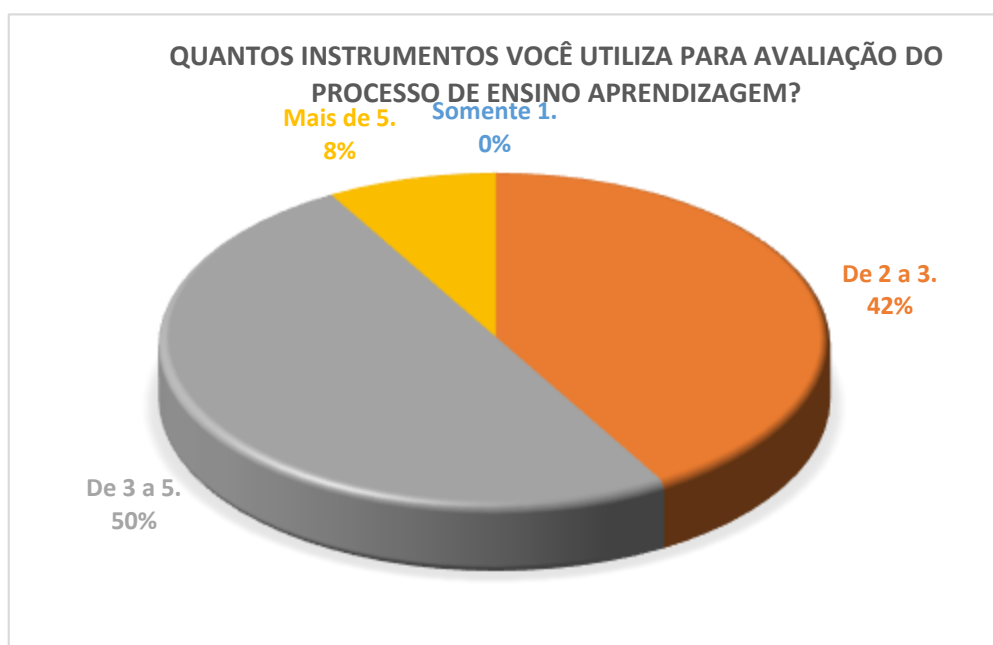
Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A pergunta número 09 do questionário, “De que formações/atualizações acredita que necessita participar para desenvolver (bem) o seu trabalho?”, é uma questão aberta, e uma ampla gama de respostas foram coletadas. 60% dos



docentes deste pesquisa (D01, D02, D04, D05, D08, D09, D11), responderam que necessitam de formações docentes práticas, tecnológicas e metodológicas; 8% dos docentes (D03) responderam que necessitam de mais aulas diversificadas; 8% dos docentes (D06) responderam que precisam de formação psicológica; 8% dos docentes (D07) responderam que “o estudo é algo diário, porém a desvalorização muitas vezes nos prejudica”; 8% dos docentes (D10) responderam que necessitam de formações/atualizações na área de educação especial e inclusiva; e 8% dos docentes (D12) não responderam a esta pergunta.

Figura 14 - Pergunta 10 do Questionário

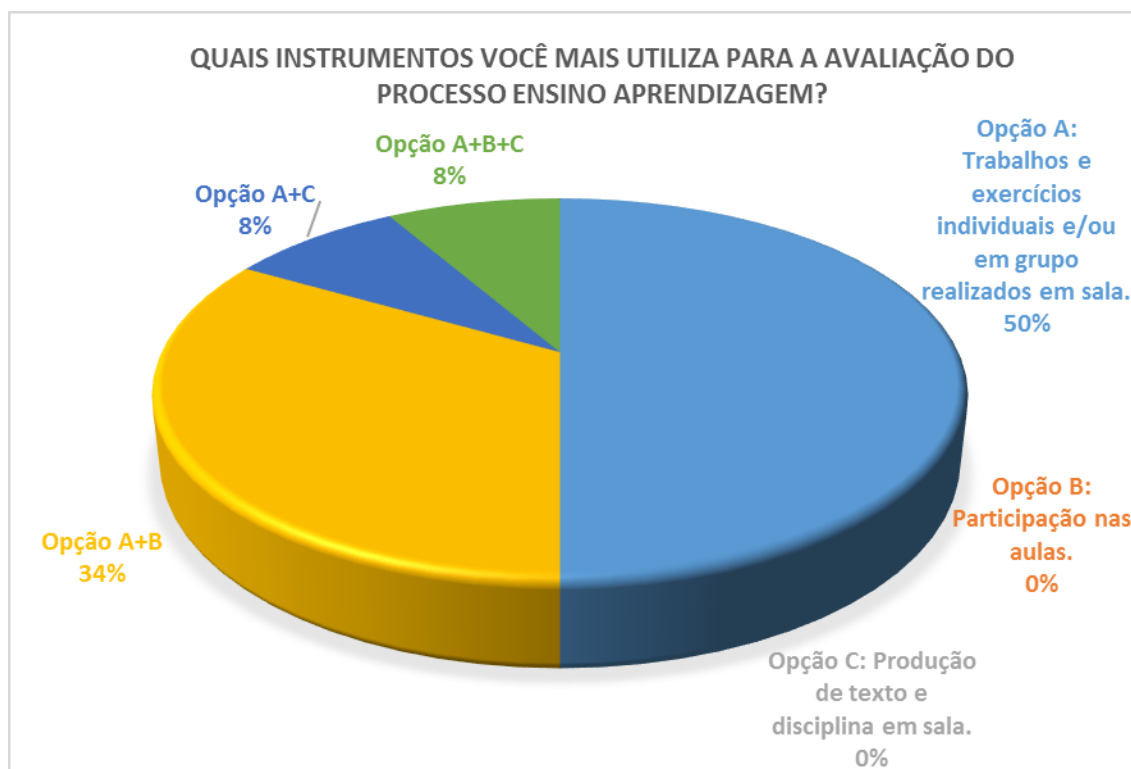


Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A décima pergunta, “Quantos instrumentos você utiliza para avaliação do processo de ensino aprendizagem?”, trata-se de uma questão objetiva. 50% dos docentes participantes da pesquisa (D01, D02, D07, D09, D10, D11) responderam que utilizam entre 3 a 5 instrumentos para avaliar o processo de ensino aprendizagem de seus discentes; 42% dos docentes (D03, D05, D06, D08, D12) responderam que utilizam entre 2 a 3 instrumentos para avaliar o processo de

ensino aprendizagem de seus discentes; 8% dos docentes (D04) responderam que utilizam mais de 5 instrumentos para avaliar o processo de ensino aprendizagem de seus discentes.

Figura 15 - Pergunta 11 do Questionário

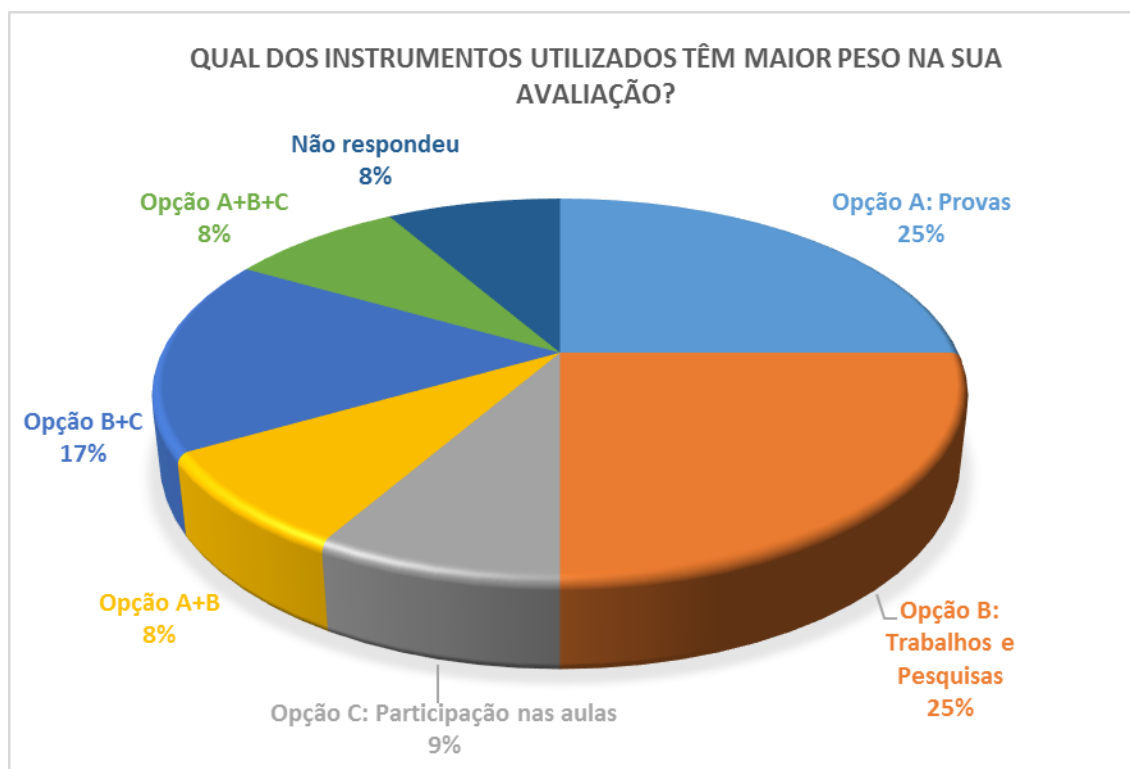


Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A décima primeira pergunta “Quais instrumentos você mais utiliza para a avaliação do processo ensino aprendizagem?”, trata-se de uma pergunta objetiva com três opções de resposta. Importante ressaltar que os docentes poderiam marcar mais de uma opção de resposta nesta pergunta, conforme mostra a Figura 15. Dos docentes participantes desta pesquisa, 50% (D02, D05, D06, D07, D08, D11) responderam que trabalhos e exercícios individuais e/ou em grupo realizados em sala de aula, são os instrumentos que mais utilizam para a avaliação do processo ensino aprendizagem; 34% (D01, D04, D10, D12) responderam que trabalhos e exercícios individuais e/ou em grupo realizados em sala de aula, e participação dos alunos nas aulas, são os instrumentos que mais utilizam para a avaliação do processo ensino aprendizagem; 8% (D09) responderam que trabalhos e exercícios individuais e/ou em grupo realizados em sala de aula, produção de texto, e disciplina

em sala de aula, são os instrumentos que mais utilizam para a avaliação do processo ensino aprendizagem; 8% (D03) responderam que trabalhos e exercícios individuais e/ou em grupo realizados em sala de aula, participação dos alunos nas aulas, produção de texto, e disciplina em sala de aula são os instrumentos que mais utilizam para a avaliação do processo ensino aprendizagem

Figura 16 - Pergunta 12 do Questionário

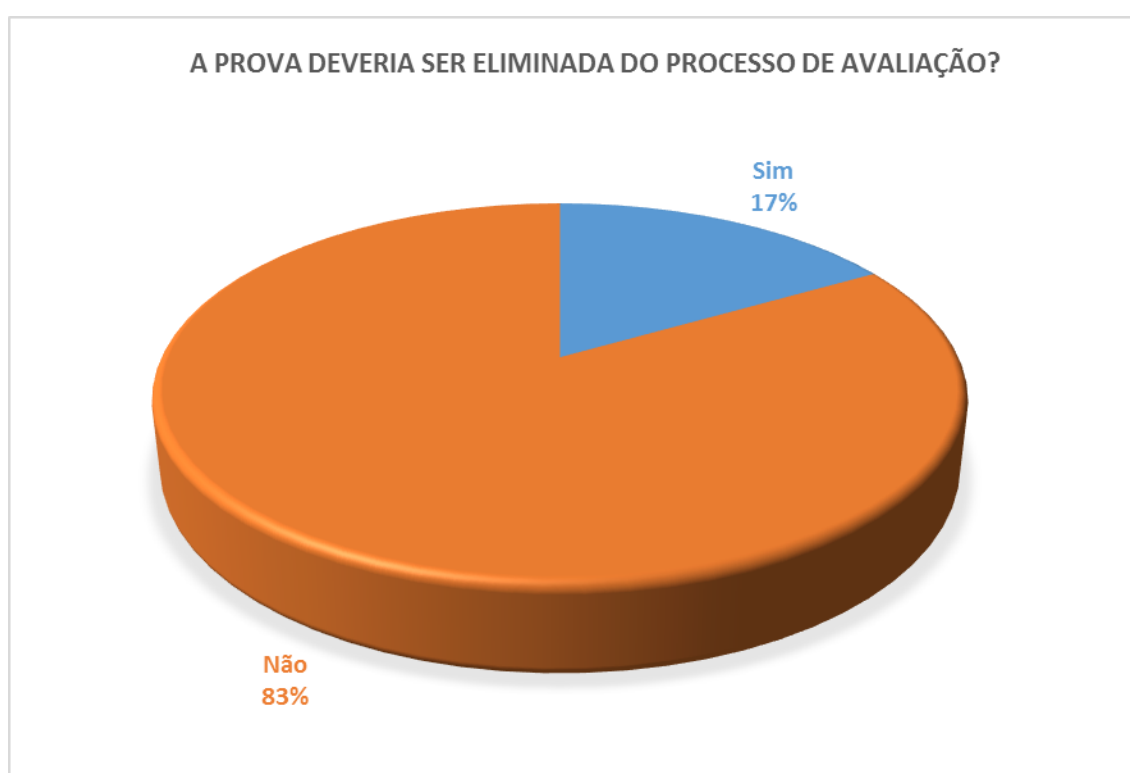


Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A décima segunda pergunta do questionário, “Qual dos instrumentos utilizados têm maior peso na sua avaliação?”, trata-se de uma questão objetiva composta por três opções de resposta, sendo: opção A, provas; opção B, trabalhos e pesquisas e opção C, participação nas aulas. Os docentes poderiam marcar quantas opções quisessem, desta forma, foram geradas seis combinações de respostas quando os docentes optaram por marcar mais de uma opção, como mostra a Figura 16. 25% dos docentes (D02, D06, D10) responderam que as provas são os instrumentos com maior peso na sua avaliação; 25% dos docentes (D05, D08, D12) responderam que os trabalhos e pesquisas são os instrumentos com maior peso na sua avaliação; 17% (D01, D07) dos docentes responderam que

trabalhos, pesquisas e participação nas aulas são os instrumentos com maior peso na sua avaliação; 9% (D03) os docentes responderam que participação nas aulas é o instrumento com maior peso na sua avaliação; 8% dos docentes (D11) responderam que provas, trabalhos e pesquisas são os instrumentos com maior peso na sua avaliação; 8% dos docentes (D04) marcaram as três opções de resposta, afirmando que provas, trabalhos, pesquisas e participação nas aulas são os instrumentos com maior peso na sua avaliação e 8% dos docentes (D09) não responderam a esta pergunta.

Figura 17 - Pergunta 13 do Questionário



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A décima terceira pergunta, “A prova deveria ser eliminada do processo de avaliação?”, é uma pergunta mista. Os docentes deveriam optar e marcar entre a opção “sim” ou “não”, e em seguida deveriam justificar a opção escolhida. Por esse motivo, temos a Figura 17 e a Figura 18 para auxiliar a interpretação dos dados coletados com essa pergunta. 83% dos docentes participantes desta pesquisa (D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D09, D10, D11) responderam que a prova não deveria ser eliminada do processo de avaliação, em contraponto, 17% dos docentes

(D01, D12) responderam que a prova deveria sim ser eliminada do processo de avaliação, como podemos ver representado na Figura 17. Em seguida, iremos analisar as justificativas dadas pelo docentes para suas escolhas de resposta.

Figura 18 – Justificativa da Pergunta 13 do Questionário

A prova deveria ser eliminada do processo de avaliação? Por que?	Participantes:
"Sim. Pois não avalia a aprendizagem efetiva".	D01
"Não". (Não justificou)	D02
"Não. É ainda um instrumento útil".	D03
"Não. Ajuda no método de estudo".	D04
"Não. É ainda um instrumento que os alunos veem como formal e é o que eles vão encontrar pela frente, como ENEM e Vestibular".	D05
"Não. Desenvolve e garante parte da disciplina".	D06
"Não." (Não justificou)	D07
"Não. Ela é um indicador para o professor".	D08
"Não. Porém, deveria existir mais projetos".	D09
"Não". (Não justificou)	D10
"Não. Porque através dela identificamos os conhecimento prévios do aluno nas diferentes áreas de conhecimento".	D11
"Sim. Conhecendo os alunos, consigo avaliar quem aprendeu".	D12

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

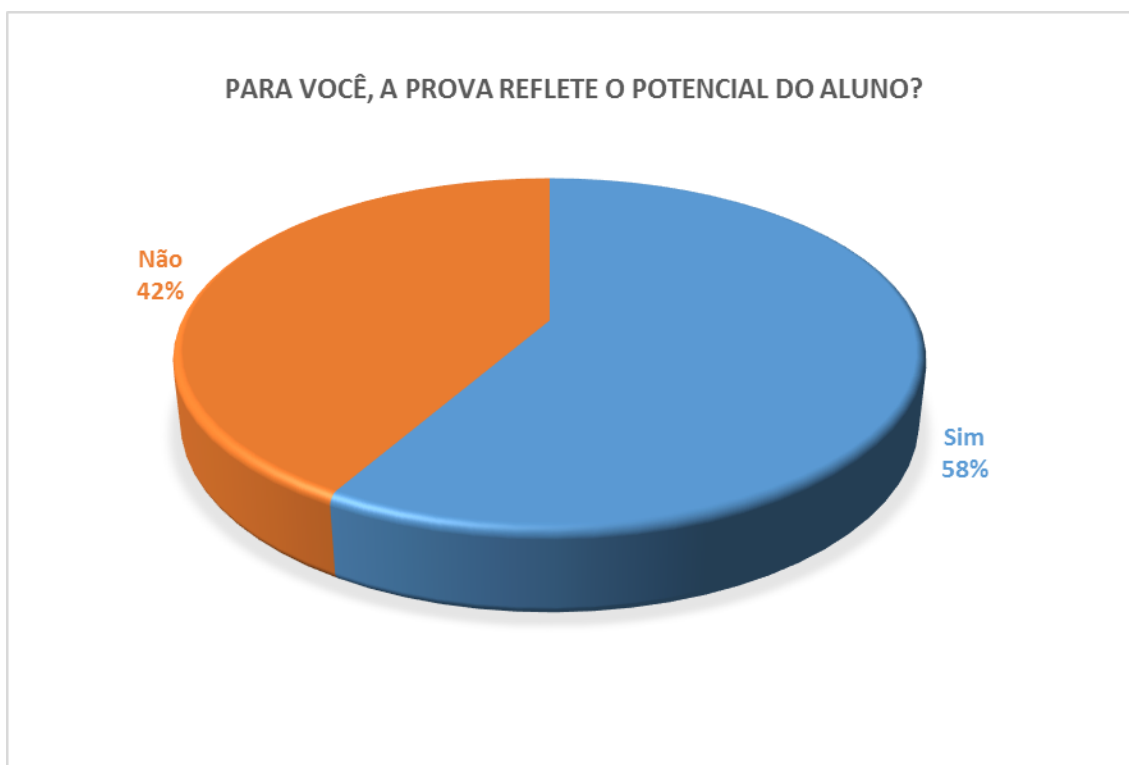
Dos 83% dos docentes participantes desta pesquisa que acreditam que a prova não deveria ser eliminada do processo de avaliação, as justificativas dadas é de que: a avaliação é instrumento útil, ajuda no método de estudo, desenvolve e garante parte da disciplina, é um indicador para o professor e é através da prova que os docentes identificam os conhecimentos prévios dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento. E dos 17% dos docentes que acreditam que a prova deveria ser eliminada do processo de avaliação, as justificativas dadas foram que: a prova não avalia a aprendizagem efetiva e que somente conhecendo os alunos, o professor consegue avaliar quem aprendeu.

Figura 19 - Pergunta 14 do Questionário



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

Figura 20 - Pergunta 15 do Questionário

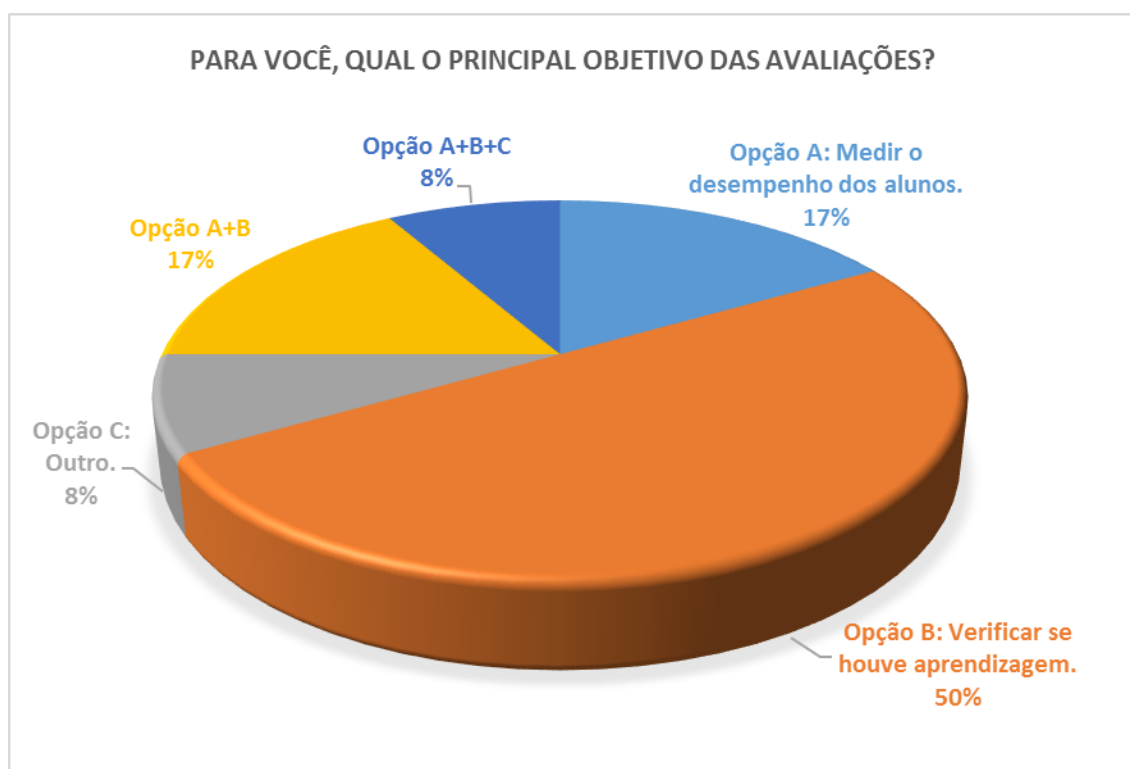


Fonte: Ribeiro; Both (2019).

Conforme mostrado na Figura 19, que apresenta a décima quarta pergunta do questionário, “Você utiliza a prova como instrumento de aprendizagem?”, 83% dos docentes participantes (D01, D02, D03, D04, D05, D06, D08, D09, D10, D11) desta pesquisa responderam que utilizam a prova como instrumento de aprendizagem e 17% dos docentes (D07, D12) responderam que não utilizam a prova como instrumento de aprendizagem.

E como mostrado na Figura 20, correspondente a décima quinta pergunta do questionário “Para você, a prova reflete o potencial do aluno?”, 58% dos docentes (D02, D03, D04, D06, D08, D09, D11) acreditam que a prova reflete sim o potencial do aluno e 42% dos docentes (D01, D05, D07, D10, D12) não acreditam que a prova seja capaz de refletir o potencial do discente.

Figura 21 - Pergunta 16 do Questionário

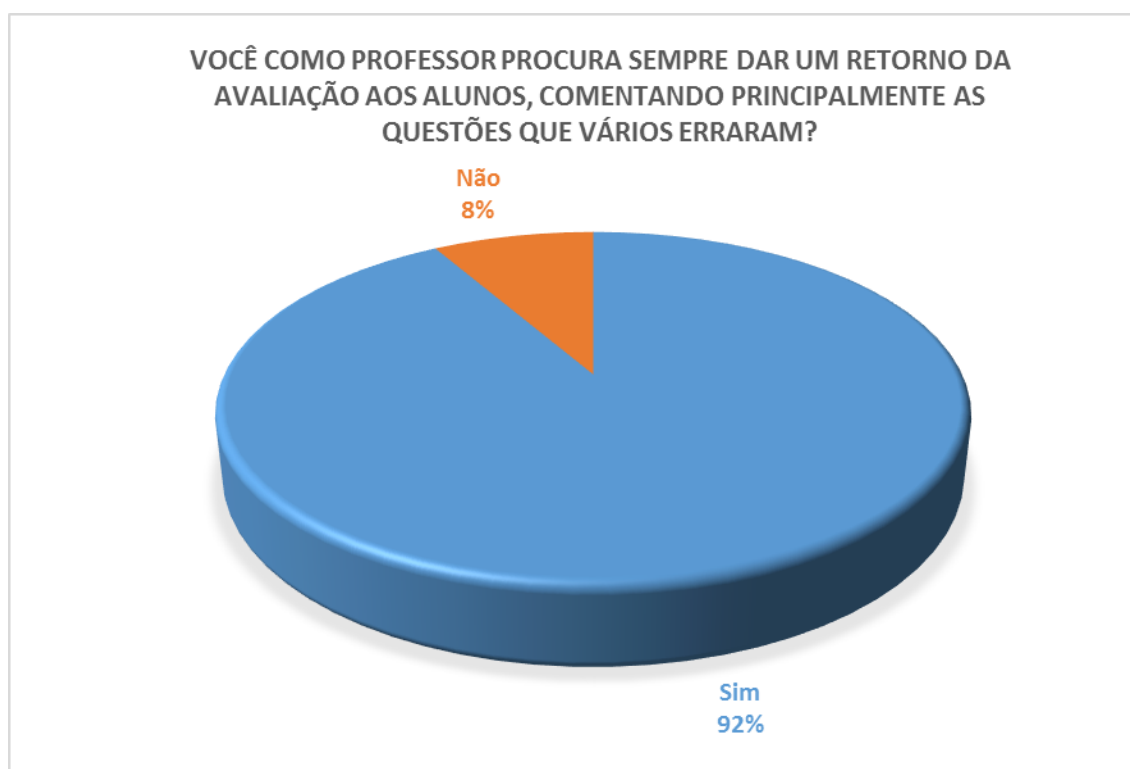


Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A décima sexta pergunta do questionário “Para você, qual o principal objetivo das avaliações?”, trata-se de uma questão objetiva composta por três opções de resposta. Os docentes poderiam marcar quantas opções quisessem. Desta forma, foram geradas algumas combinações de respostas, quando os docentes optaram

por marcar mais de uma opção de resposta como mostra a Figura 21. 50% dos docentes (D01, D05, D09, D10, D11, D12) responderam que o principal objetivo das avaliações é verificar se houve aprendizagem; 17% dos docentes (D07, D08) responderam que o principal objetivo das avaliações é medir o desempenho dos alunos; 17% dos docentes (D02, D03) responderam que o principal objetivo das avaliações é verificar se houve aprendizagem e medir o desempenho dos alunos; 8% dos docentes (D04) marcaram as três opções disponíveis, e responderam que o principal objetivo das avaliações é verificar se houve aprendizagem, medir o desempenho dos alunos, e fixação de conteúdo; e 8% dos docentes (D06) optaram em somente marcar a opção “Outro” e justificou seu escolha, ao afirmar que o principal objeto da avaliação é “Instrumento com impacto psicológico”.

Figura 22 - Pergunta 17 do Questionário



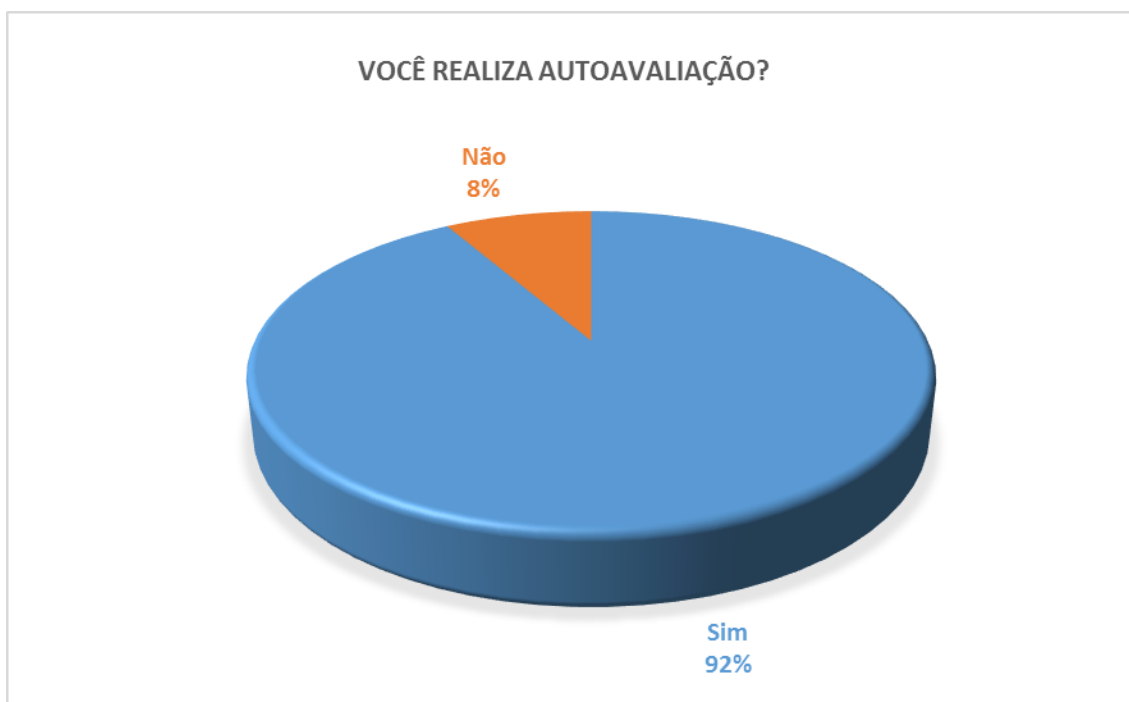
Fonte: Ribeiro; Both (2019).

Na décima sétima pergunta “Você como professor procura sempre dar um retorno da avaliação aos alunos, comentando principalmente as questões que vários erraram?”, a resposta encontrada foi quase unânime, 92% dos docentes participantes (D01, D02, D03, D05, D06, D07, D08, D09, D10, D11, D12)



responderam que procuram sim, sempre dar um retorno da avaliação aos alunos e somente 8% dos docentes (D04) responderam que não dão esse retorno aos alunos. Embora tratava-se de uma pergunta objetiva, o docente que optou por marcar a opção “não”, deixou uma justificativa para sua resposta. De acordo com a resposta do docente, ele não dá um retorno da avaliação aos seus alunos, pois “eles não prestam atenção em um assunto que já foi cobrado”.

Figura 23 - Pergunta 18 do Questionário



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A décima oitava pergunta “Você realiza autoavaliação?”, 92% dos docentes (D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D10, D11, D12) afirmaram que realizam autoavaliação e somente 8% dos docentes (D09) responderam que não realizam autoavaliação.

Figura 24 - Pergunta 19 do Questionário



Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A décima nona pergunta, “Você realiza avaliação diagnóstica?”, 83% dos docentes (D01, D02, D03, D04, D05, D06, D08, D09, D10, D11) responderam que realizam sim, que realizam avaliação diagnóstica e somente 17% dos docentes (D07, D12) responderam que não realizam avaliação diagnóstica.

Figura 25 - Pergunta 20 do Questionário

Como você define avaliação?	Participantes:
“Processo gradual para aferir conhecimento / aprendizagem”.	D01
“Um instrumento que avalia o processo de aprendizagem”.	D02
“Como um dos meios de se verificar o ensino / aprendizagem”.	D03
“Método, abordagem, soma, objetivo”.	D04
“Qualquer tipo de avaliação é também uma oportunidade de aprender e ensinar”.	D05
“Instrumento para medir”.	D06
“A avaliação é instrumento que auxilia o professor no processo de ensino/aprendizagem, porém não deve ser o único objeto (instrumento) para avaliar”.	D07
“A avaliação nada mais é do que uma ferramenta para o docente saber mais métodos, precisa ser aplicada”.	D08
“Meio usado para identificar a aprendizagem”.	D09
“Processo fundamental e necessário para verificação da aprendizagem”.	D10
“A avaliação é um instrumento auxiliar	D11
“A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados, porém só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo	D12

buscados e obtidos”.

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

A vigésima pergunta do questionário aplicado, trata-se de um questão aberta, na qual pedimos para os docentes participantes desta pesquisa, tentarem definir com suas palavras como eles definem avaliação, como consta na Figura 25.

- 50% dos docentes participantes (D02, D06, D07, D08, D11, D12) definiram avaliação como: um instrumento que avalia o processo de aprendizagem; que auxilia o professor no processo de ensino/aprendizagem, porém não deve ser o único objeto (instrumento) para avaliar; como uma ferramenta para o docente saber mais métodos, precisa ser aplicada; e como um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados;
- 17% dos docentes (D01, D10) definiram avaliação como um processo gradual, fundamental e necessário para aferir conhecimento / aprendizagem;
- 17% dos docentes (D03, D09) definiram avaliação como um dos meios de se verificar o ensino / aprendizagem e identificar a aprendizagem”.
- 8% dos docentes (D04) definiram avaliação como método, abordagem, soma, objetivo;
- 8% dos docentes (D05) definiram avaliação como uma oportunidade de aprender e ensinar.

## 6 PRODUTO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de aplicação prática a partir dos resultados da pesquisa realizada. A partir dos estudos da fundamentação teórica e das análises da pesquisa foram delineados os eixos bases para a construção do produto desta dissertação, produto este intitulado com “Curso de Extensão e Formação Continuada: Avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente”.

Para a construção do produto, a pesquisadora projetou uma matriz curricular de conhecimentos pedagógicos através do modelo de um curso de extensão para a formação continuada de professores da Educação Básica. A proposta estabelece parâmetros para a produção de um futuro curso de extensão ou até mesmo material físico para publicação.

Este produto estará pautado nos problemas observados e levantados nesta pesquisa, conforme consta do Capítulo 5. Além de conteúdos formativos, o curso propõe mostrar e dialogar com os professores a respeito das necessidades e dificuldades encontradas pelos docentes para aplicação de uma avaliação que consiga ser qualitativa e quantitativa, apontando fatores que contribuem e dificultam o emprego da avaliação como apoio à orientação da prática docente e aprendizagem discente.

O formato deste curso de extensão sugerido é presencial, direcionado principalmente para docentes da Educação Básica. Podendo ser aplicado durante a Semana Pedagógica que os docentes do Ensino Fundamental e Médio devem realizar no início do ano letivo.

Para a construção do currículo de conhecimentos que compõem a matriz do curso de extensão, inicialmente pensou-se na mesma estrutura utilizada nesta dissertação, onde se investiga se a avaliação cumpre a função pedagógica de orientação à prática docente e aprendizagem discente. A partir deste ponto, os dados levantados nesta pesquisa compõem o tema central com exemplos para construção do curso. Dentro dos conhecimentos pedagógicos, os temas a se desenvolverem partirão do resultado obtido na pesquisa, seguindo as respostas dos docentes à pergunta: de que formações/atualizações você acredita que necessita participar para desenvolver (bem) o seu trabalho?, (Figura 13).

Para aumentar a densidade do curso de extensão, ampliar seu alcance e dar maiores e melhores subsídios aos docentes participantes, há o interesse da pesquisadora em parcerizar a produção do curso, incluindo um artigo sobre avaliação feito pelo orientador desta dissertação e reconhecido pesquisador na área de avaliação. Também incluir capítulo (s) com artigos de outros pesquisadores e profissionais da educação em têm estudado e pesquisado esta temática para adensar o conteúdo do curso.

Podendo expandir-se espaço também para possibilidades de produção conjunta com instituição de interesse na área da educação, que possa se utilizar deste material para uso de docentes e equipe pedagógica em seus espaços de educação.

Este produto, após elaboração, escrita e publicação nos meios digitais e/ou físicos, poderá ser utilizado por inúmeras instituições de ensino, docentes e variados profissionais da educação que desejam continuar aperfeiçoando seus conhecimentos sobre avaliação.

O produto aqui pensado leva em consideração a necessidade que todo docente tem de formação contínua, já que a continuidade e perenidade são fatores indispensáveis da efetividade do processo educativo.

Figura 26 – Produto desta Dissertação: Matriz

<b>Curso de Extensão e Formação Continuada: avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente</b>
<b>Professor na Educação Básica</b>
<b>Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica</b>
<b>Modalidades e Funções da Avaliação da Aprendizagem</b>
<b>Dificuldades encontradas pelos docentes para:</b> - aplicar uma Avaliação Qualitativa e Quantitativa; - realizar uma Avaliação Diagnóstica; - utilizar a Avaliação como apoio à Prática Docente e Aprendizagem Discente.

Fonte: Ribeiro; Both (2019).

Como visto, na Figura 26, o curso está dividido em quatro grandes unidades temáticas, as três primeiras se baseiam nos conteúdos e na pesquisa realizada nesta dissertação. A última unidade temática surge a partir dos resultados obtidos nas pesquisas, observações e percepções analisadas pelos questionários respondidos desta pesquisa.

O objetivo deste curso de extensão não é de maneira alguma englobar todos os conhecimentos relacionados ao tema, mas sim de contribuir para uma melhor visualização do cenário da avaliação da aprendizagem na educação básica em instituições públicas de ensino, e expor a pesquisa aqui realizada e seus desdobramentos.

Na primeira etapa do curso, o objetivo é comentar sobre a prática docente e o docente na Educação Básica; na segunda etapa, destacar a importância da avaliação da aprendizagem na Educação Básica; na terceira etapa, sinalar as modalidades e funções da avaliação da aprendizagem e na última etapa do curso, iniciar e/ou atualizar os docentes enquanto as dificuldades encontradas por estes: para a aplicação uma avaliação que seja qualitativa e ao mesmo tempo, quantitativa; para a realização de uma avaliação diagnóstica; e a utilização da avaliação como apoio à sua prática docente e aprendizagem de seus discentes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2005, p. 33)

De acordo com o autor, avaliar é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, e flexibilidade no relacionamento com os educandos.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou um olhar diferenciado com relação à avaliação, ao investigar a avaliação como orientação à prática docente e à aprendizagem discente em uma instituição pública de Educação Básica no município de Curitiba.

Através dos objetivos específicos elencados nesta pesquisa, procuramos apontar as necessidades e dificuldades que os professores encontram para aplicar uma avaliação que consiga ser qualitativa e ao mesmo tempo quantitativa; verificar quais obstáculos são encontrados pelos professores para realizar uma avaliação diagnóstica; e refletir sobre a importância e o poder transformador na elaboração de um instrumento avaliativo.

No cenário investigado, descobrimos que: somente 26% dos docentes participantes desta pesquisa consideram seu desempenho enquanto professor, bom (Figura 6); 16% dos docentes se mostram desmotivados em sua profissão (Figura 6); 42% dos docentes disseram que não conseguem avaliar bem a aprendizagem dos seus alunos; 25% dos docentes responderam que há a necessidade de aprimorar e/ou aperfeiçoar o seu trabalho (Figura 10).

E quando pedimos para os docentes participantes desta pesquisa definirem o que é avaliação, 50% dos docentes definiram avaliação como um instrumento; 17% dos docentes definiram avaliação como um processo; 17% dos docentes conceberam avaliação como um dos meios de se verificar o ensino / aprendizagem e identificar a aprendizagem; 8% dos docentes perceberam avaliação como método,

abordagem, soma, objetivo; e 8% dos docentes entenderam avaliação como uma oportunidade de aprender e ensinar.

Diante dos dados apresentados e buscando responder à problemática que norteou o desenvolvimento da pesquisa, podemos concluir que, apesar da identificação de alguns elementos, na ação pedagógica desses docentes, que fundamentam a avaliação como um instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem, a prática avaliativa continua apresentando caráter bastante classificatório, pontual e excludente.

Se partimos do pressuposto de que a avaliação serve como uma “orientação” à prática docente e à aprendizagem discente, na prática, possivelmente, a avaliação deveria buscar diagnosticar as dificuldades do discente e, de posse desse conhecimento, o docente deveria trabalhar de forma a propiciar a superação dessas dificuldades. Deste modo, a avaliação, quiçá, se destacaria como a própria ação educativa que tem importante papel mediador no processo de ensino e aprendizagem, o qual, infelizmente, não está fortemente presente nas concepções analisadas nesta pesquisa.

Entendemos que, tudo isso exige uma mudança de concepção pedagógica por parte de nós educadores, e compreendemos que esse processo está diretamente relacionado tanto ao desejo dos educadores de quererem mudar a sua postura educativa quanto a uma formação inicial e continuada coerente, nas quais se objetiva, sobretudo, dialogar mais sobre este tema e questionar os modelos de avaliação presentes nos ambientes escolares.

Portanto, a partir destas reflexões concluímos com esta pesquisa a confiança no compromisso que temos enquanto profissionais da educação e seres sociais em desenvolver práticas sustentadas na formação de pessoas mais humanas e solidárias, bem como fundamentadas em atos integradores, inclusivos e acolhedores.

Concordamos com Nóvoa, quando o autor explica que:

estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).



Segundo Nóvoa, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se. É na formação que o docente consolida conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Tentamos mostrar por meio desta pesquisa, mesmo que de uma forma singela, que avaliar não se constitui uma tarefa fácil em lugar nenhum, mas é preciso velar para que essa ação seja realizada da melhor forma pedagógica possível, uma vez que tal ação tem como centro das atenções o desempenho e a dinâmica de vida do ser humano em permanente evolução educativa.

Talvez, refletir um pouco mais sobre avaliação não desvende toda a riqueza pedagógica contida em cada um dos itens pontuados nessa pesquisa, mas possivelmente, conduzirá a uma maior clareza para o entendimento das possibilidades de intervenção de cada um no contexto educacional.

Para finalizar, relembramos os seguintes dados considerados marcantes nesta pesquisa: “Que impacto, acredita, que seu trabalho gera na sociedade na qual os teus alunos estão inseridos?”, 32% docentes que responderam que acreditam que o seu trabalho gera um impacto positivo na sociedade na qual seus alunos estão inseridos; 32% responderam que acreditam que seu trabalho ajuda na formação de cidadãos conscientes, auxilia na formação humana, no caráter, na formação do cidadão e procura mostrar a diferença na vida; 16% disseram que acreditam que seu trabalho é responsável por fazer com que seus discentes sejam capazes de refletir, pensar, argumentar, questionando e orientando seus discentes para a busca de resultados satisfatórios; 8% disseram que acreditam que educação é a única arma para a liberdade, (Figura 12).

Entendemos que o trabalho apresenta contornos pedagógicos considerados relevantes no contexto de uma avaliação de cunho formativo, sugerindo que outros estudos também se atenham a ele com o propósito de constituírem reforço educativo ainda mais relevante.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (3ª ed.). Lisboa: Edições 70, 2004.

\_\_\_\_\_, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BOTH, I. J. **Avaliação "voz da consciência" da aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

\_\_\_\_\_, I. J. **Avaliação "voz da consciência" da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2012.

\_\_\_\_\_, I. J. **Avaliação Institucional**: Dignificação das Funções Docente, Técnica e Gerencial. Curitiba, 2018. Tese (Pós-Doc) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2018.

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Poder Legislativo. Lei n. 9394/1996 de 20 de Dezembro de 1996. . Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

ESTEBAN, M. T. **Uma avaliação de outra qualidade**. São Paulo: Presença Pedagógica, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis, 2ª ed.**, São Paulo, SP: Editora Cortez, 1999.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar/Abr. 1999a, p. 57-63.

GAUTHIER, C; MELLOUKI, M. **L'enseignant et son mandat**: médiateur, héritier, interprète, critique. Artigo estrangeiro aprovado para publicação na Revista Científica Educação e Sociedade n.87, 1998. Disponível em:[https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=L%27enseignant+et+son+mandat:+m%C3%A9diateur,+h%C3%A9ritier,+interpr%C3%A8te,+critique&author=GAUTHIER+C&author=MELLOUKI+M.&publication\\_year=1998&journal=Revista+Cient%C3](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=L%27enseignant+et+son+mandat:+m%C3%A9diateur,+h%C3%A9ritier,+interpr%C3%A8te,+critique&author=GAUTHIER+C&author=MELLOUKI+M.&publication_year=1998&journal=Revista+Cient%C3)

%ADfica+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Sociedade&issue=87. Acesso em: 7 Ago. 2019.

\_\_\_\_\_, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**: Tradução Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

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

\_\_\_\_\_, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, C. C. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola?. São Paulo: FDE, 1998. (Série Ideias).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. M. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

\_\_\_\_\_, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, A. (28 de julho de 2016). 1 Vídeo (15:36 min). **Não há nada que substitua um bom professor**. Acesso em 20 de fevereiro de 2020, disponível em Publicado pelo blog Ana Maria Diniz: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/ana-maria-diniz/antonio-novoa-nao-ha-nada-que-substitua-um-bom-professor/>.

OLIVEIRA, J.F. **A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores**: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais. 2010. 17 p. (mimeo).

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. (Perspectivas Sociológicas).

ROMANOWSKI, J.P.; WACHOWICZ, L.A.. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia na modalidade a distância [da] Faculdade Internacional de Curitiba.** Curitiba, 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHEIBE, L. **Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica:** questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação, v. 31. 2010, p. 981-1000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução À Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VALA, J. **A análise de conteúdo.** In SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (org.) Metodologia das Ciências Sociais. Lisboa, Portugal: Edições Afrontamento, 1986.



## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) **A avaliação como orientação à prática docente e aprendizagem discente** desenvolvida (o) por **Elissa Pereira Ribeiro**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada / orientada) por **Dr. Ivo José Both**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone nº **(41) 2102-4939** ou e-mail **ivo.b@uninter**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é pesquisar e coletar dados sobre as necessidades formativas e avaliativas do professor não licenciado.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário semiestruturado respondido individualmente, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (s) orientador (es) / coordenador (es).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Curitiba, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) testemunha (a): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - Questionário

### A AVALIAÇÃO COMO ORIENTAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE E APRENDIZAGEM DISCENTE

PESQUISADORA: ELISSA PEREIRA RIBEIRO



QUESTÕES	RESPOSTAS
<b>NOME:</b>	
<b>SEXO:</b>	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
<b>IDADE:</b>	
<b>TEMPO DE TRABALHO (EM SALA DE AULA):</b>	
1. Você se considera um bom professor?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Por quê?
2. Como você percebe o seu desempenho enquanto professor?	
3. Você acha que seu aluno aprende?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não.
4. Quem te avalia enquanto professor?	
5. Você acredita que consegue avaliar bem a aprendizagem dos seus alunos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6. Como você percebe seu trabalho técnica e pedagogicamente?	
7. Como a sua instituição entende o trabalho docente?	
8. Que impacto, acredita, que seu trabalho gera na sociedade na qual os teus alunos estão inseridos?	
9. De que formações/atualizações acredita que necessita participar para desenvolver (bem) o seu trabalho?	
10. Quantos instrumentos você utiliza para avaliação do processo de ensino aprendizagem?	<input type="checkbox"/> Somente um. <input type="checkbox"/> De dois a três. <input type="checkbox"/> De três a cinco. <input type="checkbox"/> Mais de cinco.
11. Quais instrumentos que você mais utiliza para a avaliação do processo ensino aprendizagem?	<input type="checkbox"/> Trabalhos e exercícios individuais e/ou em grupo realizados em aula. <input type="checkbox"/> Participação nas aulas. <input type="checkbox"/> Produção de texto e disciplina em sala.
12. Qual dos instrumentos utilizados têm maior peso na sua avaliação?	<input type="checkbox"/> Provas <input type="checkbox"/> Trabalhos e Pesquisas <input type="checkbox"/> Participação nas aulas
13. A prova deveria ser eliminada do processo de avaliação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Por que?
14. Você utiliza a prova como instrumento de aprendizagem?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
15. Para você, a prova reflete o potencial do aluno?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Por que?
16. Para você, qual o principal objetivo das avaliações?	<input type="checkbox"/> Medir o desempenho dos alunos. <input type="checkbox"/> Verificar se houve aprendizagem. <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
17. Você como professor procura sempre dar um retorno da avaliação aos alunos, comentando principalmente as questões que vários erraram?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
18. Você realiza autoavaliação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
19. Você realiza avaliação diagnóstica?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
20. Como você define avaliação?	

Endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030

Telefone: (41) 3311-5926

Email: [etica@uninter.com](mailto:etica@uninter.com)

## APÊNDICE C - Matriz do Produto

**Curso de Extensão e Formação Continuada: Avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente.**

### **Curso de Extensão e Formação Continuada: Avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente**

**Professor na Educação Básica**

**Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica**

**Modalidades e Funções da Avaliação da Aprendizagem**

**Dificuldades encontradas pelos docentes para:**

- aplicar uma Avaliação Qualitativa e Quantitativa;
- realizar uma Avaliação Diagnóstica;
- utilizar a Avaliação como apoio à Prática Docente e Aprendizagem Discente.

Fonte: Ribeiro; Both (2019).