



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

LORENA SILVA PIMENTEL

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS COMPARTILHADAS NOS
REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DA BAHIA**

Cruz das Almas - BA
2022

LORENA SILVA PIMENTEL

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS COMPARTILHADAS NOS
REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DA BAHIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso I, do Curso de Licenciatura em Biologia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Pereira
Mubarack Garcia

Cruz das Almas - BA
2022

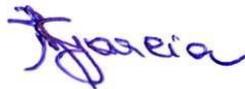
LORENA SILVA PIMENTEL

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS COMPARTILHADAS NOS
REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DA BAHIA**

A supracitada monografia é aprovada pelos membros da banca examinadora e foi aceita por esta instituição de ensino superior como trabalho de conclusão de curso, no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Cruz das Almas/BA, 05 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB/UFRB)
Orientadora



Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira
Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB/UFRB)
Membro da Banca



Profa. Dra. Janete dos Santos
Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRB)
Membro da Banca

Cruz das Almas - BA
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, o conselheiro, pai da eternidade e príncipe da paz, obrigado por ser tudo o que eu preciso e a minha base. O processo de formação não foi fácil, existiram muitos dias de cansaço e desânimo acompanhados pelo sentimento de incapacidade. Mas venci, pela bondade de Deus que não me deixou sozinha em nenhuma situação, direcionou minha vida e fez coisas inefáveis por mim, ele alimentou minha alma com esperança durante todo o processo de construção e reconstrução desta pesquisa.

A minha querida orientadora professora Rosineide Garcia, serei eternamente grata por toda troca de conhecimento, orientações, principalmente pela paciência, por todas as conversas, mensagens, áudios e todas as muitas vezes que incansavelmente respondeu as minhas dúvidas e esteve disposta a me ajudar. Obrigada pelos abraços calorosos, por acreditar em me, por ser uma mulher dedicada, amorosa, paciente, compreensível e uma professora genial, você é inspiração, obrigada por tudo.

Aos membros da banca agradeço de forma carinhosa por terem aceitado o convite, a professora Rosilda Arruda e a professora Janete dos Santos, vocês são inspirações e referências como profissionais. Obrigada pelas contribuições que farão a minha pesquisa.

Ao meu mestre, meu pai, que sempre foi um amigo e companheiro, que sempre me incentivou a buscar um futuro melhor através do estudo. Devo a meu pai, Alfredo Pimentel, o título de professora que carregarei com responsabilidade e respeito. Obrigada pai, por me formar como cidadã me ensinando valores, pelas demonstrações de carinhos diárias, pelos custeios para que eu pudesse estudar, eu te amo!

A minha mãe, Celeste Silva, pelo dom da vida, pelos conselhos, pelos esforços, pela dedicação, por me amar incondicionalmente, por incentivar, por me mostrar caminhos melhores, eu te amo mãe!

Aos meus avós paternos, Bernadete Pimentel por cuidar de mim, obrigada minha vó pelos ensinamentos e saberes, pela contribuição na minha formação e Nestor Pimentel *in memoriam*, nunca irei esquecer da sua presença e tenho certeza que onde quer que o senhor esteja está radiante por essa conquista.

Aos meus avós maternos, Doralice dos Santos e Francisco da Silva, pelos compartilhamentos de experiência de vida, pelas grandes demonstrações de carinho e atenção, obrigada pelos domingos valiosos que atualmente passo com vocês, obrigado por tudo.

Agradeço a minha bisavó, Benedita, pelos momentos de alegrias, pelos abraços apertados e pelas bênçãos que sempre desejou a minha vida, obrigada por tanto Vó.

Aos meus três irmãos Juninho, Henrique e Calebe que são minha alegria, meu sopro de vida, faltam-me palavras para descrever tanto amor que tenho por vocês.

A Joice Levino, minha madrastra, que sempre se dispõe a me ouvir, aconselhar e incentivar a continuar estudando. Aos meus tios e tias (família Silva e Pimentel) por serem sempre presentes na minha vida, desde a infância até a fase adulta, eu amo todos vocês.

Aos meus primos e primas que cresceram comigo, compartilharam uma infância rica em experiências, agradeço a todos em nome de Andrea Pimentel. Obrigada a todos pelos momentos de companheirismo, brincadeiras e felicidades. Aos ainda pequenos, Anannda, Mauricio, Luccas e Samuel, que chegaram recentemente na família, trazendo renovação de alegrias, eu amo muito todos vocês.

Ao meu noivo Edson Ribeiro, por todo apoio, amor, incentivo, dedicação, companheirismo e parceria. Obrigada por ter acreditado em mim em certos momentos muito mais do que eu mesma e por tornar essa caminhada mais leve. Sou grata pela paciência e compreensão por todos os momentos que estive ausente durante a realização desta pesquisa. Essa conquista é nossa.

A todos do Grupo de Pesquisa Educação, Avaliação e Tecnologias (GEAT) que me receberam com carinho e compartilharam saberes e ensinamentos que agregaram a minha formação, tenho orgulho de pertencer a este grupo e de pesquisar com vocês.

Agradeço aos meus queridos colegas de curso, em especial a Matheus Rocha, Ariele Oliveira, Humberto Reis, Nilton Cloves, Diego Neves, Jéssica Lira e Gabriele Vieira, obrigada por toda partilha dentro e fora da universidade, vocês tornaram meus dias na UFRB mais felizes e leves. Agradeço também a minha turma 2017.1 aprendi muito com vocês.

Sou grata aos meus amigos de infância, Welder Neves, um irmão que a vida me deu, obrigado pelos momentos vividos e pelos quase 18 anos de amizade, e a Tainá Rocha que está comigo, ouvindo e aconselhando, trocando experiências, obrigada a vocês por todo amor e carinho.

A igreja evangélica a Fonte do Que Clama, da qual sou membro, obrigada por me ajudar com orações e por serem compreensivos com minhas ausências durante a realização da graduação. Agradeço em especial a Beatriz Cruz e Lucas Cruz amigos que ganhei nesta jornada, obrigada por tudo.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de ser bolsista pela Residência Pedagógica e PIBID, programas que muito colaboraram para minha formação e construção da identidade docente. Aos professores, orientadores e supervisores, Rosana Almassy, Cecília Poy, Neide Moura e Bárbara Fernandes, obrigada pela contribuição na minha formação enquanto professoras exemplares.

Ao Grupo Escolar Maria Peixoto Barbosa, Centro Territorial Alberto Torres, Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida e seus respectivos gestores, obrigada pela oportunidade de realizar os estágios supervisionados. Agradeço também aos professores supervisores Amanda Trindade, Marcos Neves e Paulo Sérgio que me acolheram muito bem, acreditaram no meu potencial, ajudando em cada momento dos estágios, obrigada queridos pela oportunidade. Aos estudantes que nos receberam com muito carinho e respeito.

Aos servidores da Biblioteca Central da UFRB pela paciência e ótimo atendimento.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por ofertar o curso de Licenciatura em Biologia.

Agradeço aos professores do curso de Licenciatura em Biologia desta instituição, todos foram muito importantes, e marcaram minha vida de uma forma muito especial e inesquecível. Então, minha gratidão aos professores Fábio Couto, David Garcia, Arielson Protázio, Gabriel Ribeiro, Carolina Saldanha, Marcia Luciana, Girlene Santos, Gislaine Guidelli, Anderson Rafael, Leila Longo, Patrícia Petitinga, Rosineide Garcia, Marcos Rossi, Marcio Lacerda, Rogério Ribas, Andreia Magaton, Lídia Cabral, Rosilda Arruda, Luiza Ramos, Marcos Rossi, Marlon Paluch, Rogelma Ferreira, Pedro Melo, Rosana Almassy, Phellipp Marbach, Renato Almeida, Neilton da Silva, Janete dos Santos e Talita Honorato,

obrigada por todas as contribuições na minha formação. Foi uma honra ter a oportunidade de aprender tanto com vocês.

Por fim, agradeço a todos aqueles que acreditaram em me, pois me deram mais força para chegar até aqui, esse é só o começo da minha caminhada acadêmica.

“Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste”.

(PAULO FREIRE, 2011, p.100)

PIMENTEL, Lorena Silva. **AS PRÁTICAS AVALIATIVAS COMPARTILHADAS NOS REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas - BA, 2022. (Trabalho de Conclusão de Curso). Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

RESUMO

A avaliação está naturalmente em nosso cotidiano, voluntariamente ou involuntariamente todos temos hábitos de avaliar. Esta atitude faz parte da vida, seja no âmbito pessoal, profissional, na forma de ver o mundo e de se colocar no mundo. No contexto educacional, o campo da avaliação pode envolver diferentes dimensões sobre os resultados escolares, políticas institucionais, políticas e programas de avaliação da rede básica e superior. Desta forma, investigar sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes é colocar em evidência a relevância das ações, modelos, instrumentos, procedimentos e função da avaliação da aprendizagem no contexto educativo. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas avaliativas compartilhadas nos Repositórios Institucionais (RI) das universidades públicas da Bahia. Para realização desta monografia foram utilizadas as características teórico-metodológicas da pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, com finalidade descritiva. Os (RI) são sistemas de informação que organizam, arquivam e disseminam as produções técnico-científicas pelas instituições de ensino superior no Brasil, neles foram selecionados dezoito trabalhos tendo em vista que algumas Universidades e os Institutos Federais de Educação da Bahia, não possuem seus RI ativos, neste cenário esta pesquisa se restringiu aos RI de três universidades públicas baianas. Foi identificado aspectos importantes do tratamento dado a avaliação tanto no planejamento pedagógico quanto na discussão do tema nos cursos de licenciatura. Ao finalizar esta pesquisa, esperamos ter contribuído com pressupostos para se pensar as práticas avaliativas numa perspectiva emancipatória e justa.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Prática Avaliativa Docente; Repositório Institucional.

PIMENTEL, Lorena Silva. **THE EVALUATION PRACTICES SHARED IN THE INSTITUTIONAL REPOSITORIES OF THE PUBLIC UNIVERSITIES OF BAHIA**. Federal University of Reconcavo of Bahia, Cruz das Almas - BA, 2022. (Degree Project). Advisor: Prof. Dr. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

ABSTRACT

Evaluation is naturally part of our daily lives, voluntarily or involuntarily, we all have the habit of evaluating. This attitude is part of life, whether on a personal or professional level, in the way you see the world and place yourself in the world. In the educational context, the field of evaluation can involve different dimensions regarding school results, institutional policies, policies and programs for evaluating basic and higher education systems. In this way, investigating the evaluation practices developed by teachers is to highlight the relevance of actions, models, instruments, procedures and the function of learning evaluation in the educational context. The general objective of this research is to analyze the evaluation practices shared in the Institutional Repositories (IR) of public universities in Bahia. To carry out this monograph, the theoretical-methodological characteristics of bibliographical research and a qualitative approach were used, with a descriptive purpose. The (IR) are information systems that organize, archive and disseminate technical-scientific productions by higher education institutions in Brazil, in which eighteen works were selected considering that some Universities and the Federal Institutes of Education of Bahia do not have their active IR, in this scenario this research was restricted to the IR of three public universities in Bahia. Important aspects of the treatment given to the evaluation were identified both in the pedagogical planning and in the discussion of the theme in the degree courses. At the end of this research, we hope to have contributed with assumptions to think about evaluative practices in an emancipatory and fair perspective.

Keywords: Learning Evaluation; Evaluative Practice; Institutional Repository.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	As quatro gerações da avaliação	35
Quadro 2	Fases da pesquisa bibliográfica	41
Quadro 3	Trabalhos selecionados	46
Quadro 4	IES e repositórios institucionais	48
Quadro 5	Relação de trabalhos encontrados e selecionados por universidade: UFBA	48
Quadro 6	Relação de trabalhos encontrados e selecionados por universidade: UFRB	49
Quadro 7	Relação de trabalhos encontrados e selecionados por universidade: IFBA	49
Quadro 8	Relação de trabalhos encontrados e selecionados por universidade: UNEB	49

LISTA DE INFOGRÁFICOS E GRÁFICOS

Infográfico 1	Inteligências Múltiplas de Gardner	24
Gráfico 1	Quantidade de trabalhos selecionados por universidade	50

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Conferência Nacional da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IF BAHIANO	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano
IFBA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de inteligência
RI	Repositório Institucional
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PRÁTICA AVALIATIVA DOCENTE	18
2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	18
2.2 FUNÇÃO E TIPOLOGIA DA AVALIAÇÃO	25
2.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	27
2.4 MODELOS DE AVALIAÇÃO	30
2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	36
3. METODOLOGIA	41
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	41
3.2 COLETA DE DADOS	44
3.3 LOCUS DA PESQUISA	47
4. PRÁTICAS AVALIATIVAS COMPARTILHADAS NOS REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS (RI)	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

A avaliação está naturalmente em nosso cotidiano, voluntariamente ou involuntariamente todos nós temos o hábito de avaliar. Esta atitude faz parte da vida, seja no âmbito pessoal ou profissional, na forma de ver o mundo e de nos colocar nele. O fato é que todos participam de alguma maneira de processos avaliativos que possuem como objetivo verificar algum resultado, alcançar metas, checar conhecimentos, dentre outros, e, em razão deles, tomam algum tipo de decisão.

No contexto educacional, o campo da avaliação pode envolver diferentes dimensões sobre os resultados escolares, políticas institucionais, políticas e programas de avaliação da rede básica e superior, entretanto, a presente pesquisa colocará como foco do estudo a avaliação da aprendizagem na perspectiva da prática avaliativa docente. Desta forma, investigar sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes é colocar em evidência a relevância das ações, modelos, instrumentos, procedimentos e função da avaliação da aprendizagem no contexto educativo.

A avaliação no contexto educacional é considerada como componente relevante para os processos de ensino e de aprendizagem em qualquer área de conhecimento, desta maneira é de extrema importância a discussão nos cursos que formam professores. Segundo Libâneo (1994, p.195), ela é “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. A escolha do processo avaliativo é ordem profissional e pessoal baseada na importância da referida temática e na prática docente, pois a avaliação está enraizada no processo de ensino. Assim como assevera Sant’Anna (1995):

A avaliação escolar é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é alma do processo educacional (SANT’ANNA, 1995, p.7).

O docente precisa reconhecer as diferenças na capacidade e na velocidade de aprender de cada estudante, e, por isso, avaliar é um dos saberes necessários à sua prática. O processo de aprendizagem ocorre em diferentes

momentos, e mesmo que as experiências sejam parecidas, cada estudante aprende no seu tempo e o docente deve perceber como os instrumentos avaliativos influenciam nesta perspectiva.

É preciso compromisso com esta causa, o que requer tanto a reflexão, a elaboração teórica e prática, quanto à disposição afetiva, basicamente querer fazer e estar disposto a aprender e aprimorar a sua própria prática. Os docentes devem conhecer a essência e finalidade da avaliação, seus modelos, e suas potencialidades no processo formativo dos estudantes. A avaliação da aprendizagem precisa ser inclusiva, e construtiva, assim como se faz necessário a utilização de instrumentos diversos e criativos a serem adotados nos diferentes momentos do processo avaliativo.

A avaliação precisa ser uma etapa de contentamento para docentes e estudantes, bem como um impulso para o desenvolvimento de habilidades e competências, jamais a causa de frustrações e bloqueios no processo educacional. A avaliação só será eficiente se ocorrer de forma interativa entre docentes e estudantes, ambos coerentes com os objetivos educacionais.

Esta monografia tem como **objetivo geral** analisar as práticas avaliativas compartilhadas nos Repositórios Institucionais (RI) das IES públicas do Estado da Bahia. E quanto aos **objetivos específicos**: Identificar as práticas avaliativas dos docentes em trabalhos; caracterizar as práticas avaliativas em relação aos modelos de avaliação; e, sistematizar as práticas avaliativas depositadas nos RI.

Esta pesquisa considerou os RI de todas instituições de ensino superior públicas da Bahia contando com as universidades e os institutos federais, entretanto, a pesquisa se restringiu somente a universidades 7 porque os institutos federais não possuem RI ativos. Esta monografia propõe organizar as práticas avaliativas e compartilhá-las, com a intencionalidade de contribuir com o campo de conhecimento sobre avaliação. Este trabalho está organizado em três capítulos além da introdução e das considerações finais.

O segundo capítulo apresenta discussões teóricas sobre o campo da avaliação com foco em práticas avaliativas docentes, função, tipos, modelos, instrumentos e procedimentos de avaliação, tendo como base os autores: Sant'Anna (1995); Hoffmann (2002); Moretto (2003); Luckesi (1996); Guba e Lincoln (1989); Gardner (2003), Libâneo (1994).

O terceiro capítulo revela a metodologia escolhida para esta pesquisa de forma detalhada, apresenta as ações desenvolvidas no processo de realização deste trabalho monográfico, o tipo de pesquisa, o instrumento utilizado, o tratamento dos dados, ou seja, tudo que foi utilizado para tornar a pesquisa possível.

O quarto capítulo apresenta a discussão dos resultados da pesquisa mapeando o contexto empírico sobre o tema avaliação da aprendizagem, concepções de avaliação, a formação docente, como se dá a prática avaliativa e as implicações de construir uma proposta de avaliação distinta e democrática. Por fim, no capítulo cinco, nas considerações finais, são apresentadas inquietações e reflexões com base nas discussões sustentadas nos capítulos anteriores, retomando os objetivos específicos e suas contribuições para a formação docente.

2 PRÁTICA AVALIATIVA DOCENTE

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem é um tema de extrema importância na área de Educação, além de ser um campo polissêmico que ainda têm muito a ser estudado e que permanece estritamente ligado a dimensões políticas e sociais e neste sentido, caracteriza-se para além de um ato processual. Para Santiago (2006), as avaliações educacionais são processos que buscam: a) conhecer a produção das intenções socioeducativas; b) acompanhar a concretização dessas ideias, e c) analisar as bases e os modos em que as práticas pedagógicas escolares ocorrem e no que resultam.

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 (MORETTO, 2010, p. 115).

Nesse contexto, é preciso desmistificar a relação de avaliação com um momento desagradável no processo de ensino, que diretamente obriga os estudantes a apenas reproduzirem e aos docentes a apenas medirem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prioriza o desenvolvimento global do estudante, destaca que as avaliações precisam ter como principal objetivo uma análise integral dos mesmos, sendo assim, o documento normativo considera todas as possibilidades formativas dos estudantes, seja ela intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. A BNCC consolida as práticas avaliativas como parte de um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação conforme o pensamento de (MORETTO, 2010).

Sobre a avaliação, o documento da BNCC determina às escolas:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos estudantes (BNCC, 2018, p. 17).

A BNCC tem caráter norteador, neste documento são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades pretendidas em cada área e etapa, mas não especifica formatos de avaliação, deixando um leque aberto de possibilidades para que as escolas e os docentes organizem seus currículos e

suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos, logo as competências e diretrizes serão iguais e os currículos serão diversos, assim como, a BNCC é uma exigência legal que precisa ser estabelecida por todas as escolas do país, pois garante o privilégio de construção, organização, decisão e autonomia da escola.

A avaliação escolar é fundamental e intrínseca nas instituições de ensino, pois auxilia o trabalho do docente e permite conhecer os estudantes, além de ajudar a encontrar e resolver eventuais dificuldades que possam vir a surgir. Avaliar é direcionar, mensurar, medir na busca de um ensino de qualidade e do desenvolvimento dos educandos, pois a avaliação reflete o nível do trabalho do docente com o estudante, por isso, a sua realização não deve apenas iniciar e terminar com objetivo exclusivo de atribuir notas (MORETTO, 2010).

O docente deve buscar, estar próximo do alunado de forma a acompanhar seu desenvolvimento durante todo o processo de aprendizagem, não apenas após a avaliação. O docente deve fazer uso de discussões provocativas para encorajar o estudante a buscar novas informações, de forma que o aprendizado posto ali lhe proporcione novos significados e novos saberes, tornando a prática do diálogo um processo de ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 1994).

O acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas (HOFFMANN, 1994, p. 57).

O modelo de avaliação escolhido por um docente está estritamente relacionado ao modo de compreender o que é educação. Quando o mesmo se considera e posiciona como centro do conhecimento, seu processo avaliativo será fundamentado pelo medir e classificar. É preciso compreender de uma forma reflexiva o que se pretende avaliar em nossos estudantes e, com isso, tomar decisões quanto aos processos de ensino e aprendizagem em que eles estão inseridos, além dos critérios e instrumentos a serem utilizados. É

necessário um novo pensar sobre o processo avaliativo, pois ele não deve ser caracterizado como um momento isolado no fim, mas sim como todo o processo de ensino e aprendizagem.

É necessário sugerir meios e modos de tornar a avaliação mais justa, mais diversificada e humana, afinal, não se podem rotular baseado apenas em resultados de instrumentos limitados, pois os acertos são importantes e os erros também. Nenhum cientista, por exemplo, fez descobertas sem antes fracassar. Portanto, avaliar é atribuir um valor, mas não é desvalorizar. Assim o resultado de uma avaliação deve demonstrar se o uso das estratégias de ensino estão, ou não, sendo proveitosas para o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Os docentes precisam saber quais instrumentos são eficazes, tendo em mente, que cada estudante expressa o aprendizado de uma forma única, que as turmas não são homogêneas, assim os métodos avaliativos aplicados também não devem ser.

Luckesi (2004) esclarece que a avaliação da aprendizagem precisa ser um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. De acordo com os conteúdos ministrados e as formas que estes forem conduzidos, não há motivos para os docentes temerem as diversidades que existem na sala, se o docente recorreu a métodos e objetivos bem escolhidos e delineados durante as aulas, seus alunos conseguirão obter êxito no processo de ensino como um todo. De acordo com a CONAE (2014, p. 67):

A avaliação deve considerar não só o rendimento escolar como 'produto' da prática social, mas precisa analisar todo o processo educativo, levando em consideração as variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos profissionais da educação; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno aos/às estudantes e o número de estudantes por professor/a na escola em todos os níveis, etapas e modalidades, na esfera pública ou privada.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 estabelece no seu artigo 24, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos

aspectos qualificativos sobre os quantitativos e que sejam considerados resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A lei recomenda que se priorize a qualidade e a análise do desempenho do estudante ao longo de todo o processo formativo, ou seja, não apenas a partir do resultado de uma prova ou outro instrumento final utilizado (BRASIL, 1996).

Libâneo (2013) afirma que a avaliação é uma tarefa essencial para o trabalho docente, já que apresenta uma grande complexidade de fatores e não se resume a simples designação de notas. A avaliação tem um papel considerável que não é apenas medir conhecimento dos estudantes, saber avaliar está à frente de simplesmente medir.

Ensinar, aprender e avaliar está na mesma linha de prioridade. A avaliação não está isolada do processo de ensino, está enraizada nele, sendo assim, deve ser pensada, selecionada, elaborada com igual valor, levando em consideração a autonomia e a criticidade do estudante. Segundo Libâneo (2013), o docente tem o dever de planejar, dirigir e controlar esse processo de ensino, bem como, estimular as atividades e competências próprias do estudante para a sua aprendizagem.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógicas – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 195).

Nessa direção, a autora Sant'Anna (2010) escreve que "as diferentes etapas da avaliação desempenham um papel decisivo e nenhuma delas exclui o avaliador e avaliado do compromisso de ser o seu próprio agente de decisão e o responsável pelo processo educativo" (p.8).

Nesta perspectiva, se pode entender que a avaliação é um procedimento pedagógico com propósito sempre positivo, atencioso, de ajudar o estudante a se posicionar melhor. Em contrapartida, a classificação tem um objetivo negativo, administrativo, pode ser até desumano, quando se reprova, ou exclui sem qualquer hipótese de recuperação do estudante ou turma. Pensemos, a questão não é aprovar sem que haja uma comprovação de que o estudante participou ativamente do percurso formativo, todavia, não se deve usar apenas um instrumento avaliativo, pois esta ação poderá ser limitada.

Zabala (1998) evidencia que, para melhorar a qualidade do ensino é necessário avaliar tanto o processo de aprendizagem como o de ensino, segundo o autor é preciso avaliar a intervenção pedagógica dos docentes, assim, será saberá o que foi satisfatório e o que se pode melhorar na atuação do processo de ensino.

Em princípio, é importante saber que quanto mais conscientes estiverem os docentes de seu ofício para as práticas avaliativas, mais rápido obteremos mudanças de entendimento acerca da qualificação do conhecimento. O objetivo é esclarecer que nem tudo pode ser medido, entretanto, tudo pode ser avaliado dentro dos critérios estabelecidos pelo docente que será o avaliador, estes critérios devem ser lógicos e negociáveis com os estudantes.

Avaliar conforme suas capacidades, levando em consideração o ponto de partida de cada estudante e o processo através do qual adquirem conhecimentos e incentivando a autoavaliação das competências como meio para favorecer as estratégias e objetivos do planejamento e a regulação da própria atividade.

Para Zabala (1998), a organização social da classe tem relação direta com a aprendizagem, considera importante que o docente deve valorizar a organização grupal dos estudantes como instrumento viável para contribuir na construção do conhecimento. Com isso, os conteúdos assumem o papel de envolver todas as dimensões do estudante, caracterizando as seguintes tipologias de aprendizagem: factual e conceitual (o que se deve aprender?); procedimental (o que se deve fazer?); e atitudinal (como se deve ser). Para o autor, essas ações didáticas são estratégias que levam a alcançar o objetivo de formar cidadãos capazes de se posicionar na realidade e modificá-la em uma perspectiva progressista.

De acordo ainda com Zabala (1998), numa análise da avaliação sob um aspecto qualitativo, tendo a aprendizagem como referencial psicopedagógico, os resultados das avaliações se centram prioritariamente no processo de ensino e aprendizagem. A prática educativa do docente deve estar interligada à necessidade do estudante, neste sentido, a avaliação dessa prática deve estar vinculada à essência do conhecimento mediado pelo docente, e que deve ser compreendido pelo estudante. “A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários” (LUCKESI, 2005, p. 44).

Nesta perspectiva, para que a aprendizagem aconteça e o processo de avaliação seja eficaz, é necessário que haja planejamento, metas, parâmetros, e devem ser definidos de forma compreensiva assim como o desenvolvimento das ações para atingi-los como diz Luckesi “a avaliação da aprendizagem deve ser um ato amoroso e acolhedor” (2005, p. 172). Ao mesmo tempo, exige uma atitude observadora e questionadora por parte dos docentes, que os impulsionam para analisar o que acontece e tomar decisões para reorientar a situação quando for necessário.

Os instrumentos de avaliação são recursos que se aplicam ao processo ensino aprendizagem para acompanhar, diagnosticar, verificar, medir e avaliar a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como, para avaliar a metodologia, a didática, os recursos escolhidos pelos docentes.

Segundo Vasconcellos (2003), a reflexão crítica dos instrumentos de avaliação remete o docente a alguns questionamentos voltados sobre como são preparados os instrumentos, como são analisados e corrigidos, como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com os resultados obtidos. Todos esses aspectos necessitam ser amadurecidos pelo docente, pois a elaboração do instrumento é um ponto crucial nessa reflexão, como, também, avaliar e escolher qual instrumento deve se aplicar para os conteúdos que pretendem avaliar. Os docentes precisam saber quais instrumentos podem utilizar para avaliar seus estudantes, possibilitam acompanhar a aprendizagem do estudante tendo em mente que cada estudante expressa o aprendizado de uma forma única, sejam em provas, debates ou anotações, o rendimento no nível classificatório não é o mais importante.

Nessa perspectiva uma educação de qualidade se faz utilizando diversos instrumentos avaliativos pautados no desenvolvimento dos diferentes perfis dos estudantes, tendo como eixo norteador a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. A Teoria das Inteligências Múltiplas procura fazer uma abordagem pluridimensional, holística e pragmática da inteligência, na perspectiva de ultrapassar a dimensão psicométrica dos testes de Q.I (GARDNER, 1994).

Segundo Gardner (2003, p.16) é destacada a precisão de desenvolver meios avaliativos que sejam justos para com as inteligências dos estudantes: “meios que observem diretamente uma inteligência e não indiretamente, através

das lentes conhecidas do pensamento linguístico e lógico”. Essa prática avaliativa deve fundamentar-se no conhecimento das capacidades e dificuldades dos estudantes que passam por várias inteligências, as quais os seres humanos são capazes de desenvolver. A teoria proposta por Gardner (2003) explica a pluralidade da mente, as inteligências mapeadas por ele são: lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal, a naturalista e a existencialista. Analisaremos no infográfico abaixo as características resumidas destas inteligências.

Infográfico 1: Inteligências Múltiplas de Gardner



Fonte: Construído a partir de Gardner (2003)

A Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser utilizada por todos os docentes através de seu conhecimento e do uso da criatividade, cuja riqueza reside na diversidade dos seres e de suas competências, características

fundamentais para a escola. Avaliar os estudantes nessa perspectiva é conduzir o processo ensino e aprendizagem tendo como ponto essencial a observação para oferecer o auxílio pedagógico necessário, evitando o processo de exclusão típico daqueles que sentem dificuldades formativas.

2.2 FUNÇÃO E TIPOLOGIA DA AVALIAÇÃO

Sant'Anna (1995) ressalta que a avaliação tem como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao estudante o alcance dos objetivos propostos. Sobre as funções da avaliação a autora explica que uma das funções gerais da mesma é “fornecer as bases para o planejamento” (SANT'ANNA, 1995, p.37). Pode-se entender que a avaliação e o planejamento são dois processos estritamente ligados.

A prática avaliativa ideal deve ser caracterizada levando em consideração diversos aspectos, como os objetivos a serem alcançados, o desenvolvimento do estudante e seu contexto social. Seja nas modalidades diagnóstica, formativa, ou somativa, a avaliação deve ter por objetivo a aprendizagem. Para Luckesi (2001, p.33), “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. A avaliação deve ser uma atividade cotidiana de colaboração entre docentes e estudantes na busca e troca de conhecimentos. Quando um docente está dentro da sala de aula precisa analisar seus estudantes de maneira singular, assim, deve elaborar uma avaliação que movimente todos seus estudantes. Uma avaliação precisa ser bem construída e questionada entre quais seriam os seus objetivos e finalidades para com a turma.

Para Libâneo (1994, p. 202) “a avaliação é um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos estudantes, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho”. O processo avaliativo deve estabelecer os limites em que se encontram os estudantes, como o que ele sabe ou o que ele aprendeu, e o docente deve servir como ponte até aquilo que deve ser aprendido. Deve estabelecer, também, a forma de avaliar que mais aproxima e melhor contempla os métodos trabalhados

em sala de aula; conhecer seus estudantes, o contexto social vivido por eles, e o quanto maduro eles possam ser, ou não.

Nessa perspectiva, o docente precisa definir como avaliar a turma em questão, selecionando as técnicas e instrumentos de avaliação que melhor se enquadrem neste processo. Por fim, ele precisa analisar e desenvolver o que será realizado com a turma conforme o nível de aprendizado dos estudantes, considerando o momento e a modalidade de avaliação. Os principais tipos de avaliação que existem são: diagnóstica, formativa e somativa (SANT'ANNA, 1995).

Segundo Sant'anna (1995), o professor pode realizar avaliação de forma diagnóstica, formativa e somativa, conforme o fim a que se destina. A avaliação diagnóstica é realizada sempre de forma inicial, não se prendendo somente ao início, pois pode ser realizada durante e no final de um novo ano letivo. A função é diagnosticar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o conteúdo de um determinado componente curricular. É uma sondagem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado, possibilitando definir o caminho e os pré-requisitos que ainda precisam ser construídos por meio desta modalidade de avaliação, o professor pode observar as causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas repetidamente pelo aluno (SANT'ANNA, 1995).

Cada estudante tem sua individualidade na forma de aprender e isso exige do docente um olhar amplo para avaliar, então, faz-se necessário uma abordagem de conhecimento prévio, ou seja, uma avaliação diagnóstica. A avaliação diagnóstica precisa de uma pesquisa antes de começar as atividades, é ela que determina a presença de habilidades ou até mesmo sua ausência, nesse sentido pode-se identificar os desafios e dificuldades na aprendizagem no processo formativo (SANT'ANNA, 1995).

Avaliação formativa localiza o docente e o estudante durante um processo de ensino e aprendizagem ela é realizada durante o processo formativo e revela os resultados parciais da aprendizagem ainda no decorrer do desenvolvimento das atividades, o que possibilita reformulações necessárias a fim de assegurar o curso da aprendizagem do estudante. Essa modalidade de avaliação permite perceber se os objetivos propostos inicialmente pelos professores estão sendo alcançados pelos estudantes.

É realizada com propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares, localiza deficiências na organização do ensino aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos (SANT'ANNA, 1995, p. 34).

A avaliação somativa segundo Sant'Anna (1995, p.35) tem como função “classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento”. A avaliação somativa é realizada ao final da uma unidade no ano letivo. Tomando como base os objetivos propostos, expõe os resultados alcançados pelo estudante ou as competências necessárias à determinada aprendizagem. A avaliação somativa é a forma de avaliação mais realizada na escola, é comumente usada como função classificatória. Para definir formas de avaliar e contemplar a modalidade de avaliação, o professor necessita selecionar o instrumento mais adequado a sua metodologia e conteúdo. Para escolher o instrumento de avaliação, é necessário conhecer as possibilidades, aplicação e limitações dos instrumentos.

A avaliação será contínua, conforme o que preconiza a LDB 9394/96, valorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Tendo por base essas inteligências que estão presentes na sala de aula, pode-se avaliar tornando o aluno o autor do seu próprio conhecimento. Deve ser assumido como eixo norteador uma prática avaliativa inclusiva, pautada nos estudos de Gardner (1994), em que dados sobre as Inteligências Múltiplas são informações fundamentais para avaliar o estudante de forma a apoiar seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual.

Haverá sempre diferentes formas e graus de aprofundamento do que se aprendeu, e o docente, no sentido de aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem, deverá respeitar essa diversidade, procurando conhecer individualmente cada um, para detectar seu nível de progresso, suas necessidades, interesses e habilidades imediatas. Devem ser utilizados instrumentos diversificados para avaliar o estudante, isso vai garantir a abrangência, garantindo ao educando o acompanhamento pleno dos seus avanços e do seu desenvolvimento.

2.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

A concepção de avaliação está associada a contextos sociais que estão relacionados a modelos teóricos, bem como, as práticas avaliativas são resultadas de um conjunto de implicações políticas, econômicas e culturais. Os modelos teóricos defendidos por Guba e Lincoln (1989 apud Garcia, 2008) apresentam-se a partir das características de quatro gerações, a saber mensuração, descrição, julgamento e negociação.¹

O modelo teórico de avaliação da aprendizagem tem uma relação com o método de ensino, pois, muda a concepção da natureza do conhecimento e as finalidades educacionais a partir da percepção de educação de cada docente. Nesse sentido, a escolha por um modelo de avaliação da aprendizagem está vinculada a diferentes concepções de homem e de sociedade. Abaixo estão listados alguns conceitos de avaliação na perspectiva de autores que pesquisam neste campo.

- A avaliação é essencialmente um processo centralizado em valores (PENNA FIRME, 1997).
- A avaliação é a coleta sistemática de dados, por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do estudante e em que medida estas mudanças ocorrem (BLOOM, 1971).
- 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).
- Avaliar não é rotular alguma coisa e muito menos alguém! Avaliar é atribuir um valor! Tudo na vida é avaliado, consciente ou inconscientemente; avaliar implica numa interação plena com a coisa desejada para assumi-la ou rejeitá-la (SANT'ANA, 1995).
- A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógicas – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais

¹ As características de cada modelo teórico serão apresentadas no item 2.4.

se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994).

- A avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos (ZABALA, 1998).
- Avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para julgar decisões alternativas (SILVA, 1977).
- Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, no qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2012).
- A avaliação é um dos eixos estruturantes das grandes políticas educacionais, envolvendo, além da dimensão pedagógica, a social, política, ética e de gestão. Do mesmo modo, avaliar a avaliação (metaavaliação) é tão necessário no cenário educacional quanto à realização da própria avaliação (GARCIA, 2013).
- A avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores (VASCONCELLOS, 1998).

Nas definições selecionadas sobre avaliação encontra-se nas maiorias concepções com o sentido de atribuir valor ou medir, a avaliação é ação regulatória, que acompanha o processo de aprendizagem. Enquanto a avaliação estiver voltada apenas para o estudante, não vai existir um despertar sobre como avaliar de acordo com os critérios, modelos e funções, comprometendo a qualidade dos resultados obtidos.

A avaliação está integrada ao processo de ensino, logo se caracteriza como dinâmica, versátil, progressiva e cooperativa. A escola e os docentes devem estar frequentemente investigando melhores modelos de avaliação que sejam eficientes, compreensíveis de utilização, voltados para a diversidade dos estudantes e nos objetivos educacionais. Isso não inclui apenas os conteúdos, mas a experiência e visão de mundo, os aspectos socioculturais que o estudante carrega e o meio social que a escola está inserida, ou seja, usar a diversidade de realidade a favor do ensino e da aprendizagem.

A concepção de avaliação através da negociação, tem em vista o desenvolvimento cognitivo afetivo e social do estudante, o mesmo será ativo e dinâmico, pois participa da construção do seu próprio conhecimento, a avaliação moderna considera as vivências múltiplas e variadas dos estudantes, o que pode garantir o aprendizado satisfatório pois carrega a visão de mundo, a contextualização, a proximidade com a realidade do estudante.

2.4 MODELOS DE AVALIAÇÃO

Modelos são parâmetros que o docente tem para decidir o que é avaliação, sendo influenciado por tendências e momentos socioeconômicos e político-organizacionais (GARCIA, 2008). Nessa perspectiva, um modelo de avaliação é a construção do significado da avaliação da aprendizagem vinculada contextos econômicos, políticos e culturais. Assim, quando o docente estabelece o modelo teórico de avaliação, os recursos que utiliza, os instrumentos, define o procedimento e critérios de construção e correção, refletem seu modelo de avaliação. Para os autores Guba e Lincoln (1989 apud Garcia, 2008), a avaliação é dividida em quatro gerações: mensuração, descrição, julgamento e negociação.

No século XX, a avaliação foi marcada pela intenção de “medida” Guba e Lincoln (1989 apud Garcia, 2008), orientação influenciada pelo recurso aos testes, destinados a medir a inteligência e as aptidões. A luz desse pensamento, o ato de avaliar pretendia traduzir a capacidade que o estudante tinha em reproduzir o que era passado pelo docente. Reduzia-se, assim, ao ato de programar um teste e de atribuir uma classificação segundo o desempenho apenas ao modo quantitativo. Nesse sentido, avaliar vai significar confrontar os resultados obtidos com os objetivos que foram estabelecidos. A avaliação vai então continuar a ser entendida como medida, não dos conhecimentos adquiridos, mas, dos objetivos inicialmente previstos. Nesta primeira geração, o papel do docente é considerado apenas baseado em conhecimentos de instrumentos e técnicas de mensuração.

Na segunda geração da avaliação, nomeada “descrição”, a avaliação não tem foco nos resultados e sim na descrição sobre o modo como os estudantes realizam as aprendizagens. Nessa perspectiva, os docentes, na condição de avaliadores, descrevem até que ponto os estudantes atingem os objetivos de

aprendizagem desejados, estabelecendo assim uma linha de possibilidades entre os pontos negativos e positivos do processo formativo dos estudantes.

A terceira geração de avaliação, “geração da formulação de juízos de valor” corresponde à fase em que as avaliações devem fornecer elementos de ordem valorativa, logo, os professores, para além de manterem as suas funções técnicas e descritivas, têm a responsabilidade de formular opiniões, trabalhando assim como juízes das ações desenvolvidas pelos estudantes e principalmente dos seus resultados. Essa terceira geração de avaliação está ligada a ideias como: a avaliação deverá assumir o papel indutor e/ou facilitador na tomada de decisões que possam regular o ensino e as aprendizagens; a escolha de informação deve ir para além dos resultados dos testes; a avaliação deve abarcar não só e apenas os docentes e os estudantes, mas e também os pais e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem não devem ser negligenciados no processo de avaliação; a enunciação de critérios é fundamental para se apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2005).

As três gerações citadas acima sobre as avaliações educacionais descritas por Guba e Lincoln (1989 apud Garcia, 2008) permitem constatar que o conceito de avaliação foi aprofundando ao longo dos tempos, com isto surgiram então novas responsabilidades para os professores na sua prática. Nesta linha temporal, o conceito de avaliação foi transformado de uma concepção limitada, caracterizada apenas como medida, inerente a um padrão claramente tecnicista, para avaliações mais abrangentes e orientadas para a aprendizagem.

As três gerações apresentam limitações como: a responsabilidade pelo não sucesso do sistema educacional fica sobre os professores e estudantes, além disso, estes modelos de avaliação apresentam dificuldades em lidar com a diversidade de estudantes e turmas e, por último, mas não menos importante, a perspectiva de avaliação como medida, ou seja, pela valorização de resultados através de instrumentos quantitativos.

Apontadas às limitações das três gerações de avaliação, apresento a quarta geração de avaliação que faz uma ruptura e diferenciação epistemológica com as três gerações anteriores. A avaliação, aqui, é concebida como um “processo de negociação e de construção” na qual passa a assumir uma função pedagógica, uma vez que está diretamente ligada ao processo de ensino e

aprendizagem, tendo como função melhorar a aprendizagem dos estudantes e não apenas classificar.

Na quarta geração a concepção de avaliação é compartilhada entre o docente e o estudante que em processo de constante regulação, transparência e feedbacks, fortalecem as aprendizagens dos mesmos. É dentro desta inovadora perspectiva, e segundo Fernandes (2005), que a avaliação passa a ter função de “avaliação formativa alternativa”, portanto, construtivista. Essa concepção de avaliação é definida pelo autor citado como:

Uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2005, p.65).

A quarta geração é contemporânea, coerente e inovadora e apresenta a avaliação como construção social que se preocupa com os contextos, visão de mundo, com relação ao conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula. A avaliação vai utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos. Nessa perspectiva a avaliação tem papel de ajudar os estudantes a desenvolverem as suas aprendizagens mais do que classificarem. O desenvolver por meio de suas próprias percepções, nas suas mais variadas formas, é um processo indispensável nesta quarta geração para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de regular as aprendizagens, os professores devem partilhar o poder de avaliar com os estudantes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação (FERNANDES, 2005, p. 59).

Recapitulando, na geração de “mensuração” privilegia-se o docente e seu saber, dando ao estudante um lugar passivo. Ensinar nessa primeira geração significa transmitir o saber da forma mais adequada possível e aprender significa ser capaz de reproduzir tal como foi ensinado. As dificuldades de aprendizagem são pautadas como defeitos unicamente dos estudantes. A avaliação não tem lugar no processo aprendizagem, acontece de forma isolada e sempre no final de um período de ensino. O objetivo da avaliação está ligado mais ao que o estudante é capaz de fazer, do que no modo como se desenvolve a sua

aprendizagem. Os erros contribuem apenas para as notas, não demonstram valor informativo sobre as dificuldades dos estudantes em todo processo de ensino e aprendizagem, o teste é o instrumento mais usado.

A geração da “descrição” se caracteriza com a tomada de decisões do docente para criar melhores condições de aprendizagem é realizado depois de um período de ensino e aprendizagem. A avaliação aqui ganha uma dimensão pedagógica com a avaliação formativa e com a avaliação diagnóstica. Porém, a função reguladora da avaliação formativa é pontual e tem uma natureza retroativa, orientando o professor em um sentido estrito, a avaliação continua a dar uma grande ênfase aos resultados, por isso a dimensão seletiva ainda se mantém nessa geração e a avaliação criteriosa é a avaliação útil capaz de ajudar os estudantes no seu processo de construção do conhecimento.

A geração de “julgamento” demonstra a avaliação como um meio de regulação interativa. Nela está implícito o modelo cognitivista da aprendizagem, o compreender o funcionamento cognitivo do estudante. O erro nesta geração revela ao professor as estratégias elaboradas pelo estudante, a orientação pedagógica ajuda o estudante na realização da tarefa. O principal agente da regulação é o professor. Nessa geração da avaliação educacional, a justiça aparece como critério e a partir dele a prática avaliativa deve ser orientada.

A geração de “negociação” nasce de ideias como: os docentes devem partilhar o poder de avaliar com os estudantes e outros participantes devem também utilizar uma variedade de estratégias e instrumentos de avaliação, a avaliação nesta quarta geração, portanto, deve se articular ao processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deve servir mais para ajudar os estudantes a desenvolverem as suas aprendizagens do que para classificá-los. A avaliação na perspectiva da quarta geração é uma construção social em que são considerados os variados contextos de vida, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos intelectuais, sociais e culturais que surgem na sala de aula.

A quarta geração da avaliação educacional, pautada na negociação coloca o diálogo como método de ensino, onde o educador e os aprendizes se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento e são corresponsáveis pelo acordo e pactuação das práticas avaliativas. Essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, onde a prática educativa é vista como ato político de

conscientização e transformação da própria realidade. Nesse sentido, a prática educativa tem uma relação direta com a realidade do aprendiz, o conteúdo de ensino é visto como “temas geradores” que são extraídos da problematização da prática de vida cotidiana dos discentes (GARCIA, 2008, p. 49).

Através da sua contribuição na capacidade de participação ativa de docentes e estudantes, esta geração contribui com autonomia e aprendizagem. Esta metodologia participativa permite um controle do processo formativo e dos resultados da avaliação compartilhados pelos grupos de interesse. Nessa geração os estudantes demonstram uma formação crítica, sendo os autores da aprendizagem.

Um aspecto importante a ser ressaltado neste contexto é que a avaliação e tomada de decisão de forma compartilhada conduzem também ao compartilhamento de responsabilidade nas decisões tomadas, conferindo-lhes maior legitimidade. Espera-se que uma maior legitimidade diminua as possibilidades de resistência à política ou de comportamentos que possam sabotar o seu funcionamento (LAY e PAPADOPOULOS, 2007, s/p).

Álvaro Méndez (2002) parte do princípio que avaliamos para conhecer e não para qualificar. O autor destaca a dimensão do diálogo na avaliação formativa como fator motriz para a construção do conhecimento, pois além de educativa, coloca quem aprende e quem ensina em uma relação direta e dialética com o conhecimento. Nessa perspectiva, as dificuldades do estudante são elementos chave de informação e as práticas de avaliação devem assistir às aprendizagens.

Diversidade dos métodos de ensino (trabalhos de grupo, trabalho projeto e trabalho autônomo orientado para as necessidades dos estudantes). A autoavaliação é a forma privilegiada de avaliação, a definição de critérios “transparentes” assume importância fundamental.

Para avançarmos o debate sobre os modelos teóricos segue o quadro explicativo 1 sobre as quatro gerações até aqui mencionadas, suas características e suas funcionalidades no campo avaliativo tendo como referência os autores Guba e Lincoln.

Quadro 1: As quatro gerações da avaliação a partir de Guba e Lincoln (1989)

GERAÇÃO		Características da Educação	Práticas Educativas
1°	Mensuração	<ul style="list-style-type: none"> • Mensuração do Desempenho • A geração da Medida • O papel do avaliador era técnico, ele aplicava instrumentos de medida • Ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos • Classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões • Ênfase na memorização • Ênfase na mensuração de atitudes, de comportamentos e de rendimentos
2°	Descrição	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição detalhada dos objetivos alcançados em relação aos planejados • Surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de rendimentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor • Visa a melhoria do currículo escolar • Ênfase no resultado, produto
3°	Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> • Julgamento de Valor como elemento essencial • Não nega a geração anterior, complementa • Ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • O avaliador passa a ter o papel de juiz • Reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador • Ênfase na tomada de decisão visando a melhoria do desempenho escolar
4°	Negociação	<ul style="list-style-type: none"> • O diálogo coletivo é a essência da negociação • Negociação entre avaliadores e avaliados • Ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor passa a ser um mediador e não um juiz no processo de construção e avaliação do conhecimento • Os critérios de correção são pactuados coletivamente • Co-participação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores • Visa a melhoria da aprendizagem • A avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação fundamentado no paradigma construtivista

Fonte: Garcia (2008, p.50).

Observa-se um desenvolvimento de conceitos, fundamentos e características a cada geração, o que demonstra o crescimento da avaliação ligada a diferentes contextos sociais, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos, que fazem parte de um processo que mudará com o passar do

tempo. A geração de “negociação” representa uma mudança cirúrgica na prática avaliativa. As gerações precedentes podem ser uma utopia, pois estão limitadas a separar o avaliador (docente) da avaliação, estão focadas nos estudantes e no pensamento limitado de avaliar para obter rendimento. Essa é uma discussão que deve ser levada às instituições de ensino para que, a partir das observações realizadas os docentes consigam visualizar e refletir como está sendo desenvolvida a sua prática, pois a tarefa de julgar e ser juiz nunca será parte de seu ofício.

2.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A prova é o instrumento de avaliação mais usado nas unidades escolares. O docente já traz na sua bagagem a cultura da prova, considerando que, em sua vida escolar, repetiu inúmeras vezes o ritual da prova e do exame como teoriza Luckesi (1996). A prova é utilizada tanto na educação básica como no ensino superior, assim, em toda sua formação, o docente vivencia situação de prova. Na sua prática de aula, o docente segue a tendência em reproduzir modelos vivenciados, visto que essa lhe oferece segurança ao devolver os resultados aos alunos, pais, direção, equipe pedagógica e sociedade, transformando-se em uma rede de segurança do professor, como explicita Hoffmann (1993).

Segundo Moretto (2003), o docente deve contemplar alguns aspectos na elaboração de provas a saber: contextualização, na qual o texto de cada questão deve falar por si próprio e conduzir o estudante na elaboração da resposta, ou seja, não deve ser apenas ilustrativo, a indicação dos critérios de correção de forma clara e precisa; a exploração da capacidade de leitura e de escrita do estudante, colocando textos que orienta que o mesmo leia para chegar à resposta, como também elaborar respostas que evidenciem sua aprendizagem. Por fim, a proposição de questões que ultrapassem a simples transcrição de informações e exigem operações mentais mais complexas, demonstrando o que o estudante aprendeu.

O relatório escolar que pode ser utilizado como instrumento de avaliação constitui um documento escrito pelo estudante em forma de narrativa, a fim de expressar um estudo ou uma atividade desenvolvida. “Tem por finalidade informar, relatar, fornecer resultados, dados e experiências” (SANT’ANNA, 1995,

p.120) ao docente e a todos os envolvidos. O uso do relatório é indicado para situações que envolvam experimentos ou práticas vivenciadas pelos estudantes, é, portanto, um bom instrumento para avaliar nas aulas em Ciências Biológicas.

O portfólio é um instrumento de avaliação constituído pela “organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 2002, p.201). Faz-se preciso que contribua para entender o processo de aprendizagem do estudante e indicar ao docente que caminho seguir, é as intenções de quem o organiza o torna significativo.

É necessária uma organização de atividades que proporcionem a percepção do desenvolvimento, da aprendizagem do estudante e o progresso na construção do conhecimento. “Precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante” (HOFFMANN, 2002, p.202).

O conselho de classe é uma reunião de colegiado com natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos. É o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva o conselho de classe constitui um instrumento de avaliação do estudante, usado às vezes com propósito de aprovação ou reprovação do mesmo.

Para ver o aluno no grupo e de acordo com sua própria medida, considerando sua capacidade pessoal e seu esforço, é preciso pensar a avaliação como um procedimento referente não apenas ao aluno como indivíduo; é preciso levar em conta todo o processo escolar e em particular todos os aspectos do currículo (SANT’ANNA, 1995, p.89).

Porém, o conselho de classe não deve avaliar somente o estudante destacando seu comportamento, necessita ser um momento de discussão no sentido de buscar alternativas e propor ações que promovam a melhoria da turma como um todo e do aluno em particular. Por sua vez, o conselho de classe:

É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações

mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004, p. 303).

Ainda nesse caminho, Sant'anna (1995) aponta alguns cuidados que devem ser tomados durante a realização dos conselhos de classe: não rotular o estudante eliminando padrões preestabelecidos; fazer observações concretas relacionadas à aprendizagem evitando a discussão de aspectos comportamentais; discutir o aproveitamento do aluno individualmente e de toda a turma; propor ações estabelecer o tipo de assistência que será dispensado ao aluno que não apresenta rendimento satisfatório; aperfeiçoar o trabalho, tomando como referência os apontamentos emitidos pelos participantes; indicar ações que visem à orientação do estudante sobre como, o que estudar e como se auto avaliar; refletir sobre o currículo da escola e apontar as alterações necessárias; analisar a eficácia dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor, no decorrer do processo de ensino; apontar indício que conduzam a família e o estudante a uma visão clara de seu desempenho.

O seminário é um instrumento avaliativo que possibilita ao estudante desenvolver competências e habilidades no que se refere a pesquisa, a autonomia na busca de conhecimento, ao trabalho em grupo, a comunicação e ao posicionamento reflexivo.

A maquete é um instrumento de avaliação que pode ser usado em aulas de ciências. Constitui-se em representação completa em escala reduzida de um objeto, sistema ou estrutura, sendo eficiente para demonstrar conteúdos como células, cromossomos, e ainda possibilidades de estruturas químicas, de bactérias e modelos anatômicos. O uso de maquete possibilita o desenvolvimento de habilidades aos estudantes, como exemplo, autonomia e criatividade.

O mapa conceitual pode ser utilizado como instrumento de avaliação, entretanto é necessário que os estudantes sejam orientados quanto a construção da atividade, visto que ele possui características específicas de realização, a aplicação deste instrumento possibilita ao professor verificar as concepções prévias dos alunos, ou seja, pode ser uma avaliação diagnóstica. Ele permite acompanhar o desenvolvimento cognitivo durante o processo de aprendizagem, possibilidades iniciais do estudo, nesta perspectiva, decisões a

serem tomadas e os encaminhamentos reorganizados para o planejamento pedagógico.

A utilização de Questões Sociocientíficas (QSC)² permite a elaboração de atividades argumentativas em que os estudantes podem desenvolver habilidades sobre os diversos pontos a serem discutidos com a questão exposta, ou seja, contribui para o desenvolvimento crítico e reflexivo, este pode ser um instrumento eficiente, pois a elaboração da mesma leva em consideração a realidade dos estudantes, logo, despertará mais interesse de participação.

O Júri simulado é um instrumento muito valioso no processo de aprendizagem dos estudantes. É uma ótima estratégia de avaliação a ser adotada quando se trata de um assunto transversal ou que divide opiniões. Isso porque permite que sejam discutidos vários pontos de um mesmo tema, auxiliando no processo de construção e desconstrução de conceitos, consequentemente favorecendo a aprendizagem e desenvolvendo habilidades.

A autoavaliação é um instrumento eficaz para auxiliar o processo de avaliação, pois sua intencionalidade está em possibilitar melhorias e incentivar os estudantes a construir e analisar as suas aprendizagens, suas formas de pensar, suas responsabilidades em prol de uma aprendizagem qualitativa e de reestruturação de conceitos sobre si e seu percurso formativo.

Esse instrumento avaliativo favorece a autorregulação, pois “atinge-se o desenvolvimento das atividades cognitivas como forma de melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e a diminuição da regulação externa do professor” (VILLAS BOAS, 2008, p. 54). A “autoavaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira” (SANT’ANNA, 1995, p. 94). Nesta perspectiva, o estudante desenvolverá autonomia e esta aquisição se perpetuará por toda a vida.

Um bom instrumento de avaliação não assegura o sucesso do processo avaliativo, mas sim, a intenção do docente e o trabalho que é realizado a partir desse instrumento. A avaliação é a parte maior do processo e dentro desta perspectiva o docente deve eleger sua abordagem avaliativa (se diagnóstica,

² Questões Sociocientíficas (QSC) “ são problemas ou situações controversas e complexos, que podem ser transpostos para a educação científica, por permitir uma abordagem contextualizada de conteúdos interdisciplinares ou multidisciplinares, sendo os conhecimentos científicos fundamentais para a compreensão e a busca de soluções para estes problemas” (CONRADO, D.M., and NUNES-NETO, p.15).

formativa ou somativa) em seguida, este profissional deve selecionar os melhores instrumentos avaliativos que constatem a eficiência do processo educacional e as possíveis efetivações dos conteúdos ministrados.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para realização desta pesquisa foram utilizadas as características teórico-metodológicas da pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa de finalidade descritiva. A pesquisa bibliográfica é aquela feita por meio de embasamentos teóricos já produzidos, sendo constituída basicamente por livros, artigos, revistas, periódicos e sites (GIL, 2008). É imprescindível antes de todo e qualquer trabalho científico fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva. Para Fonseca (2002, p.32), este tipo de pesquisa é:

A partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica tem como fundamento o estudo da teoria já publicada. Nesta abordagem, é importante ter domínio da leitura e do conhecimento, sistematizar o material selecionado e posteriormente analisar para obter dados condizentes com os objetivos propostos. A pesquisa bibliográfica tem oito fases como está ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2: Fases da pesquisa bibliográfica



Fonte: Construção da autora (2022), a partir de Marconi e Lakatos (1989).

A escolha do tema é o ponto inicial de uma pesquisa científica. Sobre o assunto no qual o pesquisador irá desenvolver seu trabalho de pesquisa é importante verificar se o tema é relevante, trazendo contribuições para a sociedade e para a pesquisa científica. Segundo Lakatos e Marconi (2003), escolher um tema significa:

Os internos consistem em: selecionar um assunto de acordo com as inclinações, as aptidões e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico; b) optar por um assunto compatível com as qualificações pessoais, em termos de background da formação universitária e pós-graduada; c) encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa. Os externos requerem: a) a disponibilidade do tempo para realizar uma pesquisa completa e aprofundada; b) a existência de obras pertinentes ao assunto em número suficiente para o estudo global do tema; c) a possibilidade de consultar especialistas da área, para uma orientação tanto na escolha quanto na análise e interpretação da documentação específica (LAKATOS; MARCONI 2003, p. 44-45).

A escolha do tema de uma pesquisa bibliográfica apresenta uma abordagem ampla. O levantamento bibliográfico auxilia na delimitação do tema a ser pesquisado. A elaboração do plano de trabalho ocorre depois de iniciada a coleta de dados bibliográficos, quando já se dispõe de mais subsídios para elaboração do plano definitivo. Identificação é a fase de conhecimento do assunto ao tema estudado. Na fase de “localização” são definidas as fontes que podem ser localizadas em bibliotecas, bases de dados eletrônicas e sistema de busca eletrônica, nesta fase é definido o lócus de pesquisa.

Após a seleção das fontes de referência, o pesquisador deve descrever as informações com precisão e cuidado, nessa fase são feitos os fichamentos, esta ação facilita o processo da ordenação das informações no processo do desenvolvimento da redação. Os fichamentos (APÊNDICE A) são construídos de acordo com sua finalidade e são formados por comentários, resumos e principalmente citações. Na elaboração das fichas de resumo, devem apresentar uma síntese com informações principais de acordo com Marconi e Lakatos (2003).

Análise e interpretação é a penúltima fase da pesquisa bibliográfica, após ter construído as fichas é o momento de realizar a crítica de todo material bibliográfico levantado, analisar o material no âmbito da qualidade e significação

científica da obra. Nesta fase são separadas as ideias importantes que são classificadas, refletindo, comparando e argumentando todos os elementos do texto.

O pesquisador deve iniciar sua redação com a pesquisa bibliográfica todo o material que foi analisado que contribuirá para desenvolvimento da pesquisa, são muito importantes na orientação no texto da redação. Os materiais devem ser organizados formando, assim, o capítulo com os resultados desta pesquisa.

A pesquisa sob um enfoque qualitativo, tem abordagem decorrente da sua capacidade de analisar dados não absolutos e por permitir produções de significados nas concepções manifestas pelos sujeitos envolvidos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), tem um foco na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.

Esta é uma pesquisa de modalidade descritiva, segundo Gil (2002), por possuir o objetivo de entender e descrever os fenômenos para compreendê-lo de diversas formas (ANGROSINO, 2009).

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 44).

As pesquisas descritivas têm imensa vantagem por proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida. Os métodos empregados para a coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica de fontes secundárias (MARCONI e LAKATOS, 2010).

Para realização desta pesquisa, foi feita uma busca extensiva por trabalhos acadêmicos publicados nos Repositórios Institucionais (RI) das Universidades Federais que existem no território baiano. Os RI são sistemas de informação que organizam, armazenam e dão acesso livre à produção intelectual e científica realizado nas Universidades são ferramentas importantes de disseminação do conhecimento para toda população acadêmica interna e externa, portanto, o RI é a fonte de realização desta pesquisa. Usamos o termo

“trabalho” fazendo menção as pesquisas selecionadas porque as mesmas têm vários formatos: monografias, dissertações, artigos e livros.

Os trabalhos foram escolhidos de acordo com o critério de proximidade com o tema da prática avaliativa docente. É imprescindível que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa. Neste caso, esta organização foi feita a partir de fichamentos realizados após a leitura de todos os trabalhos selecionados. A Redação foi a última etapa fim de organizar as práticas avaliativas e cumprir com os objetivos propostos nessa pesquisa.

3.2 COLETA DE DADOS

Repositórios Institucionais (RI) são sistemas de informação que organizam, arquivam e disseminam as produções técnico-científicas pelas instituições de ensino superior no Brasil. Os RI estão inseridos em transferência ampla de acesso livre ao conhecimento. O projeto de lei Nº 1120 de 2007, dispõe sobre o processo de disseminação da produção técnico-científica pelas instituições de ensino superior no Brasil e dá outras providências, em seu primeiro artigo observamos:

As instituições de ensino superior de caráter público, assim como as unidades de pesquisa, ficam obrigadas a construir os seus repositórios institucionais, nos quais deverão ser depositados o inteiro teor da produção técnico-científica conclusiva do corpo discente, com grau de aprovação, dos cursos de mestrado, doutorado, pós-doutorado ou similar, a produção técnico-científica conclusiva do corpo docente dos níveis de graduação e pós-graduação, assim como a produção técnico-científica, resultado das pesquisas realizadas pelos seus pesquisadores e professores, financiadas com recursos públicos, para acesso livre na rede mundial de computadores – INTERNET.

As instituições públicas de ensino superior devem construir os repositórios institucionais para depósito do inteiro teor da produção técnico-científica e disponibilizar publicamente na internet, sem restrições de acesso.

Repositórios contribuem para o aumento da visibilidade, estatuto, imagem e “valor” público da instituição, servindo como indicador tangível de sua qualidade e demonstrando as

relevâncias científicas, econômicas e sociais das suas atividades de pesquisa e ensino (FERREIRA, 2007, p.159).

A coleta dos dados se deu por meio de busca exaustiva nos repositórios institucionais das instituições de educação superior públicas da Bahia, quatro federais, quatro estaduais e dois institutos federais, são eles:

- Universidade Federal da Bahia (UFBA)
- Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
- Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
- Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
- Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
- Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

Apesar de ser um grande instrumento de informação, algumas instituições de educação superior públicas da Bahia até o presente momento de realização da pesquisa não possuem RI são elas: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Instituto Federal Baiano (IF Baiano).

A pesquisa foi feita a partir de descritores para guiar às pesquisas de forma sistemática e organizada. Esta coleta se deu a partir dos seguintes descritores: prática avaliativa docente; avaliação da aprendizagem; instrumentos e procedimentos de avaliação. Os descritores foram testados em diferentes campos de aplicação (título, assunto) com o fim ampliar as possibilidades em gerar resultados com trabalhos cujo foco temático seja o pretendido.

Quando se digitou os descritores citados acima, encontrou-se uma enorme variedade de trabalhos publicados nos RI da UFRB, UFBA e UNEB, entretanto, a vasta maioria em áreas diferentes do campo da educação e

formação docente, por isso foi feito uma seleção rigorosa entre os trabalhos encontrados. É importante salientar que para chegarmos no objetivo que esta pesquisa se propôs deve-se ser analisado apenas trabalhos com proximidade ao tema.

Com esse procedimento foram selecionados dezoitos trabalhos seguindo os critérios de pesquisa: seleção de acordo com tema e objetivos pretendidos, os resultados da coleta de dados estão esquematizados no quadro 3.

Quadro 3: Trabalhos selecionados

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional	Garcia, Rosineide Pereira Mubarack	2013	Livro	UFRB
Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior - a experiência do CETENS/UFRB	Pimentel, Susana Couto Galvão, Nelma de Cássia Silva Sandes Santos, Odair Vieira dos	2020	Livro	UFRB
Sentidos do Trabalho Docente	Godinho, Luis Flávio Reis	2019	Livro	UFRB
Diálogos sobre avaliação no ensino fundamental: falas de educadoras do 1º, 2º e 3ºano	Daltro, Dandara Santos Souza	2021	TCC	UFBA
A influência da dimensão política da avaliação da aprendizagem nas práticas avaliativas	Santos, Adílio Pereira	2020	TCC	UFBA
Concepções e práticas avaliativas no 4º e 5º ano do ensino fundamental	Santos, Lucas Silva	2021	TCC	UFBA
A visão dos professores sobre uma proposta inovadora de avaliar a aprendizagem dos alunos em uma escola de Salvador	Marinho, Luana Nascimento	2021	TCC	UFBA
A(s) concepção(ões) e a importância da avaliação da aprendizagem para os profissionais de educação que respondem pelo ensino fundamental I de uma dada instituição de ensino particular da cidade de Salvador	Mendonça, Gabriela Costa	2014	TCC	UFBA

Atividades escolares: instrumentos/procedimentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19	Santos, Aleide Macedo da Cruz	2021	TCC	UFBA
Avaliação da Aprendizagem sob o olhar de docentes e coordenadoras pedagógicas de uma escola municipal de Simões Filho/BA	Menezes, Patrícia da Silva Souza de	2021	TCC	UFBA
Avaliação da aprendizagem na percepção de professores do curso de pedagogia da UFBA	Silva, Camila Guedes da	2010	TCC	UFBA
A concepção de avaliação da aprendizagem dos discentes de um determinado curso de graduação em pedagogia	Oliveria, Elionae Silva de	2014	TCC	UFBA
Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB	Matos, Aline Pereira da Silva	2015	DISSERTAÇÃO	UFBA
Avaliação do docente pelo discente: análise das percepções de utilização ideal e efetiva	Almeida, Bonifácio Chaves de	2015	DISSERTAÇÃO	UFBA
Instrumentos/Procedimentos avaliativos: função e utilização na Educação Básica.	Bispo, Geisiane Cardoso	2021	TCC	UFBA
Experiência de construção de um instrumento de avaliação para Cursos de Licenciatura: modos de ressignificar a avaliação	Trevisan, Mônica de Souza	2019	ARTIGO	UFBA
A prática avaliativa na educação on-line.	Rocha, Telma Brito	2022	LIVRO	UNEB
Um "trem" chamado avaliação: analogia para discutir práticas avaliativas na perspectiva da inclusão.	Santos, Adevanucia Nere	2016	DISSERTAÇÃO	UNEB

Fonte: Construção da autora (2022).

Cada pesquisa selecionada foi lida atentamente e produzida fichamentos para verificar. Nesse primeiro momento, as discussões sobre a avaliação da aprendizagem e prática docente predominante e os instrumentos avaliativos citados por eles. O estudo foi inspirado nas leituras realizadas de Luckesi (1996), Hoffmann (1993), Moretto (2003), Sant'anna (1995), Zabala (1998) e Guba e Lincoln (1989).

3.3 LOCUS DA PESQUISA

O campo desta pesquisa monográfica foram os repositórios institucionais (RI) sistema de gestão da informação aberto para gestão da produção científica

e acadêmica, especificamente os que existem a partir das instituições de ensino situadas no território baiano. Nessa perspectiva ao total são dez instituições de ensino, destas restringem-se apenas quatro efetivamente a apresentar o RI. Esta relação está apresentada no quadro 4.

Quadro 4: IES e repositórios institucionais

UNIVERSIDADES	REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL (RI)	LINK
FEDERAIS (4)		
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Sim	https://repositorio.ufba.br/
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	Não	–
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Sim	http://www.repositorio.ufrb.edu.br/
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Não	–
ESTADUAIS (4)		
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Sim	http://www.saberaberto.uneb.br/
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Não	–
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Não	–
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Não	–
INSTITUTOS		
Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Da Bahia (IFBA)	Sim	http://repositorio.ifba.edu.br/jspui/
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)	Não	–

Fonte: Construção da autora (2022).

Ao total, foram encontrados 10425 trabalhos utilizando os três descritores indicados na metodologia. Entretanto, 10407 foram excluídos por não se adequarem ao tema e área de trabalho proposto, é imprescindível que os trabalhos tenham aproximação ao tema, para que os objetivos deste trabalho sejam cumpridos. Portanto, dezoito foram classificados a partir de uma seleção rigorosa de acordo com o objetivo da pesquisa. Houve uma variação no número de trabalho encontrados de acordo com os três descritores de busca utilizados, esta variação está esquematizada no sequencial de quadros 5,6,7 e 8.

Quadro 5: Relação de trabalhos encontrados e selecionados por universidade: UFBA

UFBA	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
DESCRITOR 1 Prática Avaliativa docente	1886	9
DESCRITOR 2 Avaliação da aprendizagem	3258	2
DESCRITOR 3 Instrumentos e procedimentos de avaliação	3260	2
TOTAL	8404	13

Fonte: Construção da autora (2022).

Quadro 6: Relação de trabalhos encontrados e selecionados por universidade: UFRB

UFRB	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
DESCRITOR 1 Prática Avaliativa docente	321	2
DESCRITOR 2 Avaliação da aprendizagem	570	1
DESCRITOR 3 Instrumentos e procedimentos de avaliação	564	0
TOTAL	1455	3

Fonte: Construção da autora (2022).

Quadro 7: Relação de trabalhos encontrados e selecionados por universidade: IFBA

IFBA	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
DESCRITOR 1 Prática avaliativa docente	0	0
DESCRITOR 2 Avaliação da aprendizagem	0	0
DESCRITOR 3 Instrumentos e procedimentos de avaliação	0	0
TOTAL	0	0

Fonte: Construção da autora (2022).

Quadro 8: Relação de trabalhos encontrados e selecionados por universidade: UNEB

UNEB	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
DESCRITOR 1 Prática avaliativa docente	153	2
DESCRITOR 2 Avaliação da aprendizagem	213	0
DESCRITOR 3	200	0

Instrumentos e procedimentos de avaliação		
TOTAL	566	2

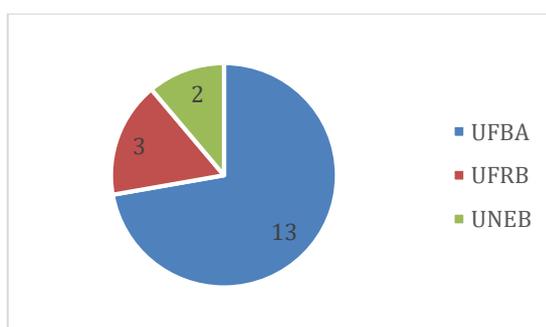
Fonte: Construção da autora (2022).

Nas universidades que possuem o RI, existe uma carência de publicações e pesquisas na área de avaliação da aprendizagem por partes dos cursos de licenciatura em Biologia, ou outras licenciaturas. É intrigante como este campo ainda é pouco discutido. Durante a pesquisa ainda é possível perceber que o curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) não tem publicações no RI até o período de pesquisa desta monografia. O IFBA não tem nenhuma publicação para os três descritores pesquisados, por este motivo não há trabalhos selecionados nesta instituição.

Nesta perspectiva, a pesquisa revelou que algumas dessas instituições de ensino publicam em bases, que não são repositórios institucionais como, Butantan, acesso de dados, biblioteca on-line de teses e dissertações e etc. Nestes sites existem acessos restritos de informações e com procedimentos cadastrais, tornando-os limitados, diferente do RI que tem por objetivo preservar e disponibilizar aberta e gratuitamente a produção científica.

A UFOB e UFSB são as universidades federais que não tem RI, é provável que seja pelo fato de as mesmas serem novas em termos de criação, ambas atividades iniciadas em 2013. UEFS, UESC, UESB são as universidades estaduais que não tem RI. A UFBA tem muitas publicações acerca da avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas docente, entretanto, apenas no curso de Pedagogia e não a partir dos demais cursos de licenciaturas.

Gráfico 1: Quantidade de trabalhos selecionados por universidade



Fonte: Construção da autora (2022).

Os repositórios institucionais (RI) são de suma importância para disseminação do conhecimento científico para toda comunidade acadêmica interna, externa e conseqüentemente, para sociedade. As universidades que não possuem esta unidade de registro, fazem mal uso ou, ainda, restringem o acesso, estão negando a afluência da produção científica. Em contrapartida, é importante ressaltar que devido aos cortes orçamentários as universidades estão sem verbas para criação e manutenção dos sistemas.

A partir da leitura dos dezoito trabalhos selecionados e análise dos fichamentos, pode-se perceber como a prática docente vem sido apresentada. Estas percepções serão apresentadas no próximo capítulo.

4 PRÁTICAS AVALIATIVAS COMPARTILHADAS NOS REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS (RI)

As análises foram realizadas a fim de atingir os objetivos previamente estabelecidos neste estudo. Após a leitura dos trabalhos e revisão dos fichamentos foram feitas categorias temáticas por motivo de organização e compreensão da redação.

Categoria 1: Caracterização da prática avaliativa docente

“A reflexão sobre avaliação da aprendizagem é essencial para a busca de qualidade no cenário da prática educativa, desde a educação básica até a universitária. Ela coloca em xeque todo o planejamento educativo, as práticas de ensino, o currículo, a formação dos educadores/avaliadores, o próprio modelo de avaliação e os resultados obtidos” (GARCIA, 2013, p. 37).

“As práticas avaliativas cotidianas precisam ser ressignificadas de modo que oportunizem aprendizagens significativas de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo” (DALTRO, 2021, p.9).

“A partir da nossa compreensão sobre Avaliação, nos permitimos afirmar que avaliar não se reduz a um conjunto de atividades construídas com respostas pelas educandas e que geram notas que representam aquilo que aprenderam. Ao contrário, avaliar implica acompanhar os caminhos da aprendizagem e isso inclui os equívocos cometidos na intenção de aprender, as dúvidas geradas, as perguntas realizadas, os medos e as curiosidades frente aos novos conteúdos/temas estudados” (DALTRO, 2021, p.9).

“O ato de avaliar é um processo que deve favorecer a diversidade e a diferença (concepção de avaliar para aprender) e que não deve ser relacionado à classificação e a hierarquização (concepção de avaliar para excluir)” (SANTOS, 2019, p.14).

“Neste contexto, o/a avaliador/a deve ter em mente que o enfoque da Avaliação é a constante melhoria das aprendizagens e não a nota nem a classificação, tampouco as comparações individuais entre os/as estudantes” (SANTOS, 2021, p.19).

“Todavia a escola e os professores, de modo geral, ainda não conseguiram incorporar plenamente no cotidiano escolar processos avaliativos que fujam da exclusão e do estabelecimento de juízo de valor exclusivamente sobre os estudantes, corriqueiramente a avaliação é utilizada como instrumento de poder e autoridade docente, que centra-se em descobrir e punir pelo que não se sabe em detrimento da valorização do que se sabe” (MARINHO, 2021, p.14).

“É de extrema importância a discussão dessa temática, pois, a partir de uma prática da Avaliação da Aprendizagem adequada, é possível melhorar a aprendizagem do educando. Nesse sentido, deve-se colocar em evidência a necessidade da busca dos profissionais constantemente por inovação em sua prática” (MENDONÇA, 2014, p.46).

“Logo, compreende-se que a avaliação é um processo que consiste em acompanhar e promover as aprendizagens do/a educando/a e também do/a educador/a, como sujeito que possui o direito de aprender e dar continuidade a sua construção de saberes, considerando por fim que avaliar não é verificar a aprendizagem, mas oportunizá-la” (SANTOS, 2021, p.17).

“Nos nossos sistemas educativos, a prática da avaliação encontra-se, ainda, muito ligada à mensuração dos conhecimentos adquiridos no final de um processo, em lugar de ser vista como um instrumento para promover a aprendizagem” (ROCHA, 2022, p.7).

Observamos que as práticas avaliativas devem ser vistas como constatação a serviço da aprendizagem, ou seja, regulatória e não classificatória. Além disso é possível perceber que ênfase é na avaliação é emancipatória, pois visando promover a transformação da realidade e, também, amplia a prática de avaliar como ação de investigação que favorece a construção das diversas aprendizagens.

No que se refere aos conceitos de avaliação, os trabalhos demonstraram acreditar que a avaliação deve ter por objetivo o crescimento integral do aluno, respeitando-se durante o processo de ensino e aprendizagem as potencialidades e diversidade dos estudantes, buscando superar as fragilidades que possam vir a surgir durante o processo de ensino.

É possível notar que alguns trabalhos mencionam as práticas avaliativas estritamente ligadas ao rigor da classificação. Essas práticas fazem parte de uma concepção tradicional de Avaliação da Aprendizagem, em que não é possibilitado uma reflexão e, conseqüentemente, uma tomada de decisão durante o próprio processo de ensino e aprendizagem visando a sua melhoria, tendo em vista que “a função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação” (LUCKESI, 2010, p. 35).

Verificamos também que existe uma confusão sobre o significado dos termos avaliar/examinar, o ato de avaliar não tem fim nos resultados, porque deve ser intencional e investir no desenvolvimento das aprendizagens “ainda”

não construídas e fazer a mediação necessária para que as condições de aprendizagens sejam asseguradas. Na perspectiva do avaliar, Luckesi (2011) apresenta que a função do exame consiste em dar base a aprovação ou reprovação do estudante de modo excludente e classificatório, sendo diferente do ato de avaliar que consiste em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e do docente.

Observamos que quando retratado sobre o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem corroborando com a prática avaliativa docente encontramos os seguintes resultados:

“Avaliação não é um ato isolado, com um fim em si mesmo; ela faz parte de toda trajetória da ação educativa, desde a etapa do planejamento, da implementação e dos resultados da ação, ou seja, é um caminho necessário que acompanha e possibilita modificações em todo o percurso da própria ação” (GARCIA, 2013, p. 36).

“Avaliação como algo isolado das orientações desfavorece o principal sentido (acompanhamento das aprendizagens) e acaba nos remetendo ao conceito de examinar, que se fundamenta na simples verificação do que foi supostamente aprendido e que tem como consequência a rotulação de educandas² por meio de conceitos (Aprovado/Reprovado) ou notas (0 a 10, no sistema educacional brasileiro)” (DALTRO, 2021, p.12).

“Avaliação não é um momento isolado. Não se pode dizer que agora é hora do ensino e depois é a hora da avaliação. Avaliar faz parte de todo o processo e isso significa ensinar e avaliar ao mesmo tempo, observando o percurso da construção das aprendizagens e as dificuldades de amadurecimento de conceitos, para fazer a mediação necessária para que todos(as) aprendam” (SANTOS, 2019, p.45).

“A avaliação da aprendizagem como deve ser realizada de fato, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. O aprender do educando se dá longitudinalmente, ou seja, gradativo e complementar” (MARINHO, 2021, p.33).

“A Avaliação da Aprendizagem deve ocorrer de modo que valorize o processo, ocorrendo durante todas as atividades de ensino e aprendizagem” (MENDONÇA, 2014, p.32).

“Assim, entendemos a avaliação como uma parte importante do processo de ensino e aprendizagem, pois permite que o docente acompanhe a construção do conhecimento do educando e registre informações e resultados que possibilitam um trabalho mais efetivo” (MENEZES, 2021, p.40).

“Nesse sentido, percebe-se que uma real avaliação da aprendizagem só ocorrerá mediante o entendimento de que esta é processual, ocorrendo durante todo o percurso escolar do indivíduo, utilizando diversos momentos e estratégias para perceber os avanços ocorridos no mesmo, assim como as suas dificuldades, para que ações sejam realizadas e se preciso reorientadas, visando à garantia de uma aprendizagem significativa” (MATOS, 2015, p.140).

“A avaliação constitui um fator fundamental da qualidade dos processos de aprendizagem, sendo deles indissociável” (ROCHA, 2022, p.7).

“O termo avaliação da aprendizagem é utilizado na literatura especializada sobre a avaliação escolar e, não está desassociada do ensino, portanto, não estamos desconsiderando, apenas pretendemos evidenciar e centralizá-la como garantia do direito de aprender” (SANTOS, 2016, p.47).

Tais resultados se mostraram positivos, pois situam a avaliação como parte do processo, enaltece-a e demonstra o reconhecimento que a mesma tem de importância neste processo educacional. Nesta perspectiva, é possível perceber que os trabalhos demonstram uma avaliação com muitas dimensões, porque não as retratam apenas aos estudantes e sim a própria práxis dos docentes, ou seja, aos sujeitos participantes deste processo. Neste cenário observamos as menções sobre o papel do docente nesta prática avaliativa:

“Para que o educador possa adotar uma prática docente consequente e consciente, de perceber o sentido mais amplo de suas ações e de explicitar suas convicções, faz-se necessário que ele perceba e compreenda, dentro de um encaminhamento político e decisório, as ideias centrais que norteiam a sua prática docente e para que e a quem eles servem” (GARCIA, 2013, p. 82).

“O professor conhecendo o processo histórico de seu trabalho educativo compreende as ideologias dos processos formativos” (GODINHO, 2019, p.69).

“A ética é imprescindível para o conjunto de relações, pois implica no conjunto de valores que guiam nossa ação no mundo e está intimamente ligada à relação eu outro-mundo e com o bem-estar de todos(as). Desse modo, uma prática avaliativa ética ou uma postura ética do(a) avaliador(a) é condição para uma atividade avaliativa justa, coerente, respeitosa, comprometida com as aprendizagens” (SANTOS, 2019, p.17).

“Para que esse objetivo seja alcançado, é fundamental que o docente assuma a tarefa de investigar, esclarecer e organizar as experiências de aprendizagem, o docente não deve somente

avaliar, o mesmo também deve ser avaliado” (MARINHO, 2021, p.29).

“Assim como ao avaliar, o docente deve refletir acerca da aprendizagem dos/as educandos/as, o mesmo deve repensar sobre sua prática de ensino e perceber que, ao ser avaliador/a, é avaliado/a também, ao longo do processo de aprender ensinar e não somente em um determinado momento do semestre” (SANTOS, 2021, p.17).

“Todavia, é preciso questionar a qual concepção de avaliação o(a)professor(a) está vinculado(a), pois ao entender a avaliação como acompanhamento, processo e que deve ocorrer cotidianamente no espaço escolar torna-se um equívoco separar um dado momento para educar e outro para avaliar” (MENEZES, 2021, p.9).

“Quando todos são submetidos à avaliação, elimina-se o poder autoritário do educador na sala de aula, favorecendo- se à democracia e à participação coletiva” (SILVA, 2010, p.16).

“O aluno tem o direito e a obrigação de avaliar o professor, da mesma forma como o professor tem o direito e a obrigação de receber uma retroalimentação de sua prática” (ALMEIDA, 2015, p.15).

“O feedback processual do desenvolvimento de atividades do discente é um dos pilares da avaliação formativa” (ROCHA, 2022, p.71).

É possível interpretar que as práticas avaliativas se mostram eficientes quando são elaboradas e autoavaliadas. Essa autoavaliação deve ser constante e com reflexões conjuntas sobre o papel dos docentes, o alinhamento de ideais deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades e conseqüentemente um aprendizado significativo.

“A escola tenta implementar uma proposta de avaliação diferenciada e ainda hoje vem tentando aperfeiçoar a sua prática, uma vez que as docentes da instituição ainda não estão totalmente satisfeitas com a avaliação que realizam, estão sempre querendo melhorar o processo avaliativo e consideram que aperfeiçoando a avaliação melhora-se a qualidade do ensino” (MARINHO, 2021, p.10).

“Esta visão reforça o conceito da avaliação formativa como um trabalho pensado e praticado não só pelo/a docente; essa troca e construção coletiva nos remete ainda a percepção de que a avaliação, deste modo, não promove apenas a aprendizagem do/a estudante, mas também do/a professor/a” (SANTOS, 2021, p.18).

“A mudança não é fácil, requer uma tomada de consciência por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-

aprendizagem. Esse redirecionamento da função da avaliação torna-se um ato político que visa romper com concepções, mitos e desafios que envolvem essa prática” (SILVA, 2010, p.47).

“A Avaliação da Aprendizagem serve tanto ao professor que pode rever a sua prática, bem como auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, a partir do acompanhamento e de uma relação dialógica” (OLIVEIRA, 2014, p.26).

“O processo avaliativo deve permear todos os momentos de ensino e aprendizagem, e para que o/a avaliador/a tenha condições de avaliar é necessário que este conheça o contexto e esteja atento às formas como desenvolve sua aprendizagem” (BISPO, 2021, p.18).

É necessário esclarecer que a culpa não pode recair apenas sobre o docente, uma vez que este acaba por não ter opções já que não lhe foi ensinado como desenvolver práticas avaliativas conscientes e eficientes, principalmente as mais democráticas, reproduzindo assim, aquilo que vivenciou enquanto estudante. Constatamos que diante das reflexões e discussões sobre a avaliação nos cursos de licenciatura é perceptível o desapontamento dos autores:

“É perceptível que há a necessidade de trazer para esse nível de ensino, especialmente nos Cursos de Licenciatura, discussões referentes à Avaliação da Aprendizagem, envolvendo tanto alunos como os educadores e a reflexão sobre o Currículo proposto nessas Instituições” (OLIVEIRA, 2014, p.30).

“Promover reflexões e discussões acerca da Avaliação da Aprendizagem, sobre suas práticas e, principalmente, sobre as concepções que alicerçam estas, sempre se faz necessário na área da Educação, seja em qual nível de ensino for, principalmente, no nível superior, em especial nas Licenciaturas, que respondem pela formação de futuros educadores avaliadores” (OLIVEIRA, 2014, p.7).

“O problema se torna mais grave, quando se enfatiza o ambiente dos cursos de formação de professores. Nesses cursos o tema avaliação é pouco trabalhado, quando não é ignorado totalmente. Os professores pouco aceitam as discussões que envolvem a avaliação e, isolando-se em suas concepções, acabam por praticar uma avaliação unilateral, sem dar a chance de seus alunos questionarem os resultados” (SILVA, 2010, p.31).

Essa mesma inquietação me acompanhou, e motivou a pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem, pois a identificação pela temática me fez refletir o

quanto ainda faltava aprender e o quanto o currículo negligencia tal área, visto que existe apenas um componente com este objetivos na matriz curricular da Licenciatura em Biologia da UFRB, e os demais componentes não trazem essa ligação, tratam apenas a avaliação como algo processual e contínuo como preconiza a LDB, mas não as explora, sendo então a temática limitada os cursos que formam professores.

Por fim, concluímos que as práticas avaliativas ainda precisam ser planejadas e desenvolvidas com base em orientações pedagógicas comprometidas com a construção de aprendizagens de todos os envolvidos no processo educacional, porque entendemos que no âmbito de avaliar, todos devem aprender. Avistamos agora a próxima categoria sobre o olhar das dimensões que estas práticas estão inseridas, seus modelos e suas características de gerações.

Categoria 2: Modelo de avaliação de acordo com as gerações de Guba e Lincoln (1989)

Apesar de a avaliação da aprendizagem assumir, durante décadas, a identidade de um instrumento para análise de desempenho final do estudante, a partir de 1996 a concepção de avaliação qualitativa, processual, em seu caráter contínuo, é garantida em lei pela LDB. Neste cenário entendemos que avaliação é um ato político e social, podemos observar esta discussão em:

Avaliação é “eixos estruturantes das grandes políticas educacionais contemporâneas, envolvendo, além da dimensão pedagógica, a social, política, ética e de gestão” (GARCIA, 2013, p. 25).

“Entretanto, cotidianamente, no interior das escolas tem assumido uma lógica classificatória e excludente, desviando-se de uma concepção inclusiva e democrática do ato avaliativo. Por este motivo, buscamos discutir a dimensão política da avaliação que envolve a tomada de decisões acerca do que ensinar-avaliar, portanto, do que acompanhar e como mediar a aprendizagem para que seja sempre significativa” (SANTOS, 2019, p.10).

“Diante dessa perspectiva, a Avaliação da Aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento dos diversos atores nela envolvidos. Uma relação dialógica de transformação social. Sendo assim, a forma de “intervir na realidade a fim de transformá-la” (MENDONÇA, 2014, p.16).

“É necessário entender os conceitos, as práticas avaliativas e o modelo de sociedade que será formada para desenvolver de forma consciente a avaliação escolar” (MENEZES, 2021, p.22).

“Faz-se necessário compreender que a avaliação ganhou uma forte dimensão política dentro do ambiente escolar. Passou a selecionar, a controlar, discriminar e repreender, adquirindo uma característica de arma de vingança e de acertos de contas. Com isso, acaba por prestar um serviço à sociedade capitalista, ou seja, escolhe e exclui uns e seleciona e separa os alunos considerados bons, competentes e capacitados” (SILVA, 2010, p.27).

“As práticas avaliativas precisam estar em conformidade com o modelo de educação que se propõe desenvolver” (SANTOS, 2016, p.63).

Esta avaliação crítica das práticas perpassa de forma particular a dimensão política da avaliação da aprendizagem, no qual podemos defender o modo democrático de participação de todos no processo avaliativo. Esses processos horizontais de aprendizagem pressupõem que os sujeitos envolvidos nos processos educativos sejam produtores de conhecimento e de cultura através do diálogo, o que se constitui numa tarefa bastante importante para a educação de qualidade. Nesta perspectiva foi possível observar que os trabalhos estudados refletem a seguinte prática e modelos:

“O avaliador deixa de ser um instrumento de medida, uma máquina de dar notas, e torna-se um ator em um processo de comunicação social” (GARCIA, 2013, p. 63).

“Os estudantes são, então, protagonistas do seu próprio processo de aprender, participando de todas as etapas de tomada de decisão desde a escolha das temáticas até a análise e discussão dos dados” (PIMENTEL et al., 2020, p.23).

“Diálogo é um dos aspectos mais importantes e necessários à prática educativa, pois se configura como uma das possibilidades de romper com a prática “bancária” da educação, já que os sujeitos da ação comunicativa passam a ter um papel ativo na definição dos temas geradores ou na opção das premissas de validação durante o discurso” (GARCIA, 2013, p.156).

“Nesse sentido da colaboração, há uma etapa importante da avaliação que denominamos negociação que diz respeito à relação dialógica entre docentes e discentes para decidirem sobre os tipos de instrumentos/procedimentos avaliativos, a forma como serão desenvolvidas as atividades, o tempo e o espaço da atividade formal, os critérios de avaliação e o formato das devolutivas. Isso é perfeitamente entendível quando nos propomos a realizar uma avaliação formativa que envolve todas

as pessoas e busca melhorar o contexto educacional” (SANTOS, 2019, p.34).

“Por compreendermos como elemento essencial no acompanhamento da aprendizagem e no diálogo com o/a estudante - entendo a avaliação como processo coletivo -, o feedback se enquadra como prática fundamental para configurar a avaliação para aprendizagem” (SANTOS, 2021, p.46).

“Então, concebe-se que aprender avaliar não é algo fácil e requer diligências individuais e coletivas de todos os sujeitos envolvidos no processo, já que envolve diálogo, compreensão, empatia, mediação e colaboração” (MENEZES, 2021, p.9).

“O papel do professor-avaliador é de negociador, responsável pela mediação através de uma comunicação clara que define previamente os objetivos, os critérios, as formas que a avaliação será realizada. O professor, depois de avaliar, tem que estar comprometido com a divulgação dos resultados, para que todos os envolvidos no processo avaliativo se sintam partícipes” (SILVA, 2010, p.32).

“A avaliação e sobretudo a regulação, são processos que permanecem e se fortalecem, aliados a outras políticas” (TREVISAN, 2019, p.7).

“Avaliação é um ato de negociação entre as partes que compõem o processo educativo. Negociação que depende da comunicação dentro de um contexto social” (ROCHA, 2022, p.71).

Identificamos que estas discussões da avaliação como negociação entre as partes interessadas, estudantes e docentes, numa perspectiva construtivista está inserida na quarta geração proposta por Guba e Lincoln (1989 apud Garcia, 2008). Esse conjunto de ações e pensamentos corroboram para uma prática avaliativa interessante visto que promove uma interação, garantindo maior probabilidade de sucesso na aprendizagem dos estudantes.

É característico deste modelo da quarta geração denominada “negociação”, os instrumentos de avaliação que esta prática caracteriza, aspectos que deve ser elaborado em comum acordo entre docentes e estudantes.

O modo como o docente escolhe o modelo teórico de avaliação, ou seja, se numa perspectiva auto regulatória, julgamento, ou apenas de mensuração, anuncia a geração na qual se insere. É direito do docente fazer sua escolha de ação, entretanto, se o mesmo segue um modelo involuntariamente é necessário repensar sua prática avaliativa.

Por fim, é importante destacar que é válido replanejar as práticas avaliativas. Deste modo, analisaremos a próxima categoria voltada para o planejamento porque “a prática da avaliação da aprendizagem estará posta para subsidiar o desenvolvimento do educando no caminho de sua trajetória existencial” (LUCKESI, 2003, p.28). As práticas avaliativas devem favorecer a aprendizagem, deste modo, traçar os objetivos e procedimentos com clareza, é o caminho para efetivar este destino.

Categoria 3: Instrumentos e Procedimentos

Em unanimidade, todos os trabalhos selecionados citam termo “procedimento”, entretanto, não caracterizam o que revela uma prática avaliativa sem exato planejamento. Neste contexto é primordial traçar um plano, planejar quais objetivos, habilidades e competências se devem alcançar de antemão. O planejamento com riqueza e clareza de detalhes, é a primeira etapa para elaborar melhores práticas avaliativas.

Durante a realização do planejamento, é importante considerar o perfil da turma, as limitações do espaço escolar, as referências culturais da localidade onde a mesma está inserida, esse olhar atento que permite ao docente melhor conhecer os estudantes.

“A depender do modelo de avaliação adotado pelo educador, é possível utilizar um conjunto de instrumentos e procedimentos que possam minimizar as diferenças em relação à capacidade intelectual e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos” (GARCIA, 2013, p. 78).

“É comum as escolas realizarem, ao fim de cada unidade, a semana de provas, equivocadamente chamada também de semana de avaliação” (SANTOS, 2021, p.22).

“A prova não pode ser considerada um fator relevante da avaliação” (SILVA, 2010, p.15).

“Apresentação artística; exposição; entrevista; produção de vídeos; estudo de caso; experimento; filme/documentário; jogos; mapa conceitual; maquete; revista; jornal; observação/relatório; Pesquisas de mercado; visita guiada; Portfólio; diário; memorial; produção textual; “prova”; simulados; seminário; debate; audiência (júri); trabalhos em grupo ou individual” (BISPO, 2021, p.28).

Apenas os instrumentos e procedimentos avaliativos, não dão conta de informar sobre a aprendizagem, mas se são utilizados de forma estratégica, podem contribuir de forma efetiva e significativa para o desenvolvimento dos

estudantes. Esta escolha deve estar totalmente ligada com os objetivos de aprendizagem.

Essa discussão é importante porque não devemos condenar a prova, pois se a mesma for bem formulada, possibilitara o estudante a produção textual, a argumentação e reflexão, consiste numa prática avaliativa possível. Pressupõe-se que o uso diversificado de instrumentos e procedimentos avaliativos contribui para a aprendizagem dos estudantes, pois este será maior contemplado, uma vez que terá a oportunidade de mostrar sua aprendizagem de muitas formas, por exemplo, pela linguagem, oral, musical, investigativa, corporal ou artística.

Constatamos que, quando os instrumentos e as formas de avaliação forem utilizados de modo a valorizar as potencialidades dos estudantes, é fundamental diversificá-los. Pensemos, se existem momentos diferentes no processo educacional e desenvolvimento diferente por cada estudante, justo seria muitos instrumentos.

Identificamos que alguns trabalhos defendem a avaliação como parte do processo de ensino, mas estão preocupadas com a quantidade de conteúdo aprendido, portanto, focando no resultado, ao invés de observar o percurso da aprendizagem. Dessa forma, a prática acaba sendo examinatória, conseqüentemente, pontual e não processual. Nessa perspectiva, Moretto (2001) ressalta que a aprendizagem que foca nos conteúdos reflete uma concepção tradicional de ensino.

Compreender o conhecimento com um sentido emancipatório traz conseqüências, dentre elas o ensino pautado no desenvolvimento de responsabilidade, auto-organização e liberdade de ação dos estudantes. Essa prática é baseada na compreensão de que a problematização da realidade garante uma melhor condição de aprender.

Diante do que foi exposto neste capítulo, esperamos que estas discussões possam agregar na concepção e prática avaliativa, objetivando proporcionar engrandecimento a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem e avaliação, e que as limitações sejam deixadas para trás e as potencialidades ampliadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da avaliação é polissêmico e desafiador, mas suas discussões são necessárias para formação docente pois avaliar faz parte do processo educacional e não deve ser deixado para pensar em último caso. A escolha de um instrumento avaliativo, os modelos teóricos que subsidiam as práticas docentes, o lugar da avaliação no processo de ensino são questionamentos que os docentes precisamos ter para contemplar os estudantes com o melhor processo avaliativo que possamos oferecer.

Nesta perspectiva, buscamos analisar as práticas avaliativas compartilhadas nos Repositórios Institucionais (RI) das IES públicas do Estado da Bahia. Para realização desta pesquisa foi necessário um estudo sobre a importância dos RI para disseminação do conhecimento produzido nas referidas IES, assim como uma investigação, sobre modelos e conceitos de avaliação da aprendizagem, contudo, durante a busca nos RI das IES baianas, a pesquisa ficou restrita apenas às RI das universidades (UFBA, UFRB, UNEB), tendo em vista a inexistências deles em algumas instituições (UFOB, UFSB, UEFS, UESC, UESB, IF BAHIANO), bem como as que possuem RI mas não possuem resultados sobre a avaliação (IFBA).

No contexto de nossa pesquisa, delimitamos três objetivos específicos. O primeiro, foi “Identificar a prática avaliativa dos docentes”. Conseguimos dar conta desse objetivo a partir de estudos realizados com os autores especialistas da área de Avaliação, no qual trouxemos discussões e aprofundamentos acerca dessa temática. Além disso, constatamos através dos trabalhos selecionados que a prática avaliativa reflete o saber ser professor em seus múltiplos aspectos, é possível perceber que os trabalhos demonstram uma avaliação com muitas dimensões, porque não as retratam apenas aos estudantes e sim a própria práxis dos docentes, ou seja, aos sujeitos partícipes deste processo.

O segundo objetivo visava “Caracterizar as práticas avaliativas em relação aos modelos de avaliação”. Para dar conta desse objetivo, exploramos os trabalhos selecionados nos RI a luz das características de cada modelo teórico e sua contribuição na prática avaliativa. Com relação aos modelos de avaliação, os resultados se mostraram motivadores, visto que os trabalhos revelaram uma prática pautada na negociação, segundo a quarta geração

proposta por Guba e Lincoln (1989 apud Garcia, 2008) é característico desta geração o diálogo entre docentes e estudantes. Essa ação comunicativa possibilita sucesso no processo formativo escolar, pois, promove alcançar a todos, numa perspectiva avaliativa, inclusiva, didática e democrática. Por compreendermos como elemento essencial no acompanhamento da aprendizagem e no diálogo com o estudante entendemos a avaliação como processo coletivo se enquadra como prática fundamental para configurar a avaliação para aprendizagem.

Quanto ao terceiro objetivo, buscamos “Sistematizar as práticas avaliativas depositadas nos RI”. Contemplamos este objetivo por meio da realização das leituras dos dezoitos trabalhos selecionados a partir dos RI, neles destaca-se um dos primeiros passos para se transformar a rotina avaliativa para contribuição de uma possível melhoria dos instrumentos avaliativos, como também, a relação da avaliação como uma prática fragmentada e isolada. Entretanto, a avaliação da aprendizagem não deve ser tratada como algo secundário, algo que tem o fim por ela mesma e cuja única preocupação seria a atribuição de valores ao desempenho dos estudantes, atribuição de notas ao final de um período letivo, contudo, a avaliação da aprendizagem por si só caracteriza-se como processo formativo, portanto, processual.

Nesse sentido, através das leituras realizadas nos dezoitos trabalhos, verificou-se que o planejamento é uma etapa fundamental para avaliar com eficiência, assim como, um plano pedagógico bem elaborado, com critérios e procedimentos claros e intencionais promovem o sucesso para efetivação da aprendizagem. Nessa direção outras etapas como a diversificação dos instrumentos avaliativos corroboram para avaliação eficaz, deste modo, é pressuposto para o desenvolvimento de habilidades e competências que serão essenciais para elevar a comunicação, conseqüentemente o aprendizado dos estudantes. É necessário ainda, que os docentes deem uma devolutiva aos estudantes, como também, os docentes devem se apropriar dos modelos teóricos de avaliação e constantemente ressignificar a sua própria prática.

Com base nos trabalhos selecionados nos RI foram relatadas dificuldades dos licenciandos quanto à discussão de avaliação da aprendizagem nos seus cursos. Outro achado é que há questionamentos, que nos cursos de formação de docentes não existem atenção a esta discussão da avaliação vinculado ao

processo de ensino e aprendizagem. Todavia, a luz das discussões teóricas no campo da avaliação e das políticas inerentes a formação de professores, a discussão da avaliação deveria ser uma dimensão obrigatória, portanto, a avaliação está inerente a prática educativa.

Ao finalizar esta pesquisa, esperamos ter contribuído com pressupostos para se pensar as práticas avaliativas numa perspectiva emancipatória e justa. Deste modo, nos colocamos à disposição para dialogar sobre a avaliação da aprendizagem, bem como, sobre as práticas avaliativas docentes inovadoras, a fim de que possamos construir um grande movimento em favor da prática avaliativa, baseado na integração entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bonifácio Chaves de. **Avaliação do docente pelo discente**: análise das percepções de utilização ideal e efetiva. Orientador: Roberto Brasileiro Paixão .2014. 106. DISSERTAÇÃO (Mestrado). Escola De Administração, Núcleo De Pós-Graduação Em Administração, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26769>. Acesso em: 15 set. 2022

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos, Alves Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. In: Anastasiou LGC, Alves LP, organizadores. Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Ed. Univille; 2004.

ANTUNES, Celso. **As Inteligências Múltiplas e seus estímulos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando Habilidades**: construindo ideias. São Paulo, SP: Scipione, 2001.

BISPO, Geisiane Cardoso. **Instrumentos/Procedimentos avaliativos**: função e utilização na Educação Básica. Orientador: Rejane de Oliveira Alves. 2021. 54. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33536>. Acesso em: 01 set. 2022.

BIZZO, N. **Metodologia do ensino de biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.

BIZZO, N. **Ciências**: fácil ou difícil? 1ª. ed. São Paulo: Biruta, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2014. **Conferência Nacional de Educação**. Documento Final. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 17. set.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF, 1999.

CONRADO, D.M., and NUNES-NETO, N. **Questões Sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, p.570.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. F.; EL-HANI, C. N. **Análise de argumentos em uma questão sociocientífica no ensino de biologia.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 6.; ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA DA REGIONAL 3, 8., 2016, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

DALTRO, Dandara Santos Souza. **Diálogos sobre avaliação no ensino fundamental:** falas de educadoras do 1º, 2º e 3ºano. Orientador: Rejane de Oliveira Alves. 2021. 61. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. Ano de Apresentação. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34603>. Acesso em: 02 set. 2022.

ESTEBÁN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, S.M.S.P. **Fontes de informação em tempos de acesso livre/aberto.** In: KAIMEN, M.J.G.; CARELLI, A.E. (Org.) Recursos informacionais: redesenhando acesso, disponibilidade e uso. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens:** desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. P. M. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância na Perspectiva Comunicacional:** Avaliação da aprendizagem. 1. Ed. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2013.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODINHO; REIS, Luis Flávio. **Sentidos do Trabalho Docente.** 1. ed. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação.** Trad. Paulo Rodrigues. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation of evaluation.** San Francisco: Jossey Bass, 1989.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. (Org.) **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARINHO, Luana Nascimento. **A visão dos professores sobre uma proposta inovadora de avaliar a aprendizagem dos alunos em uma escola de Salvador**. Orientador: Marta Lícia T. Brito de Jesus. 2021. 61. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador.2011. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32676>. Acesso em: 08 set. 2022.

MATOS, Aline Pereira da Silva. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. Orientador: Susana Couto Pimentel. 2015. 196. DISSERTAÇÃO (Mestrado). Faculdade de Educação, Programa De Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17728>. Acesso em: 05 set. 2022.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Moretto, V.P. Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENEZES, Patrícia da Silva Souza de. **Avaliação da Aprendizagem sob o olhar de docentes e coordenadoras pedagógicas de uma escola municipal de Simões Filho/BA**. Orientador: Telma Brito Rocha. 2021. 62. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34671>. Acesso em: 12 set. 2022.

MORETTO, Vasco Pedro. **PROVA: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVERIA, Elionae Silva de. **A concepção de avaliação da aprendizagem dos discentes de um determinado curso de graduação em pedagogia**. Orientador: Iracy Maria de Azevedo Alves. 2014. 70. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35152>. Acesso em: 15 set. 2022.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Instrumentos de Avaliação: Reflexões e Possibilidades de Uso no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Produção Didático-Pedagógica. Universidade Estadual de Londrina. 2011. 25 páginas.

RAPHAEL, Hélia Sonia. **Avaliação: questão técnica ou política**. Circuito PROGRAD – UNESP. 1994: p. 33-43.

ROCHA; Brito Telma. **A prática avaliativa na educação on-line**. 1. ed. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB, 2022. p. 1-102.

PIMENTEL *et al.* : **Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior: a experiência do CETENS/UFRB**. 1. ed. [S.l.]: UFRB, 2020. p. 1-190.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar: Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2010.

SANTIAGO, A. R. F. **Projeto político pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores**. In: VEIGA, I. P. A. (org): Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas (SP): Papirus, 2006.

SANTOS, Adílio Pereira. **A influência da dimensão política da avaliação da aprendizagem nas práticas avaliativas**. Orientador: Rejane de Oliveira Alves. 2019. 50. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31376>. Acesso em: 02 set. 2022.

SANTOS, Adevanucia Nere. **Um "trem" chamado avaliação:** analogia para discutir práticas avaliativas na perspectiva da inclusão. Orientador: Roberto Brasileiro Paixão .2016. 153. DISSERTAÇÃO (Mestrado). Programa De Pós-Graduação Em Educação - Pped, Mestrado Profissional Em Educação E Diversidade - Mped, Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/343>. Acesso em: 22 set. 2022.

SANTOS, Aleide Macedo da Cruz. **Atividades escolares:** instrumentos/procedimentos avaliativos em meio a pandemia do Covid-19. Orientador: Rejane de Oliveira Alves. 2021. 61. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32693>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS, Lucas Silva. **Concepções e práticas avaliativas no 4º e 5º ano do ensino fundamental.** Orientador: Rejane de Oliveira Alves. 2021. 58. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34591>. Acesso em: 08 set. 2022.

SILVA, Camila Guedes da. **Avaliação da aprendizagem na percepção de professores do curso de pedagogia da UFBA.** Orientador: Iracy Maria de Azevedo Alves. 2010. 54. TCC (Graduação) – Licenciatura Em Pedagogia, Faculdade De Educação, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32639>. Acesso em: 05 set. 2022.

SILVA, Luiz Wilson Machado da Costa; FRANCISCO, Deise Juliana. Percepção de professores-pesquisadores sobre questões éticas em pesquisas on-line. **Revista Bioética**, v. 29, p. 128-138, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Rita Petrarca; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. **Em busca de autonomia:** o uso do termo de consentimento em pesquisa. In. SCARPARO, H. (Org). Psicologia e Pesquisa: Perspectivas Metodológicas. 2. ed. Porto Alegre/RS: Sulina, 2008. p. 27-38.

TREVISAN; SOUZA, Mônica De. **Experiência de construção de um instrumento de avaliação para Cursos de Licenciatura:** modos de ressignificar a avaliação. Repositório Institucional UFBA, Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-13, out./2022. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31123>. Acesso em: 2 ago. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação - São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, **Planejamento:** Plano de Ensino aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Liberdade, 2006.

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

APÊNDICES A: Modelo de fichamento utilizado para análise dos trabalhos selecionados a partir dos repositórios institucionais das Universidades Federais do território Bahiano.

Título do trabalho:
Identificação:
Ano de publicação:
Autor:
Instituição:
Descritor:
Caracterização da prática avaliativa docente:
Lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem:
Modelo de avaliação associado:
Instrumentos:
Procedimentos:
Observações: