

## CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga (Autor); Raimundo Hélio Leite (Orientador).

Instituto Federal de Educação da Paraíba. E-mail: edivaneidesousa2012@gmail.com;  
Universidade Federal do Ceará. E-mail: rhleite@terra.com.br.

**Resumo:** O objetivo do presente estudo concentrou-se em analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus Cajazeiras*, e suas influências nas práticas avaliativas na formação docente. A pesquisa, de caráter descritivo, de abordagem predominantemente qualitativa, teve como sujeitos os professores do curso supracitado. Foram utilizados como instrumentos metodológicos de coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas, abordando aspectos relacionados às concepções de avaliação da aprendizagem e à formação docente. Os dados coletados através das entrevistas realizadas com os professores foram discutidos à luz do enfoque fenomenológico, com base na hermenêutica proposta por Hans-Georg Gadamer (1900-2002). A partir da fusão de horizontes presentes nas falas dos profissionais participantes da pesquisa, foi possível estabelecer reflexões sobre o papel assumido efetivamente pela avaliação da aprendizagem no cenário da formação de docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus Cajazeiras*. Constatou-se que, apesar de muitos dos profissionais sinalizarem a intenção de realizar práticas de avaliação contínua, numa perspectiva formativa, ainda é muito forte a herança da avaliação vinculada à ideia de aplicação de testes, de mensuração. O estudo também indicou a necessidade de uma reformulação do projeto pedagógico do curso, vislumbrando as discussões sobre as disciplinas e, conseqüentemente, a forma como elas são trabalhadas e avaliadas no contexto do curso.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, práticas pedagógicas, formação de professores.

### INTRODUÇÃO

Para se falar de avaliação da aprendizagem, é preciso considerar os inúmeros fatores que estão envolvidos direta e indiretamente no processo, tais como a prática pedagógica em si, a relação entre o ensino e a forma como o aluno aprende, a relação professor-aluno, a organização do currículo e dos saberes docentes, dentre outros aspectos constituintes da formação do professor.

Ao se pensar sobre esses aspectos, é interessante destacar a importância da formação inicial do professor, como ela é pensada, quais as ações implementadas para a garantia de um olhar mais sensível ou diferenciado no que diz respeito ao fazer pedagógico. Diante disso, Imbernón (2011) destaca fatores essenciais ao processo de construção da identidade do docente, tendo em vista as diversas possibilidades de interação com o mundo que o cerca, da necessidade de pesquisas constantes e

da construção de novos conhecimentos. De acordo com esse modelo de formação, os conhecimentos do professor vão muito além, não se resumem às questões técnicas, o que possibilita um pensar e um agir diferenciados em todas as instâncias do fazer pedagógico.

Os modelos de formação, as práticas implementadas no âmbito da licenciatura e as possibilidades de interação com métodos ou estratégias diferenciadas viabilizam ao discente pensar sobre suas práticas futuras com um olhar mais sensível, crítico, consciente da complexidade da ação pedagógica e de todos os fatores que a compõem. Nesse sentido, o professor deve garantir essas oportunidades de pensar sobre a origem de determinadas práticas, o grau de alcance delas, as ações voltadas para a garantia de um espaço de reflexão sobre os diversos momentos da ação pedagógica, desde o planejamento até a avaliação, e vice-versa.

Nessa perspectiva e diante de toda a complexidade que envolve a ação pedagógica e a formação do professor, a prática da avaliação da aprendizagem ainda traz consigo muitas incógnitas. Na escola como um todo, é sinônimo de muitas dúvidas e inquietações. Na prática, ela é encarada mais como um acerto de contas do que mesmo como um momento de construção e edificação de saberes.

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja mera cobrança de conteúdos aprendidos de cor, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angustiante por terem de usar um instrumento tão valioso no processo educativo como recurso de repressão, como meio de garantir que a aula seja levada a termo como certo grau de interesse. (MORETTO, 2010, p. 115).

Esse cenário não é novidade para quem está inserido no contexto escolar, no qual o que mais se ouve ou se fala são das angústias em relação à ação de avaliar. Os professores, muitas vezes, veem-se envolvidos em questionamentos do tipo: quais saberes devem ser movidos no momento da avaliação? Como abordar os conteúdos de modo a não valorizar somente os aspectos voltados para a memorização? Que competências dos alunos podem ou devem ser movidas no ato de avaliar? Que instrumento avaliativo poderia atender a todas essas necessidades? Em que momento os discentes devem ser avaliados?

Em se tratando do Ensino Superior, mais especificamente da licenciatura, esses questionamentos não se diferenciam. Por dizer respeito ao processo que envolve a formação de futuros professores, independentemente da área de atuação, gera muitas inquietações: que modelo(s) de avaliação está(ão) sendo desenvolvido(s) nesse contexto? Como essas práticas avaliativas serão refletidas na atuação desses futuros docentes?

Dessa forma, a proposta de abordagem da temática se fundamenta no desejo de trazer à tona as

discussões acerca da avaliação da aprendizagem e a forma como esta é encarada nos espaços formativos, de modo especial, em se tratando da formação de futuros professores de Matemática. A presente pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus* Cajazeiras, e suas influências nas práticas avaliativas na formação docente.

Essa motivação inicial mobilizou alguns conceitos teóricos sobre o tema e, conseqüentemente a busca por respostas para o fenômeno supramencionado, sendo os mesmos constituintes de uma pesquisa empírica apresentada como dissertação de Mestrado. Aqui se apresentam alguns recortes da referida pesquisa, seguida de possíveis reflexões geradas a partir da mesma.

## **1 A avaliação da aprendizagem no contexto da formação do professor e sua base legal no curso de licenciatura em Matemática do IFPB – *Campus* Cajazeiras**

Ao se abordar a avaliação da aprendizagem, é importante considerar um aspecto que, para muitos autores, é encarado como indissociável: o planejamento do ensino. Assim, “[...] a avaliação e o planejamento são atividades inseparáveis; formam um processo único, no qual devem ser definidos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, os critérios e as formas de avaliar” (DEPRESBITERIS, 1995, p. 164). São atividades que têm como função nortear todo o processo educativo, desde a forma de pensar e implementar a ação até o desenvolvimento e avaliação da mesma.

Porém, há que se ter o devido cuidado no sentido de atribuir a devida funcionalidade ao planejamento, para não correr o risco de simplesmente burocratizar uma prática que pode trazer tantos benefícios, tanto para o professor quanto para os alunos. O planejamento, sendo encarado como um momento de reflexão sobre a prática do professor, a adequação dos objetivos, os meios utilizados para alcançá-los, enfim, constitui-se como uma ferramenta importantíssima da ação docente. E, no processo avaliativo, ele pode e deve ser encarado como um forte aliado no sentido de prover os subsídios necessários para uma prática avaliativa consciente e inclusiva.

No entanto, de acordo com Moretto (2010), parece haver certo entrave quando se trata de alinhar os objetivos da ação pedagógica às práticas de avaliação. Até certo ponto da ação, tudo parece muito claro, a definição das práticas de acordo com os respectivos objetivos, os recursos, os momentos em que devem

ser realizadas, porém, quando se parte para a ação de avaliar, parece não haver tanta objetividade assim, havendo dificuldade de implantar tais intencionalidades nas situações práticas.

Entende-se que a avaliação não pode ou não deve ocorrer de forma isolada dos demais momentos constituintes da ação pedagógica. Então, é oportuno afirmar a necessidade de o professor ter clara a concepção que norteia toda a sua prática, desde o planejamento até a execução e avaliação das atividades em sala de aula. Nesse contexto, muitas questões se apresentam: até que ponto as propostas de formação inicial dão conta dessa tarefa tão complexa? Como essa temática é encarada na prática docente? Há espaço privilegiado para a prática da avaliação no contexto da formação continuada? Essas e outras questões se tornam inquietantes, tendo em vista a constatação de que a formação docente, na maioria das vezes, é deficiente nesse aspecto.

Para Depresbiteris (1995), a avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada à concepção de currículo, ou mesmo à abordagem curricular que o professor encara como sendo a mais adequada às suas práticas cotidianas no processo de construção da aprendizagem. Assim, a autora, citando McNeil (1981), destaca que o currículo pode ser classificado em: acadêmico, tecnológico, humanista e de reconstrução social.

Para esclarecer suas especificidades, ela vai um pouco mais além, descrevendo cada uma de suas concepções de currículo, de acordo com suas particularidades e com a relação estabelecida entre os mesmos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, de modo especial no que se refere à avaliação da aprendizagem.

No *currículo acadêmico*, a avaliação em sala de aula apresenta meios variados, de acordo com os objetivos das diferentes disciplinas, sempre com ênfase ao conhecimento de fatos, temas. No *currículo humanista*, a avaliação enfatiza o processo, e não o produto; a avaliação é de natureza mais subjetiva, valorizando a expressão do alunos [...]. Já no *currículo tecnológico*, a avaliação se apóia no desempenho do aluno, definido pelo total de pontos obtidos em testes padronizados ou, então, em testes específicos de programas que tratam de aspectos das disciplinas escolares convencionais. Por fim, a avaliação no *currículo de reconstrução social* é feita através de exames abrangentes durante o último ano da escola, com o objetivo de sintetizar e avaliar a interpretação, pelo aluno, de seu trabalho. Neste caso, a avaliação vai além da aprendizagem, verificando efeitos da escolarização na comunidade. (DEPRESBITERIS, 1995, p. 163, grifos da autora).

Nessa perspectiva, ao professor cabe a tarefa de situar suas práticas avaliativas na concepção de currículo que mais atende aos seus objetivos, aos objetivos de aprendizagem dos alunos como um todo.

Em se tratando da formação de professores, há que se considerar que a abrangência

essas práticas perpassa fatores relacionados tanto ao espaço físico/geográfico quanto aos aspectos ligados à temporalidade, tendo em vista que tais práticas irão se concretizar em períodos futuros nas práticas desses futuros professores. Principalmente por essas questões, faz-se necessário que o docente que atua no processo de formação de professores tenha clara qual a concepção que norteia suas práticas, não apenas em relação à abordagem curricular, mas sobretudo nas demais práticas pedagógicas desenvolvidas na dinâmica da sala de aula.

Em se tratando do docente de Matemática, o Parecer CNE/CES n. 1.302/01 determina no caso da licenciatura, que o educador matemático “[...] deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos.” (BRASIL, 2001, p. 6).

Nesse sentido, a avaliação precisa ser encarada como fator determinante dessa prática capaz de gerar novos conhecimentos, uma ação transformadora. De acordo com a descrição de avaliação da aprendizagem presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Matemática analisado, ela se constitui como um processo contínuo, partindo de uma concepção em que o docente deverá levar em conta as diversas instâncias da prática docente, bem como da ação do aluno em face dessas práticas.

A avaliação deverá permitir ao docente identificar os elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno e do planejamento do trabalho pedagógico realizado. É, pois, uma concepção que implica numa avaliação que deverá acontecer de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos construídos e reconstruídos pelos alunos no desenvolvimento de suas capacidades, atitudes e habilidades. (IFPB, 2011, p. 145-146).

Há ainda a ênfase sobre as práticas avaliativas e a descrição de como o processo investigativo deve acontecer em sala de aula, em que a “[...] avaliação deve ser compreendida como uma prática de investigação processual, diagnóstica, contínua e cumulativa com a avaliação da aprendizagem, análise das dificuldades e redimensionamento do processo ensino/aprendizagem” (IFPB, 2011, p. 146).

Outro fator interessante é a orientação presente no documento analisado sobre a utilização de uma diversidade de instrumentos avaliativos, tendo em vista a identificação mais precisa do nível de domínio de conhecimentos e o desenvolvimento do discente em dimensões cognitivas, psicomotoras e atitudinais (IFPB, 2011). Com base nessa premissa, a avaliação da aprendizagem deve ser realizada no âmbito do curso, de modo a assumir um caráter formativo, considerando as diversas possibilidades presentes na ação pedagógica.

Nesse sentido, buscou-se, com a presente abordagem, trazer à tona aspectos constitutivos do curso analisado, considerando a importância de se conhecer o contexto no qual a ação ou os fenômenos se apresentam. Foram destacados especialmente os olhares sobre o processo de avaliação da aprendizagem, a partir de sua base legal, da constituição do curso e das práticas avaliativas empreendidas como um todo.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa com predominância na abordagem qualitativa, teve na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) os fundamentos para a linha de análise e compreensão dos contextos pesquisados, através das falas e intervenções dos sujeitos. Para Gadamer, o ser que pode ser compreendido é a linguagem, o que se estabelece a partir da fala e da compreensão dessa fala (SCHMIDT, 2012).

A pesquisa empírica foi realizada tendo como universo o curso de licenciatura em Matemática do IFPB – Campus Cajazeiras, contemplando uma amostra de 20 (vinte) professores das diversas áreas que atuam no referido curso.

Como instrumentos de coletas dos dados foram utilizados questionários, para elaboração do perfil dos professores e entrevistas semiestruturadas, que tinham como propósito a abordagem de temáticas relacionadas às concepções de avaliação, práticas avaliativas e os tipos de instrumentos avaliativos utilizados no contexto pesquisado.

A análise das falas dos participantes da pesquisa foi realizada, tendo como fundamento metodológico a fusão de horizontes proposta por Gadamer (2009), ao se considerar a forma como um texto é compreendido, uma vez que se projeta o horizonte de compreensão de um texto dentro do próprio horizonte do intérprete.

Nesse contexto de análise, uma atenção maior precisou ser direcionada, tendo em vista o fato de que o intérprete está inserido no universo analisado, onde se teve uma atenção especial para que o horizonte de compreensão do intérprete não exercesse uma força excessiva sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, “[...] a compreensão sempre é a fusão destes horizontes que supostamente existem por si mesmos” (GADAMER, 2009, p. 306).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para abordar os resultados da investigação realizada, se fez necessário, sintetizar os achados da pesquisa, tendo em vista a configuração



exigida na escrita do presente artigo. Para tanto, foram seguidas algumas linhas de análise, a partir das categorias elencadas. Dentre elas, a forma como os docentes realizam as atividades ligadas à formação de professores; as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores formadores; a avaliação pensada e desenvolvida no contexto pesquisado, dentre outros aspectos.

Para tratar de aspectos ligados à formação de professores, é importante recorrer à concepção que se tem de cada ação desenvolvida no ambiente escolar e, de modo especial, das atividades inerentes às práticas voltadas para a formação de futuros professores. De acordo com Veiga e D'Ávila (2008, p. 15), a formação de professores “[...] constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Nessa perspectiva, a preocupação com o resultado das ações docentes desenvolvidas na licenciatura vai muito além do que se percebe na sala de aula como resultado imediato em termos de conteúdos específicos. São ações projetadas para o futuro, tendo em vista se tratar de resultados que serão percebidos a médio ou longo prazo, como afirmam os professores no depoimento seguinte:

[...] Porque, a partir do momento que eu tento formar um profissional de boa qualidade, teórico, humano, que tenha senso crítico, eu fico na preocupação. Quando eu aprovo um aluno que, às vezes, você acha que a capacidade de teoria é baixa, aí você fica se perguntando: ‘será que mais à frente ele vai conseguir?’. Você se enche de pergunta, é a parte da teoria, a parte didática, a parte prática. (P7; P10; P13; P17; P19).

Para esses professores, o que deve ser levado em conta é o conjunto de habilidades e competências necessárias ao processo de formação e atuação do futuro docente numa perspectiva mais ampla, que contemple as dimensões técnica, estética, ética e política, que, por seu turno, darão suporte à competência pedagógica como um todo (RIOS, 2010). Nesse processo, o discente, futuro professor, precisa ser enxergado como um ser em sua completude. A formação precisa ser vislumbrada numa perspectiva mais ampla, mais complexa, como ilustra o depoimento a seguir:

[...] eu procuro desenvolver a minha prática sempre atrelando realmente a essa perspectiva emancipatória que os nossos alunos, futuros professores, precisam enxergar, perceber o futuro aluno dele realmente com um olhar especial. Ele precisa se dedicar não somente à prática, ao ensino de Matemática, ao conteúdo de Matemática [...]. Tento construir neles uma visão humanística do ser. (P12; P14; P15).

Outros depoentes, por sua vez, reconhecem o grande desafio que consiste em formar professores, pensar sob uma nova perspectiva a ação docente numa instituição que por muito tempo teve em sua essência basicamente a formação técnica. Dessa forma é que se afirma ser:

[...] algo novo dentro de uma instituição que guarda historicamente os traços de uma formação estritamente técnica e tecnicista e que, de um certo modo, agora se vê inserida nos seus contextos, no seu meio. A formação de professores, então, é algo novo, que, ao mesmo tempo, é desafiador. [...] Então, por um lado, ele é complexo, porque ainda traz as amarras do tecnicismo, mas, por outro lado, é desafiador, porque mostra a possibilidade de os institutos terem uma formação mais humanista da própria formação, da própria compreensão do mundo e do trabalho. (P16; P18).

Para se compreender alguns dos aspectos levantados/mencionados pelos professores entrevistados no tocante a suas concepções de avaliação da aprendizagem, foram utilizados fundamentos da hermenêutica, com enfoque em Gadamer, na busca de se estabelecer uma relação, embora subjetiva, entre o objeto de estudo e as práticas desenvolvidas no contexto pesquisado, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao se objetivar a compreensão sobre o fenômeno da avaliação da aprendizagem e suas manifestações e práticas no contexto estudado, faz-se necessário recorrer à forma como Gadamer encara a ação de compreender de modo geral. Essa ação de compreensão do intérprete está diretamente relacionada à ação de mediação, uma vez que “[...] a intenção do intérprete é se fazer mediador entre o texto e a totalidade nele subentendida. Portanto, o objetivo da hermenêutica é sempre restabelecer o acordo, preencher as lacunas” (GADAMER, 1998, p. 59).

Percebe-se que, para muitos dos docentes entrevistados, a avaliação ainda está muito ligada à aplicação de testes, como se percebe no presente relato: “*Avaliar é testar* se o aluno de fato está absorvendo aquele conhecimento” (P1; P2, grifou-se).

A avaliação da aprendizagem, pensada nessa perspectiva, encaixa-se no período denominado por Thereza Penna Firme (1994) como primeira geração da avaliação. Nessa perspectiva, de acordo com a autora, os estudiosos e usuários da avaliação tinham como preocupação central a “[...] elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar [...], testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso” (FIRME, 1994, p. 108).

Ainda há por parte de alguns professores um forte direcionamento às práticas mais tradicionais em se tratando de avaliação da aprendizagem, nas quais se valoriza fortemente a



utilização de provas como instrumentos de avaliação. “[...] Nós temos basicamente uma avaliação em que a gente trabalha a prova, aquela prova bem tradicional mesmo, e na Matemática a gente não foge muito disso. Tenta medir a capacidade de assimilação do aluno baseado em prova” (P4; P5; P7; P8; P13). Na visão desses profissionais, a prova ainda é vista como única possibilidade de avaliação, sendo a ela atribuída a função exclusiva de instrumento de verificação da aprendizagem do estudante.

Por outro lado, há aqueles docentes que mencionam a avaliação como uma prática que deve ir além da simples aplicação de testes ou atribuição de notas. Nesse caso, a avaliação é pensada ou desenvolvida de maneira contínua, contemplando aspectos que vão muito além de uma nota, de uma prova escrita.

Nesse contexto, é importante enfatizar que a avaliação assume funções diferenciadas, sendo mediada pela concepção que norteia cada prática. O próprio instrumento “prova” assume funções diferenciadas diante das concepções através das quais tal instrumento é concebido e utilizado, podendo incluir o aluno nas diversas possibilidades de construção de conhecimento ou excluí-lo do processo, se utilizada com a função meramente classificatória.

Na ação de avaliar a aprendizagem do aluno em sala de aula, é imprescindível que o professor também se perceba como sujeito envolvido no processo de avaliação, passando a considerar que os resultados podem ocorrer em decorrência de suas práticas, das metodologias adotadas em sala de aula. Nesse sentido, alguns docentes apresentam uma reflexão interessante sobre suas práticas, destacando o nível de complexidade presente no ato de avaliar:

Avaliar é algo muito complexo, muito subjetivo e nada quantitativo, como muita gente pensa. Então, avaliar é tentar enxergar no outro, no seu aluno, também o que você tentou ensinar para ele. Então é um *feedback* daquilo que você passou para ele, sempre é necessário você ter uma visão não somente quantitativa daquele conteúdo, daquele assunto, mas estar atrelando os *feedbacks* para que você possa fazer uma avaliação global. (P13; P14; P18).

A ação reflexiva do docente faz toda a diferença na forma de encarar o processo educativo. Com a avaliação da aprendizagem não é diferente, o professor precisa se ver dentro do processo e, diante de determinadas situações, rever suas práticas, tendo em vista os objetivos traçados para o público com o qual trabalha e os resultados obtidos a partir de cada ação.

Ao se pensar a avaliação a partir dessa perspectiva, identificam-se outros aspectos inerentes à ação docente que fazem a diferença de acordo com a concepção adotada por cada

profissional. O planejamento, por exemplo, os princípios e as funções da avaliação são direcionados para um olhar mais positivo da ação avaliativa. Dessa forma:

[...] avaliação é um instrumento que o professor tem para ver se efetivamente o planejamento dele, os objetivos que ele traçou para aquele semestre, bimestre, para aquela disciplina, enfim, estão sendo concretizados. Então, o professor avalia para fazer um diagnóstico, para saber se realmente a atuação dele está dando certo, está funcionando. Se estiver funcionando, ótimo, ele vê que está no caminho certo, vê se ele pode prosseguir. Caso o professor perceba que os alunos não se saíram bem na avaliação, então é necessário que ele pare, repense e veja onde é que está o erro. (P7; P8; P11; P12; P15; P17).

No que se referem às práticas avaliativas, um dos fatores evidenciados está voltado para o aspecto da reprodução. Apesar de muitos professores destacarem sua preocupação em adotar práticas diferenciadas em se tratando de avaliação, há alguns indícios de contradição quando eles descrevem suas práticas.

[...] a teoria, para os meus alunos, eu repasso isso em forma de teoria para eles [...], para mostrar uma formação solidificada, e aí, quando eles vão reproduzir isso em termos de casos particulares, que são os exercícios práticos que vão mostrar o funcionamento daquele determinado resultado, eu espero que eles consigam reproduzir, seja numa avaliação sem consulta e individual, onde eles vão tentar usar da memória e do que aprenderam num processo de repetição, não uma repetição exaustiva, não precisa de muitos exercícios para ele conseguir fixar a teoria e os resultados existentes na mesma. [...] Normalmente, eu utilizo uma avaliação por escrito. (P1; P2; P13; P17).

No relato acima, percebe-se, além do aspecto voltado para a reprodução, a técnica de repetição. É descrito um processo que aparentemente leva em conta a memorização, a repetição de exercícios, a fim de reproduzir exemplos, na busca de resultados preestabelecidos. Dessa forma:

[...] eu tento incitar com questões mais elaboradas nos trabalhos deles, dar uma resposta num determinado passo que eu estou pedindo para eles seguirem, com isso eu espero, naquela situação bem localizada, bem especificada, mas que atende ao conteúdo como um todo, em termos de qualidade de conhecimento, que eles venham, individualmente ou isoladamente, pedir a minha contrapartida, em termos de compreensão [...]. No caso da Matemática, resolução de exercícios faz o aluno querer investigar mais, [...] com que o aluno tenha mais interesse, até mesmo na questão de ele ter vontade de aprender. (P1; P3; P8).

As práticas em si parecem múltiplas e até divergentes em alguns momentos, o que pode ser ilustrado ou evidenciado através das falas dos participantes. Apesar de alguns professores destacarem a utilização de exercícios na busca de uma efetividade no processo de apreensão de conhecimentos por parte dos alunos, outros já visualizam a sua atuação numa perspectiva mais crítica, partindo dos olhares dos discentes sobre essas práticas, enfim, compreendendo que há um grau de amplitude maior a partir do que se desenvolve em sala de aula em termos de conteúdos.

Tais depoimentos conduzem a uma compreensão de que a avaliação ou o ato de avaliar a aprendizagem como um todo exige uma tomada de consciência que vai além da ação isolada do professor no momento de avaliar. Tal ação envolve fatores que são percebidos nas diversas nuances da prática docente, desde a concepção do professor ou da escola como um todo sobre o que é avaliar até o desenvolvimento da ação propriamente dita.

## **CONCLUSÕES**

A avaliação educacional, de modo geral, ainda é associada a muitos entraves na prática pedagógica como um todo. Em se tratando de avaliar a aprendizagem, essas dificuldades se intensificam, tendo em vista os diversos aspectos em jogo nessa prática tão complexa. Os sujeitos envolvidos nesses contextos trazem consigo muitas especificidades, que, por sua vez, tornam o processo ainda mais delicado.

A presente pesquisa revelou que os professores, em sua maioria, reconhecem a importância de sua atuação, refletindo sobre suas ações e sobre os impactos dessas ações na constituição da identidade dos futuros professores, os que estão em processo de formação inicial na licenciatura. Reconhecem que a educação brasileira tem se expandido bastante, principalmente na última década, entretanto, na visão desses mesmos profissionais, ainda há muitos aspectos que precisam ser melhorados, de modo especial quando se trata das políticas públicas voltadas para a formação de docentes.

A partir das análises voltadas especificamente para as práticas de avaliação da aprendizagem empreendidas pelos professores participantes da pesquisa, observou-se que ainda há uma herança forte no que diz respeito à prática dos exames. Na prática desses profissionais, evidenciou-se o uso frequente da prova como instrumento de avaliação, apesar de perceberem e afirmarem a necessidade da ampliação das possibilidades de utilização e adoção de outros instrumentos avaliativos.

Cabe ainda ressaltar que, nesse processo de avaliação, todos os envolvidos precisam ter voz ativa. Sendo assim, há que considerar que todos têm suas inquietações, têm seus olhares diferenciados acerca de um mesmo fenômeno, por estarem/ocuparem posições diferenciadas. Nessa perspectiva, é importante que os alunos, professores em formação, tenham esse espaço de diálogo garantido acerca da discussão sobre as práticas avaliativas, bem como sobre as limitações e possibilidades que as mesmas podem oferecer.

Analisar as concepções e práticas avaliativas na visão dos professores pode sinalizar alguns aspectos que, não raro, não são

visíveis ao olhar ou percepção dos estudantes. Da mesma forma, os discentes podem vir a ter outros níveis de percepção, que, muitas vezes, não são claros ou perceptíveis aos professores envolvidos na ação pedagógica direta.

A investigação não se dá por acabada, tendo em vista que o próprio contexto e as relações existentes nele se modificam a cada dia. As exigências educacionais se constituem e se reconstituem numa velocidade que o próprio sistema educacional tem dificuldade de acompanhar. Assim também acontece com as práticas que são pensadas e implementadas no ambiente escolar, haja vista que os sujeitos envolvidos na ação didática também se encontram em constantes modificações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 mar. 2002.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. In: CUNHA, M. C. A. et al. (Org.). *A construção do projeto de ensino e avaliação*. São Paulo: FDE, 1995. p. 161-172.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, 1994.

GADAMER, H.-G. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 2009.

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. *Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática*. Paraíba: IFPB, Campus Cajazeiras, 2011.

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

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, L. K. *Hermenêutica*. Petrópolis: Vozes, 2012.