



## **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COM OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFPB-CAMPUS CAJAZEIRAS**

### **Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga**

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – Linha de Avaliação Educacional. Professora do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB). E-mail: edivaneidesousa2012@gmail.com.

### **Raimundo Hélio Leite**

Professor Dr. Livre Docente do programa de pós-graduação em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador da linha de pesquisa em Avaliação Educacional do curso de mestrado e doutorado em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: rhleite@gmail.com.

### **Karlane Holanda Araújo**

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – Linha de Avaliação Educacional – e especialista em Gestão e Avaliação da Escola Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). E-mail: <karlaneufc@gmail.com>.

Agência Financiadora: não contou com financiamento

### **RESUMO**

O presente trabalho se constitui como uma possibilidade de reflexão acerca das competências trabalhadas/desenvolvidas pelos professores de Matemática, egressos do curso de licenciatura em Matemática do IFPB – Campus Cajazeiras. A ênfase dada à abordagem sobre as práticas de avaliação no contexto da formação dos professores se dá, numa tentativa de trazer ao debate, as concepções de avaliação da aprendizagem e a forma como são desenvolvidas as práticas de avaliação no contexto pesquisado. Na presente investigação foram contemplados como sujeitos os alunos egressos do referido curso. Por se tratar de um curso que tem pouco tempo de existência, apenas duas turmas concluíram, totalizando um quantitativo de 12 alunos egressos. A pesquisa, de abordagem predominantemente qualitativa, aborda desde a concepção desses professores recém-formados até as práticas desenvolvidas pelos mesmos, nos diferentes contextos de atuação e formação recebida como suporte às práticas docentes ligadas à avaliação. De acordo com os aspectos sinalizados pelos depoentes, é evidente a necessidade de um olhar mais direcionado para as práticas de formação dos futuros professores de matemática,



especialmente, no que diz respeito às práticas voltadas para a avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Competências. Avaliação da aprendizagem. Formação de professores.

### ABSTRACT

The present work is constituted as a possibility of reflection concerning the skills developed/practiced by the Mathematics teachers, egresses of the Mathematics Graduation Course in IFPB – Campus Cajazeiras. The emphasis in the approach about the practices of assessment in the context of teachers' formation is given to a trial to bring the conceptions of learning assessment to debate, as well as the manner they are developed as practices of assessment in the context investigated. In the present investigation, the egresses from the mentioned course were considered as subjects participants. Since it is a course with short time of existence, only two groups concluded, totalizing 12 egresses. The research, of qualitative nature predominantly, approaches since the conception of these just graduated teachers until the practices developed by them in different acting contexts and the formation received as support to the teaching practices connected to assessment. According to the aspects mentioned by the deponents, the necessity of a focused look towards the practices of formation of the future Mathematics teachers is evident, especially concerning to the practices of learning assessment.

**Key-words:** Skills. Learning assessment. Teachers' formation.

### Introdução

Pensar no processo de formação de professores na contemporaneidade exige a compreensão de que este não acontece de forma estanque, se findando na formação inicial. Muito pelo contrário, é um processo que ocorre interligado a muitas outras vertentes do fazer pedagógico, tendo início na graduação/licenciatura, necessitando ser revisitado a cada dia, nos espaços de sala de aula, nos quais o professor está inserido.

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Tal afirmação se deve ao fato de entendermos que há um misto de fatores que compreendem a formação do professor que, por sua vez, envolve uma diversidade de saberes, que vão desde o saber específico da área de atuação, passando pelos saberes ligados ao trabalho que desenvolvem na escola e na sala de aula, no qual se deve reconhecer a importância da pluralidade de saberes, e o fato destes serem definidos também pelo aspecto da temporalidade. Nessa perspectiva, é importante reconhecer que a formação docente não se dá por acabada em momento algum da história do professor, ou seja, ela se constrói e se reconstrói a cada dia, tendo em vista a carga de experiências e situações vivenciadas na prática docente. (TARDIF, 2014).

Assim, na prática pedagógica são identificados momentos distintos, de modo especial, por se tratar de processos que envolvem a mediação do professor, tanto na relação professor-alunos, quanto na relação aluno-conhecimento e a sua relação com o processo de aprendizagem. Nessa mediação didática, entra em cena o que D'Ávila (2012) denomina como “saber fazer”<sup>1</sup>, que está diretamente relacionado com habilidade ou competência, levando à constituição da profissionalidade docente. Esta por sua vez, pode ser definida como “saberes que evoluem e se ressignificam no exercício da profissão [...] e que levam à profissionalização”. (D'ÁVILA, 2012, p. 21).

Nessa busca de ressignificação da prática docente, é importante considerar que as concepções do trabalho docente que cada professor tem, influenciam bastante nas suas práticas docentes. Isso se dá pelo fato de que nenhuma prática deve ser considerada neutra, tendo em vista que cada sujeito mo-

---

<sup>1</sup> A expressão é utilizada pela autora para enfatizar a importância do processo de mediação didática, quando propõe a reflexão sobre as práticas de ensino da didática nas universidades, destacando o separatismo identificado entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas.



biliza em sua ação um conjunto de representações, de valores, de crenças que refletem diretamente no trabalho realizado em sala de aula.

O olhar do professor sobre a sua prática e, conseqüentemente, sobre os resultados originados a partir desta, direciona a forma como se pensa e desenvolvem as práticas em sala de aula. E nessa perspectiva, cada disciplina exige uma forma de abordagem diferenciada, de modo especial, quando se trata da matemática, em que importam tanto as práticas utilizadas para abordagem dos conteúdos, quanto as estratégias utilizadas para acompanhamento do nível de aprendizagem dos alunos.

Pela própria configuração da disciplina e da exigência em relação aos conteúdos trabalhados na matemática, são identificadas algumas dificuldades de compreensão por parte dos discentes, gerando nos professores que trabalham com essa disciplina muitas incertezas no planejamento e execução das suas aulas e, principalmente nas formas de lidar com o processo de avaliação da aprendizagem.

Para evidenciar essa complexidade, de modo especial em se tratando da avaliação, valemo-nos da contribuição de Jesuíno e Moreira (2013, p.149), quando afirmam que “[...] além da dificuldade de se manter vigilante e de se transformar continuamente, a avaliação exige ainda considerar as condutas específicas que cada disciplina de formação pretende auxiliar o educando a desenvolver”. Demanda-se nesse processo a necessidade de orientação e reorientação constantes por parte do educador, no que diz respeito ao seu planejamento didático, de modo que este seja capaz de acessar e julgar informações pertinentes e suficientes sobre a aprendizagem.

Como a formação inicial dos professores de matemática contempla essas questões? Que concepções de avaliação têm os

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



professores formadores, que atuam diretamente com a formação dos futuros professores de Matemática? Que possibilidades de articulação entre a teoria e as futuras práticas docentes são compreendidas na licenciatura? Essas são algumas das questões básicas que nortearam o nosso trabalho de pesquisa que, por sua vez originou o presente texto.

Dessa forma, nossa abordagem tem como propósito a retomada de alguns dos fatores constituintes da prática docente, a partir de uma reflexão sobre as diversas instâncias da formação, direcionando o foco para as práticas de avaliação da aprendizagem e a forma como estas são pensadas e desenvolvidas na licenciatura (formação inicial) dos professores de Matemática.

Valemo-nos também de resultados oriundos de pesquisa<sup>2</sup> realizada anteriormente (GONZAGA, 2016), destacando aspectos constitutivos do curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB) – Campus Cajazeiras, bem como a consulta aos egressos do referido curso, numa tentativa de identificar a forma como estes se veem em relação às práticas avaliativas, traçando paralelo entre a formação recebida para este fim e as práticas efetivas desenvolvidas pelos mesmos em sala de aula.

---

<sup>2</sup> Dissertação defendida em abril de 2016, teve como principal objeto de estudo as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem no contexto da formação de professores. O referido trabalho intitulado *Das concepções às práticas de avaliação: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cajazeiras* e teve como sujeitos os professores das diversas áreas que atuam diretamente no curso pesquisado.



## A formação docente no contexto da avaliação da aprendizagem

### As exigências e competências da prática docente

O trabalho docente se constitui como tarefa extremamente complexa, tendo em vista as configurações da sociedade atual. Ao professor são exigidos saberes e competências necessárias para lidar com as diversas realidades com as quais se depara no universo escolar.

Não se trata aqui a questão das competências como uma nova exigência à prática docente ou ao processo de formação do professor. Perrenoud (2001) já fazia tal reflexão, ao abordar as *dez novas competências para uma nova profissão*, evidenciando que, já àquela época, essas exigências não se constituíam como fatores novos, sobretudo, o fato de que o que poderia vir a causar grande impacto na forma de abordagem didática seria o olhar diferenciado do professor sobre a sua prática, bem como sobre as exigências que se constituem a partir delas.

Ao enfatizar que o professor não possui apenas saberes, mas competências profissionais e que estas, por sua vez, não se resumem ao simples domínio dos conteúdos, Perrenoud (2001) lista dez competências exigidas à função docente. Dentre elas, destacamos as que, de modo especial, têm a ver com a avaliação da aprendizagem, o estímulo à construção da aprendizagem e ao processo de formação contínua do professor. Essas competências são descritas da seguinte forma: “[...] organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; [...] enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerar sua própria formação contínua”.

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



A formação inicial do professor, nesse contexto, precisa ser revista, de modo a se refletir sobre o verdadeiro sentido do “ser professor” nos dias atuais. Nesse contexto, convém refletir, sobretudo, a forma como os cursos de licenciatura, de modo geral, podem dar conta de oferecer o devido suporte às demandas e exigências que se configuram a cada dia na sala de aula e fora dela. E mais ainda, se as concepções dos professores formadores sobre o processo de desenvolvimento das competências dos novos professores de matemática abrangem aspectos mais amplos e complexos da prática docente, como o olhar numa perspectiva inclusiva sobre a avaliação da aprendizagem, por exemplo.

### As concepções e práticas da avaliação da aprendizagem

Para se falar de 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, é necessário 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, constituem-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.

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.

Entendemos 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.

No cotidiano de sala de aula, é comum que os professores se deparem com situações com as quais não tenham sequer a noção de como lidar, haja vista que a formação inicial, na maioria

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



das vezes, não dá conta do contingente de habilidades com as quais esse educador precisará interagir no exercício da docência.

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 dos alunos [...]. Já no *currículo tecnológico*, a avaliação se apoia 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 e aos objetivos de aprendizagem dos alunos como um todo.

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

Outro ponto que precisa ser considerado é que o professor exerce a função de avaliar aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que também está inserido nesse contexto, sendo o seu trabalho também objeto de avaliação. Esse fator exige um maior nível de preparação por parte desse profissional.

Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica em que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço. (GATTI, 2009, p. 61).

É necessário vislumbrar aspectos inerentes ao contexto avaliado, porém há de se ter o cuidado de não se eximir de alguns desses aspectos, de não se deixar influenciar por questões pessoais, enfim, são muitas questões envolvidas nessa prática,

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



o que justifica cada vez mais uma formação mais específica visando dar conta dessa prática tão complexa.

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

De acordo com Penna Firme (1994), a formação docente deve pensar a avaliação educacional como um campo de estudo em que se tenha mais a necessidade de inovar do que a de reproduzir tradicionais modelos, tendo em vista que esses modelos foram muito valiosos em sua época e que atualmente já não respondem mais às demandas complexas postas pela sociedade atual, de modo especial pela educação brasileira como um todo.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a reflexão sobre a abrangência das ações voltadas para a formação inicial abre espaço para se pensar aspectos importantíssimos da ação docente que, muitas vezes, só podem ser visualizados a longo prazo, por se tratar de práticas empreendidas junto aos futuros professores e a professores em formação.

Em se tratando do docente de Matemática, o Parecer CNE/CES n. 1.302/01 determina que:

[...] no caso da licenciatura, 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 conheci-



mentos, 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). Dentre os critérios de avaliação estabelecidos no documento em questão, estão destacados aspectos como:

[..] domínio de conhecimentos (utilização de conhecimentos na resolução de problemas, transferência de conhecimentos, análise e interpretação de diferentes situações-problema); participação (interesse, compromisso e atenção às aulas, estudos de recuperação); criatividade (indicador que poderá ser utilizado de acordo com a peculiaridade da atividade realizada); autoavaliação, forma de expressão do seu autoconhecimento acerca do processo de estudo, interação com o conhecimento, das

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



atitudes e das facilidades e dificuldades (com base nos incisos I, II e/ou III); Outras observações registradas pelo docente. (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, buscamos, 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 empreendidas como um todo. (GONZAGA, 2016).

Conhecer as informações referentes à construção de uma proposta pedagógica para a implantação de um curso, adquiriu maior grau de importância ao passo que se pretendeu estabelecer uma relação direta entre o que se definem como eixos norteadores em termos de avaliação e as práticas que de fato são desenvolvidas no contexto analisado. Assim, partindo da análise documental, foi possível estabelecer um quadro comparativo com as realidades desenhadas a partir dos dados que foram coletados no campo empírico da presente investigação.



## Procedimentos metodológicos

### 3.1 População e Amostra da Pesquisa

O curso de licenciatura em Matemática do IFPB-Cajazeiras tem seu início registrado no ano de 2011. A partir do primeiro semestre do referido ano, são ofertadas semestralmente 40 vagas, no período noturno. O curso conta com uma taxa de evasão muito expressiva, onde são registrados por turma, uma média de seis concluintes apenas.

Tendo em vista os períodos de ocorrência de greves, apenas duas turmas foram contempladas na investigação, uma vez que no período de realização da presente pesquisa<sup>3</sup>, apenas essas turmas haviam concluído, de acordo com informações fornecidas pelo sistema de controle acadêmico do campus.

Os sujeitos contemplados na investigação foram os alunos egressos do curso de licenciatura em Matemática, num total de 12 alunos. Como estratégia de garantia da preservação da identidade, não foi solicitada a identificação dos depoentes, sendo os mesmos referenciados por meio do acrônimo “E” para egresso, seguido da numeração de ordem correspondente.

### 3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados utilizado para subsidiar a consulta aos sujeitos de pesquisa foi um questionário, submetido aos mesmos, através da ferramenta *Google Drive*. O referido instrumento foi elaborado de modo a contemplar as questões discursivas relacionadas à formação docente, bem

---

<sup>3</sup> Os dados da presente pesquisa foram coletados durante o mês de junho de 2017.

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



como os subsídios necessários à instrumentalização da prática docente relacionada à avaliação da aprendizagem.

## Resultados e discussões

Através dos questionamentos feitos aos egressos do curso de licenciatura em Matemática, buscamos evidenciar aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem, de modo especial, os que têm relação direta com a formação docente, numa tentativa de compreender como as práticas avaliativas foram desenvolvidas na licenciatura e se estas por sua vez, ofereceram o devido suporte às futuras práticas dos professores de matemática.

Inicialmente, vale ressaltar que todos os egressos consultados se encontram em exercício da prática docente, fator este que nos oportunizou estabelecer uma relação mais clara e direta com o nosso objeto de investigação. Os mesmos atuam tanto no ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio e a maioria está em sala de aula há mais de um ano. Esses egressos são relativamente jovens, com faixa etária compreendida entre 22 e 35 anos.

As concepções de avaliação são bem distintas entre os professores consultados, indo do simples ato de verificação da aprendizagem até ao fato de encararem a avaliação como instrumento de retomada ou reflexão acerca da metodologia de abordagem utilizada pelo professor no processo de construção da aprendizagem, como demonstra o excerto a seguir:

É uma forma para descobrir quais métodos de ensino estão sendo melhor absorvidos pelos alunos. [...] Avaliação é um instrumento que serve para orientar os alunos e ajudar no avanço da aprendizagem. Avaliação é o



processo no qual se verifica o nível de aprendizagem e compreensão do aluno, [...] de acordo com as habilidades de cada aluno. Recurso utilizado para perceber se o que tem sido ensinado tem gerado aprendizado, se não obtidos resultados satisfatórios irão servir para analisar a metodologia a fim de concretizar os objetivos considerados. (E2, E4, E5, E8, E11).

Foi unânime entre os depoentes a classificação quanto ao tipo de avaliações as quais foram submetidos durante a educação básica. Afirmaram ter contato mais intenso com a avaliação do tipo somativa, de base quantitativa, tendo a prova como principal instrumento de coleta de dados para a avaliação. Dessa forma, à avaliação era atribuído o caráter classificatório: “Quando estudava na educação básica, a avaliação servia apenas para rotular e classificar os alunos entre bons ou ruins.” (E3). Ou ainda como afirma o depoente E5: “As avaliações ocorriam como exercícios de verificação digitalizados para que o aluno preenchesse/respondesse, sendo seu resultado dado a partir da quantidade de erros e acertos (sendo esse o seu desempenho na disciplina)”. Nesse contexto, convém destacar a colaboração de Sordi e Lüdke (2009, p. 02), quando enfatizam a importância da avaliação ocorrer a serviço da aprendizagem e da mudança de visão de foco na ação avaliativa:

A avaliação, para cumprir os fins educativos dela esperados, ao menos no plano discursivo, precisaria perder essa centralidade apresentada na cena política. Ganharia mais significado político e pedagógico, mostrando-se coerente com a função formativa que dela se espera, se não fosse discutida de modo isolado das demais categorias do trabalho escolar. Quanto mais se quiser a avaliação a serviço da aprendizagem, mais atenção deverá ser dada ao “conjunto da obra”, e isso envolve uma análise da natureza do trabalho pedagógico realizado em sua inteireza.

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



Já, ao serem questionados sobre a forma de avaliação utilizada na licenciatura, os mesmos afirmam terem tido acesso a outras formas de práticas avaliativas em que, mesmo sendo bastante utilizada a “prova”, outros tipos de instrumentos eram inseridos como forma de diversificação de instrumentos para coleta de dados avaliativos, como seminários, debates, construção de materiais didáticos, por exemplo, dependendo das especificidades e exigências de cada disciplina.

Diante do questionamento sobre os conhecimentos obtidos na licenciatura em Matemática acerca da avaliação educacional e, de forma mais específica, à avaliação da aprendizagem, os professores consultados afirmam que seus conhecimentos se resumem aos conteúdos trabalhados nas aulas de Didática e nas práticas avaliativas com as quais tiveram contato através das disciplinas, tanto de formação pedagógica, quanto de base específica<sup>4</sup>. Mesmo tendo acontecido de forma tão resumida, ainda afirmam que a formação recebida na licenciatura relacionada à avaliação tem sido importante para subsidiar suas práticas docentes, como bem afirma o depoente E8: “[...] é através da formação que recebi que me baseio para minhas avaliações” ou ainda quando relatam os reflexos da formação recebida nas suas práticas cotidianas: “[...] há momentos em que é necessário utilizar outros tipos de avaliação que não sejam as provas escritas, mas creio que levamos sempre mais conosco aquelas que percebemos que foram mais utilizadas por nossos professores”. (E11).

Ao serem indagados se já se sentiam preparados o suficiente para exercer a docência e, conseqüentemente, realizar

<sup>4</sup> O Projeto Pedagógico do Curso estrutura o currículo dividindo-o em três eixos, a saber: Componentes curriculares de natureza específica, os de natureza comum e os de natureza didático-pedagógica. Os conteúdos de natureza específica se referem diretamente às disciplinas específicas da área de matemática. (IFPB, 2011).



as práticas de avaliação de forma segura, alguns afirmam não se sentirem totalmente preparados, tendo em vista as exigências que são postas a cada dia pelo próprio contexto no qual se inserem as suas práticas, como destaca os relatos a seguir: “no ensino público com diferentes realidades é complicado traçar métodos avaliativos que contemplem todos os alunos” (E2); “Estou em constante busca de aprendizado nesse quesito. Considero o tema muito complexo.” (E5).

Embora alguns professores tenham destacado a importância de se utilizar estratégias e instrumentos de avaliação diferenciados, ainda é muito presente a avaliação que se utiliza unicamente do instrumento “prova”, mesmo existindo a tentativa de inserir outras práticas, prevalece o caráter quantitativo da avaliação. Tal constatação é atribuída em parte, ao próprio sistema educacional, onde, “[...] infelizmente, da forma como a escola exige que sejam feitas e como os pais cobram – uma prova escrita – que sirva como um documento para comprovar que o desempenho do aluno foi aquele”. (E4). Dessa forma, de acordo com os professores consultados, além das competências exigidas pela própria disciplina (matemática), as exigências do sistema, muitas vezes direcionam as abordagens para práticas mais voltadas para o aspecto quantitativo da avaliação.

Por fim, foi solicitado aos professores que definissem o tipo de avaliação que julgavam ser o que melhor atendia aos propósitos de uma boa avaliação. Dentre as diversas características atribuídas pelos mesmos, foi destaque o fato de que deveria ser uma atividade dinâmica, composta de uma diversidade de propostas; que contemplasse as diversas funções (diagnóstica, formativa e somativa); que oportunizasse também a avaliação do trabalho do professor; que oportunizasse as diversas possibilidades de expressão por parte dos alunos; que mes-

#### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



classe o uso de instrumentos diversificados, que não apenas a prova, dentre outros aspectos.

Nesse contexto, percebemos que as concepções de avaliação da aprendizagem nem sempre condizem com as ações que são implementadas na prática docente, tendo em vista as diversas interferências, que vão desde as especificidades de cada disciplina, passando pelas deficiências do processo de formação e pela configuração exigida pelo sistema educacional.

### **Considerações finais**

O processo de formação de professores no contexto analisado ainda não dispõe de um olhar mais direcionado para as práticas ligadas à avaliação educacional, tendo em vista que a própria configuração do curso de licenciatura não privilegia um espaço para reflexão sobre essas práticas, muito menos para as concepções de avaliação da aprendizagem como subsídio para instrumentalizar as práticas dos futuros professores de matemática.

Percebemos, a partir dos dados coletados no campo empírico de investigação, que as práticas avaliativas dos professores de matemática recém-formados são baseadas de forma mais intensa nas próprias situações de aprendizagem às quais foram submetidos na formação inicial, não havendo uma disciplina específica voltada para a formação relacionada a esse fim.

Dessa forma, concluímos que, mesmo havendo um discurso por parte dos professores que direciona para uma concepção mais reflexiva, apontando para a função formativa da avaliação da aprendizagem, suas práticas ainda estão muito presas a uma abordagem mais tradicional, não sendo coerentes com o que afirmam acreditar ser mais viável utilizar como estratégias de avaliação nos diversos contextos, os quais estão inseridos.



## 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. Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.5-12, jan/mar. 1994.

GATTI, Bernadete A. **A avaliação em sala de aula.** In Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em turismo. ISSN 1984-5952 - Vol.1, n. 1, p. 61-77, maio/2009.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa. **Das concepções às práticas de avaliação:** um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Cajazeiras. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2016.

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

JESUINO, F. de M; MOREIRA, A. C. da S. A literatura como expediente para a avaliação contínua no ensino-aprendizagem da psicologia. In **Avaliação Educacional: Veredas** / Raimundo Hélio Leite; Ana Paula de Medeiros Ribeiro (orgs). - Fortaleza: edições UFC, 2013.

### ORGANIZADORES

MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA • RAIMUNDO HÉLIO LEITE • JOCYANA CAVALCANTE DA SILVA • LUCAS MELGAÇO DA SILVA  
NÁGILA RABELO DE LIMA • MARIA AUREA • MONTENEGRO ALBUQUERQUE GUERRA • PABLO CARVALHO DE SOUSA NASCIMENTO  
RITA DE FÁTIMA MUNIZ • VERA LÚCIA PONTES JUVÊNCIO



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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. In Pátio. Revista Pedagógica. N° 17, maio-julho, pp. 8-12. Porto Alegre, 2001.

SORDI, M.R de; LÜDKE, M. **A avaliação nos novos contextos e paradigmas educacionais**. In Revista Pátio. Ed. 50. Maio/julho/ 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.