

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

VIVIANE MARTINS CASTILHO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS DOCENTES DE QUÍMICA EM
RELAÇÃO ÀS PROVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

UBERLÂNDIA

2023

VIVIANE MARTINS CASTILHO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS DOCENTES DE QUÍMICA EM
RELAÇÃO ÀS PROVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Química Licenciatura.

Área de concentração: Ensino de Química

Orientador: Rafael Martins Mendes

UBERLÂNDIA

2023

VIVIANE MARTINS CASTILHO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS DOCENTES DE QUÍMICA EM
RELAÇÃO ÀS PROVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Química Licenciatura.

Área de concentração: Ensino de Química

Uberlândia - MG, 27/06/2023.

Banca Examinadora:

Rafael Martins Mendes (Orientador) – Doutor (IQUFU)

Olenir Maria Mendes – Doutora (FACED)

Juliano Soares Pinheiro – Doutor (IQUFU)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Curso de Graduação em Química - Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1A, Sala 1A235 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4103/4178 - coliq@iqufu.br



ATA DE DEFESA - GRADUAÇÃO

Curso de Graduação em:	Licenciatura em Química				
Defesa de:	GQL042 - Trabalho de Conclusão de Curso				
Data	27/06/2023	Hora de início:	19:35	Hora de encerramento:	[21:35]
Matrícula do Discente:	11711QMI233				
Nome do Discente:	Viviane Martins Castilho				
Título do Trabalho:	Concepções e práticas dos docentes de Química em relação às provas na educação básica.				
A carga horária curricular foi cumprida integralmente?		<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			

Reuniu-se no pela Plataforma Meet, via Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, assim composta: Prof. orientador da candidata Prof. Dr. Rafael Martins Mendes, profa. Dra. Olenir Maria Mendes (FACED) e Prof. Dr. Juliano Soares Pinheiro (IQUFU).

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Rafael Martins Mendes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra, para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do curso.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, à examinadora e ao examinador, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada Nota [100] (Somente números inteiros)

OU

Aprovada sem nota.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Martins Mendes, Professor(a) Substituto(a) do Magistério Superior**, em 27/06/2023, às 21:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliano Soares Pinheiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/06/2023, às 21:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

RESUMO

Na expectativa de compreender melhor o universo da avaliação, e em particular sobre o uso das provas, no contexto das aulas de química na educação básica, o presente estudo buscou investigar como a prova tem sido utilizada na organização do trabalho pedagógico docente. Para alcançar este objetivo, foi realizada uma pesquisa, de caráter qualitativo, com docentes de química atuantes na educação básica, no qual foi aplicado um questionário, contendo dez questões, ora dissertativa ora de múltipla escolha. Essas perguntas buscaram compreender as concepções de avaliação dos docentes e sobre a prova como ela tem sido empregada no seu fazer docente, como tem sido estruturada e suas implicações após a sua aplicação com a turma. Foi observado que uma parcela significativa dos docentes não apresenta clareza na compreensão do propósito e significado do termo avaliação, resultando em uma confusão pelo uso dos termos que identificam a avaliação das aprendizagens e a avaliação formativa. Foi percebida também uma dependência em relação ao formato e à aplicação da prova, devido à imposição de um padrão pela sociedade. No entanto, é importante destacar que, mesmo diante dessas restrições, os docentes pesquisados reconhecem que a prova não deve ser o único instrumento avaliativo utilizado e que não deveria ocupar uma posição central nesse processo, e assim, apontam estratégias avaliativas que vão além da simples classificação e que buscam promover uma educação mais humanizada. Essas práticas podem envolver a utilização de avaliações diversificadas, como projetos de pesquisa, portfólios, reflexões individuais e coletivas, trabalhos colaborativos, entre outros. Por fim, essa abordagem mais ampla e inclusiva visa compreender os alunos em sua totalidade, valorizando suas múltiplas habilidades, conhecimentos e potenciais.

Palavras-chave: Prova; Práticas avaliativas; Concepções docentes; Química; Educação básica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planejamento das provas utilizadas pelos professores	44
Figura 2 - Estrutura da prova utilizados pelos professores	47
Figura 3 - Procedimento abordado após as correções da prova pelos professores	48
Figura 4 - Posicionamento dos docentes após correções da prova	50

LISTA DE GRÁFICO E QUADRO

Gráfico 1 - Instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores	42
Quadro 2 - Caracterização inicial dos(as) docente	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 METODOLOGIA.....	14
2.1 A pesquisa qualitativa.....	14
2.2 O questionário: instrumento de coleta de dados.....	14
2.3 A escolha dos docentes da pesquisa.....	15
3 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	16
3.1 A avaliação das e para as aprendizagens.....	16
3.2 A Avaliação no contexto da formação docente em química.....	19
3.3 Instrumentos avaliativos.....	20
3.4 Prova.....	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	26
4.1 Caracterização dos docentes.....	26
4.2 Concepções de avaliação docentes e suas lógicas.....	30
4.3 O uso das provas e a sua dinâmica na organização das atividades docentes.....	38
4.4 Mas afinal, a prova é o melhor instrumento para avaliar as aprendizagens estudantis?.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO.....	63

1 INTRODUÇÃO

Sou mineira, criada no interior do Triângulo Mineiro, e moro nesta mesma região desde os meus 20 anos de idade. Sou divorciada, mãe de um casal de filhos, sendo que ele tem nove anos e ela cinco. Desde a minha infância, eu estudei em escola pública. Em minhas lembranças, os materiais escolares empregados em meus estudos eram bem simples. As salas de aula tinham carteiras e cadeiras quebradas, e viviam sempre lotadas. O corpo docente apresentava algumas dificuldades de ensino que se relacionavam, por exemplo, às lacunas formativas e à ausência de uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades diversificadas, dentre outros problemas estruturais que continuam presentes na realidade educacional das escolas públicas de nosso país.

Quando terminei o Ensino Médio não consegui ingressar no ensino superior público de imediato e, também, por não ter condições financeiras de cursar uma faculdade particular, optei por fazer um curso Técnico em Química, durante dois anos. Mas, sempre permaneci com o sonho de me formar em uma universidade e depois de muito tempo longe do meio educacional (onze anos depois) resolvi tentar e consegui entrar no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia.

Neste processo formativo, dentro da universidade, atravessei muitos momentos difíceis, principalmente aqueles relacionados com as minhas dificuldades de aprendizagem em alguns conteúdos de química, nas disciplinas do meu curso, cuja base foi ensinada (ou não) na Educação Básica.

E nesse caminho, pela minha vivência como estudante em sala de aula (tanto na educação básica, quanto no ensino superior) já começava a observar que, até mesmo a disposição estudantil dentro da sala de aula era feita com base nas notas obtidas pelas avaliações. Em certos momentos, os docentes rotulavam os estudantes de "bons" e "maus" conforme a sua nota; destacam a importância do "interesse" como principal responsável pela participação da turma nas atividades propostas; identificava que as notas, no final de cada semestre, eram afixadas nas portas das salas dos professores, o que de certo modo, ocasiona certo constrangimento pela exposição dos nomes.

Com relação aos colegas de classe, em certas ocasiões, acontecia competição para saber quem tirava a maior nota; além da demonstração de maior interesse em fazer determinada atividade, caso a mesma fosse valorizada pela nota. Assim, a dificuldade do curso, acrescida pelo "desinteresse" desenvolvido neste contexto, fazia com que muitos estudantes estudassem apenas para tirar a nota, pouco importando se a aprendizagem estava acontecendo ou não. A

partir destas experiências destacadas, constatamos uma cultura avaliativa direcionada para a exclusão. Luckesi nos auxilia a compreender essa realidade que vivenciamos dentro de uma sociedade capitalista:

Os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos. Esse fato possibilita distorções, as mais variadas, tais como: ameaças, [...]; elaboração de itens de prova deslocados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos, etc. (LUCKESI, 2011, p. 39).

Assim sendo, mediante este clima de tensão e muita angústia, a prova não era um momento de demonstrarmos as nossas aprendizagens, ou mesmo nossas dificuldades a serem sanadas, mas sim de certificação de um conteúdo e mesmo de tirar a nota necessária para passar na disciplina. Durante a graduação, pelo contato com as disciplinas pedagógicas, o meu envolvimento em projetos de residência pedagógica¹, pela realização de estágio na escola e a curiosidade em compreender melhor o universo da avaliação, me veio o interesse por estudar essa temática, no contexto das aulas de química, e em particular, sobre os usos da prova, como um instrumento avaliativo predominante em minha formação. Compreendemos que os sentidos atribuídos à avaliação precisam estar além de uma mera certificação estudantil; no qual se estuda somente para tirar nota; ou mesmo estudar apenas para a prova.

Fernandes (2008), em seu livro "Avaliação Educacional: Guia Prático para Professores", define a avaliação como um processo contínuo e sistemático que tem como objetivo principal fornecer informações relevantes e confiáveis sobre o desempenho dos alunos, com o propósito de orientar e subsidiar o processo de ensino-aprendizagem. É nesse caminho, que a autora deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) compreende o papel da avaliação na organização do trabalho pedagógico. Essas informações trazidas por Fernandes (2002) podem ser utilizadas pelos professores para ajustar sua prática pedagógica e pelos alunos para identificar seus pontos fortes e fracos, buscando aprimorar seu desempenho. Além disso, a

¹ Conforme a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU “a Residência Pedagógica visa proporcionar aos discentes na segunda metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Essa aproximação deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora”. Informação disponível em: Residência Pedagógica | PROGRAD/UFU

avaliação também pode ser utilizada para a tomada de decisões em relação ao sistema educacional como um todo, como no caso de avaliações em larga escala, que visam aferir a qualidade da educação em um determinado país ou região.

No entanto, apesar de defendermos a avaliação na perspectiva formativa de Fernandes (2002), corroboramos com a afirmação de Perrenoud (1999), que no contexto da sociedade capitalista em que vivemos, o nosso sistema educacional tem compreendido a avaliação a partir de duas lógicas.

Uma é a lógica normativa, a qual implica que a avaliação tem como finalidade principal a classificação dos alunos com base em um padrão estabelecido previamente. Essa forma de avaliação visa comparar o desempenho dos alunos uns com os outros e estabelecer uma ordem de classificação com base em notas ou conceitos que são utilizados como critério para a seleção, promoção e certificação dos alunos. Nessa abordagem, a avaliação é vista como um meio de controle e poder, o que pode levar a uma competição entre os alunos e à desvalorização do processo de aprendizagem em si, conforme Perrenoud (1999).

Em outra perspectiva, a lógica formativa, a avaliação tem como objetivos principais identificar os pontos positivos e negativos, apontar os acertos, erros e potencialidades, sendo que os erros ao serem identificados precisam ser trabalhados novamente até que se tornem acerto, além de auxiliar e orientar a prática pedagógica docente. Essa forma de avaliação visa acompanhar o desenvolvimento contínuo e individual dos alunos ao longo do tempo, valorizando o aprendizado como um processo em constante evolução.

Nessa abordagem, a avaliação é vista como uma ferramenta de suporte e orientação, capaz de contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Perrenoud (1999). A partir das duas lógicas que foram expostas anteriormente, defendemos, como esse autor, uma avaliação com ênfase maior na lógica formativa, em detrimento da lógica normativa, de forma a valorizar o processo de aprendizagem e promover uma educação mais inclusiva e democrática.

Neste contexto, a formação de professores deve ser pensada de forma ampla e integrada, envolvendo tanto a dimensão teórica quanto a prática e contemplando as diversas áreas do conhecimento, as dimensões éticas e políticas, as demandas sociais e culturais, entre outros aspectos. Para Villas Boas (2006) a formação docente deve ser contínua e atualizada, considerando as mudanças constantes no mundo contemporâneo, especialmente no que se refere às tecnologias e às formas de comunicação.

Deve ser orientada para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o que implica a análise e o questionamento das concepções, dos métodos e das estratégias utilizadas, visando

sempre ao aprimoramento e à melhoria da qualidade do ensino. Além de ser baseada em uma concepção de educação como processo de construção coletiva do conhecimento, envolvendo o diálogo, a troca de experiências e a colaboração entre os diferentes atores do processo educativo.

Freire (2014), por exemplo, propõe uma pedagogia crítica, que visa à formação de pessoas conscientes e comprometidas com a transformação social. Para Freire, a formação de professores deve estar baseada na reflexão sobre a prática, na valorização do diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Schön (2000), por sua vez, propõe a reflexão sobre a prática como uma forma de aprendizagem essencial para a formação de profissionais competentes, e neste caso, a formação de professores deve ser orientada para o desenvolvimento de habilidades reflexivas, que permitam aos docentes lidar com a complexidade e a incerteza do contexto educacional.

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2011, p. 12) aponta que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional”, uma vez que, seus conhecimentos são construídos por intermédio de negociações com diferentes grupos sociais, o que de fato, torna complexa as relações determinadas. Nesse entremeio, é essencial para a construção desses saberes a sua relação com a turma no caminho da valorização de princípios éticos, a construção do caráter, a influência da família, bem como a definição de uma identidade docente mediante as diversas realidades escolares no contexto social que vivemos.

Santos, Mello e Catão (2021) fizeram uma reflexão sobre a formação de professores no Brasil, destacando a falta de políticas públicas voltadas para a valorização da carreira docente e nas lacunas existentes perante a formação inicial e continuada dos professores de química. Além disso, discutem a importância da formação reflexiva e crítica dos professores, capazes de compreender a avaliação como uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesma. Os autores enfatizam ainda a necessidade de uma formação que contemple a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento, a fim de formar profissionais capazes de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

Precisamos então pensar sobre quais alunos queremos formar, e assim, empregar instrumentos avaliativos, tais como nossas provas, para além de uma lógica que privilegia a testagem, a vigília, assim como a disciplina no contexto da sala de aula. Moretto (2007, p. 33) aponta que: “O que os professores podem avaliar pelas provas é a performance do aluno, obtendo assim um indicador de sua competência”.

No contexto das aulas de química, temos observado pelo olhar de diversos autores que os professores aprendem sobre avaliação durante seu processo de formação, que começa

quando eles se tornam alunos na escola. Santos, Mello e Catão (2021) destacam a preocupação em se ensinar conceitos teóricos de forma isolada, sem relação com o cotidiano dos alunos, o que pode levar à falta de motivação e interesse dos alunos pela disciplina.

De acordo com Freitas e Villani (2002) há um crescente interesse na literatura atual sobre o papel dos professores na sociedade moderna e um desenvolvimento de novos modelos de formação que reconhecem a importância da prática crítico-reflexiva na construção e incorporação do conhecimento sobre o ensino. Essa prática, segundo as autoras, é articulada em dois eixos complementares: a confiança de que na ação didática do professor é possível encontrar conhecimento que vai além da teoria, e a convicção de que essa prática pode ser organizada para produzir efeitos mais significativos.

Durante sua trajetória educacional, desde os níveis mais básicos até o final de sua formação, todas as situações que eles vivenciam e testemunham como alunos contribuem para sua formação como professores e podem ser lembradas por muito tempo. É por isso que é essencial que eles experimentem e se envolvam em processos de avaliação para aprendizagem durante todo o seu período de estudos (BRASÍLIA, 2014).

No caminho desta discussão, quando buscamos apreender as práticas avaliativas que acontecem dentro da organização do trabalho pedagógico docente, e na sua relação com a turma, compreendemos que ela pode ser identificada, de forma muito presente, pela utilização de diversos instrumentos avaliativos, tais como provas, trabalhos, relatórios, observação direta, entre outras. Em particular sobre a prova:

[...] assim como todo o processo avaliativo, está aliançada com os objetivos educacionais. O primeiro passo, portanto, é estabelecer quais objetivos foram definidos e podem ser avaliados por meio desse instrumento. A taxonomia de Benjamim Bloom ainda é bastante utilizada no processo de elaboração da prova escrita, em especial sua obra voltada ao domínio cognitivo publicada em 1956 e revisada posteriormente por Anderson e Krathwohl (2000). Isso porque os objetivos são arranjados numa hierarquia do menos para o mais complexo, o que possibilita uma clara definição do que os educadores querem que os estudantes demonstrem que aprenderam. (DIAS, 2022, p. 134 - 135).

Ao organizar os objetivos em uma hierarquia, do menos para o mais complexo, a taxonomia de Bloom ajuda os educadores a definir claramente o que esperam que seus alunos demonstrem que aprenderam. Isso também ajuda a garantir que as questões de prova avaliem os diferentes níveis de aprendizado e que a avaliação seja justa e precisa, conforme Dias (2022). Por essas razões, a taxonomia de Bloom continua sendo amplamente utilizada no processo de redação de provas escritas.

A escola como um todo, bem como a sociedade sempre se preocupou com a prova, principalmente quando é aplicada de forma convencional (escrita), permanecendo assim situações de angústia e tensão entre estudantes e docentes. Ronca e Terzi (1991) apontam que a prova ocupa uma posição central na vida da comunidade escolar, sendo vista como uma figura de destaque acadêmico em torno da qual ocorrem muitos preparativos envolvendo diversas pessoas e recursos. É um ritual que afeta diversos setores, desde departamentos de impressão e xerox, professores, alunos, funcionários até o núcleo familiar, gerando grande expectativa e modificando a rotina da escola e sociedade.

Dias (2022) aponta que, além dessas vertentes, a prova escrita pode ser construída a partir da compreensão de diversas em fundamentações pedagógicas, tais como a teoria construtivista, que valoriza o processo de construção do conhecimento pelo aluno, e a teoria da aprendizagem significativa, que defende que a aprendizagem é mais efetiva quando os conteúdos são relacionados com o conhecimento prévio do aluno e têm significado para ele. Nessa perspectiva, esse mesmo autor, coloca que a prova escrita deve ser vista como uma ferramenta de diagnóstico e *feedback*, que permite ao aluno identificar suas dificuldades e avanços em relação aos conteúdos trabalhados.

Para tanto questionamos: qual tem sido a intencionalidade dos docentes de química investigados, no contexto da educação básica, quanto ao uso da prova como instrumento avaliativo? No caminho dessa discussão, o desenvolvimento deste TCC tem como objetivo principal compreender como a prova tem sido empregada por docentes da educação básica, em suas aulas de química. E, como objetivos específicos, temos:

- ➔ Caracterizar o corpo docente participante da pesquisa;
- ➔ Compreender suas concepções acerca da avaliação na organização de seu trabalho pedagógico;
- ➔ Investigar o papel da prova, como instrumento avaliativo nas aulas de química.

Assim sendo, para refletirmos sobre essa proposta aplicamos um questionário com doze questões sobre este tema e discutimos os apontamentos realizados para o entendimento das ações desses docentes na organização de suas ações pedagógicas, nas aulas de química, no contexto da Educação Básica.

2 METODOLOGIA

2.1 A pesquisa qualitativa

Segundo os autores Laville, Dionne (1999) a pesquisa, de um modo geral, é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos que permitem a construção do conhecimento válido e confiável sobre os fenômenos naturais e sociais. Englobando os principais aspectos da pesquisa, como a sistematização dos processos, a avaliação crítica dos resultados e a busca por conhecimentos válidos e confiáveis a partir de evidências empíricas.

Marconi e Lakatos (2003), por sua vez, quando se referem à pesquisa qualitativa compreende como um conjunto de técnicas interpretativas que buscam interpretar fenômenos sociais e humanos complexos. Segundo a autora, a preocupação não está relacionada com a mensuração de dados, mas sim com a compreensão do significado dos fenômenos, a partir da interpretação dos sentidos e significados atribuídos pelas pessoas pesquisadas.

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela flexibilidade na coleta e análise de dados, podendo ser realizada por meio de diversas técnicas, como entrevistas, observações participantes, análise de documentos, entre outras, conforme Marconi e Lakatos (2003). Além disso, esses autores ressaltam que esta modalidade de pesquisa envolve um contato direto com as pessoas pesquisadas, visando uma compreensão mais profunda e detalhada do fenômeno estudado. Em resumo, a pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca compreender e interpretar os fenômenos sociais e humanos, considerando a subjetividade e as múltiplas dimensões das pessoas envolvidas.

2.2 O questionário: instrumento de coleta de dados

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, definimos o emprego do questionário como uma técnica de coleta de dados com as pessoas da pesquisa para a construção das discussões acerca da temática elencada. Dessa forma, Marconi e Lakatos (2003) pontuam que o questionário, como um instrumento de coleta de dados, é estruturado por meio de perguntas pré-determinadas, com o objetivo de obter informações específicas de uma amostra da população.

Em consonância com a autora, é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas sociais e pode ser aplicado tanto de forma pessoal (entrevista) quanto de forma impessoal (por meio de formulários). A mesma enfatiza que a elaboração de um questionário requer cuidado

na definição das questões, na ordem e na forma como são apresentadas, além de considerar o perfil do público-alvo para o qual será aplicado. Além disso, a autora salienta a importância de testar o questionário antes de sua aplicação em campo, a fim de verificar se as perguntas são claras e se a amostra entendeu corretamente o que foi solicitado.

O objetivo deste estudo é compreender como os professores utilizam instrumentos avaliativos em suas práticas na sala de aula, e em especial, as provas. Para isso, foram elaboradas doze questões, incluindo questões abertas para permitir que os professores expressassem suas opiniões, e questões de múltipla escolha para investigar a estrutura das provas elaboradas por eles. Além das questões relacionadas aos métodos de avaliação, o questionário inicial também contém perguntas para conhecer o perfil dos docentes, como tempo de docência, gênero e outras características.

A partir do questionário concluído, o mesmo foi enviado para os docentes via *whatsapp* e foi proposto um prazo de dez dias para resposta e reenvio para a pesquisadora (apêndice 1). O questionário com perguntas está no Apêndice. A partir das respostas obtidas os dados foram agrupados para promovermos a construção de sentidos perante o uso da prova nas aulas de química da educação básica

2.3 A escolha dos docentes da pesquisa

Para realização da pesquisa foram escolhidos professores da educação básica tanto da rede particular quanto de escolas públicas. A seleção desses docentes aconteceu pela indicação do professor orientador, e pelo contato direto da pesquisadora no campo do estágio a partir de disciplinas cursadas dentro da licenciatura. Sendo assim, foram selecionados dez docentes, sendo que para resguardar as suas identidades, identificamos, cada pessoa, pela escrita da palavra ***DOCENTE-X*** em maiúsculo, negrito e itálico; seguido da numeração de 1 a 10 (correspondente ao X da representação) diferenciando as narrativas dos participantes. No próximo tópico trataremos de autores que contribuirão para o entendimento da prova na realidade investigada.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

3.1 A avaliação das e para as aprendizagens

Na escola, o ato de avaliar tem sido frequentemente relacionado à realização de testes, avaliações e à atribuição de notas, o que por sua vez, pode resultar na aprovação ou reprovação dos alunos. Refletir sobre essa questão é extremamente importante, pois as consequências das decisões educacionais e sociais tomadas a partir dos resultados da avaliação escolar podem afetar significativamente as vidas e destinos das pessoas, já que para Villas Boas (2019, p. 15) “avaliação e aprendizagem estão sempre atreladas. Estão presentes em todos os momentos e espaços escolares. Não nos esqueçamos da avaliação informal, que costuma influenciar a formal e ocorre o tempo todo” (a esse respeito, ver Freitas *et al.* 2009 e Villas Boas, 2017).

De acordo com Luckesi (1995, p. 27), “[...] embora tenhamos passado a chamar a prática de avaliar o progresso educacional dos alunos de ‘avaliação da aprendizagem escolar’”, historicamente ainda continuamos a realizar exames”.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é usada para determinar o nível de conhecimento que o aluno adquiriu durante um determinado período escolar. Fernandes (2009) complementa, que a avaliação das aprendizagens também é aquela que avalia o conhecimento, desempenhos, capacidades, atitudes e os procedimentos; assim não se preocupa com o processo de aprendizagem estudantil, mas com aspectos pontuais desenvolvidos em sala de aula. Infelizmente, muitos professores ainda encaram a avaliação apenas como um sinônimo de aplicar provas. Saul (1988, p. 63) adverte:

A avaliação está se tornando o centro da aula, em torno do qual tudo gira. Só que em vez de centralizar a ação nos processos de produção de conhecimento, de ensino-aprendizagem que envolvem as pesquisas e as relações professor-aluno, tudo é voltado para a avaliação.

A intencionalidade desempenhada pela avaliação pode estar relacionada tanto ao seu papel formativo (avaliar para a aprendizagem) quanto ao somativo. Villas Boas (2017) nos fala que o primeiro caso, não é o único procedimento nem seus resultados serão os mais importantes. Após sua aplicação e correção e imediato retorno de seus resultados aos estudantes, juntamente com eles planejam-se as intervenções e, se necessário, nova prova é aplicada.

A avaliação formativa extrapola a dimensão individual. Em complemento a esta autora, Fernandes (2006) aponta uma distinção mais evidente entre a avaliação formativa e a avaliação somativa:

a) a avaliação formativa e a avaliação somativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação somativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula (BOAVIDA, 1996; FERNANDES, NEVES, CAMPOS; LALANDA, 1996; JORRO, 2000; STIGGINS; CONKLIN, 1992). (FERNANDES, 2006, p. 23).

Nesse caminho, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico e relacionado ao ensino e aprendizagem. Para que os estudantes possam compreender melhor a sua caminhada escolar, desenvolver competências de domínio cognitivo e metacognitivo, pressupõe-se então uma partilha de responsabilidades entre estudantes e docentes perante a própria avaliação e a regulação das aprendizagens. Com relação aos estudantes é requerido:

- Participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação.
- Desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores;
- Utilizar o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens;
- Analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da auto avaliação;
- Regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da auto avaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos;
- Partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; e;
- Organizar seu processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p. 59-60).

Assim como os estudantes, os docentes também assumem responsabilidades

- Organizar o processo de ensino;
- Propor tarefas apropriadas aos alunos;
- Definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
- Diferenciar suas estratégias;
- Utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens.
- Ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e
- Criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. (FERNANDES, 2009, p. 59).

A partir da partilha de responsabilidades, podemos observar que os atributos do docente estão direcionados aos aspectos organizacionais e a distribuição do processo de *feedback*,

enquanto os alunos poderão focar nos processos que se referem à autoavaliação e à autorregulação de suas aprendizagens. Em relação ao *feedback*, podemos pontuar que:

[...] é uma atividade fundamental para promover um ambiente de aprendizagem pela mediação entre docente e discente, sendo aquele/a responsável pelo que é necessário ser aprendido pela turma, bem como descrever o desempenho desejável e o que precisa ser melhorado para a construção do conhecimento. Nesta perspectiva, o feedback tem compromisso com a aprendizagem, e não com a nota. O corpo docente precisa ter uma concepção adequada de qualidade à tarefa estipulada julgando a coerentemente; e o alunado necessita conhecer o que se espera dele (objetivos da aprendizagem), comparar o seu nível atual de desempenho com o almejado e se engajar na diminuição da distância entre esses pontos. (MENDES, 2022, p. 132).

Assim sendo, tal como Mendes (2023), Hadji ((1994, p. 165) corrobora que:

[...] a característica "formativa" não está intrínseca ao instrumento utilizado, mas sim na maneira como o utilizamos e aproveitamos as informações que ele fornece. O que torna uma avaliação formativa é a decisão de buscar a evolução do aluno e utilizar os meios disponíveis para alcançar esse objetivo

Em Fernandes (2005) a avaliação somativa refere-se ao momento de realizar um balanço daquilo que os estudantes foram capazes de realizar produzindo, assim, um juízo final. O mesmo autor enfatiza que, na visão da avaliação como reguladora do processo de aprendizagem, a avaliação formativa alternativa possibilita a coleta de informações e aprimoramento da turma, de tal forma que a avaliação somativa não é capaz de avaliar a aprendizagem, já que seu foco está concentrado no resultado final do processo, conforme Fernandes (2009).

É crucial que a avaliação formativa desempenhe sua função de ser realmente formativa e não apenas uma alternativa para a avaliação somativa. Dessa forma, é imprescindível que haja um planejamento, integração e aplicação adequados da avaliação, de modo a garantir que os alunos obtenham um aprendizado efetivo. Além disso, o feedback é um processo essencial para que os estudantes possam ativar seus processos cognitivos e superar as dificuldades encontradas, na concepção de Mendes (2022).

Uma maneira importante de lidar com esse processo educacional é promover a participação dos alunos, como destacado por Villas Boas (2017). Nesse contexto, uma das aprendizagens benéficas para eles é a capacidade de realizar autoavaliações e avaliações mútuas com colegas, professores e a escola.

Conforme apontado por Santos (2008), a autoavaliação é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, ocorrendo em diferentes momentos durante o processo de aprendizagem e ensino. É por meio desse processo que os alunos podem recordar o que aprenderam e identificar aspectos que precisam ser aprimorados.

3.2 A Avaliação no contexto da formação docente em química

Segundo as reflexões de García (2013), a formação é comumente associada a atividades que buscam preparar indivíduos para adquirir habilidades e competências específicas. Ela pode ser vista como uma função social que visa transmitir saberes, e que tem como finalidade beneficiar o sistema socioeconômico ou a cultura dominante. Adicionalmente, a formação também pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, capaz de proporcionar a maturação interna e aprendizados por meio de experiências pessoais.

Ainda conforme García (2013), a formação pode assumir diferentes aspectos, dependendo se é analisada a partir do ponto de vista do objeto (ou seja, a formação oferecida externamente) ou do sujeito (isto é, a iniciativa pessoal de formação).

Os autores Santos, Vaz Mello e Catão (2021) discutem a importância da formação continuada de professores de Química para a melhoria das práticas educativas. Segundo eles, a formação deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, capaz de desenvolver habilidades e competências que garantam ao professor planejar e executar aulas mais eficazes e de observação para os alunos. Nesse sentido, a avaliação é uma ferramenta fundamental para acompanhar e orientar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a identificação de dificuldades e a necessidade de revisão e adaptação das práticas pedagógicas.

Além disso, os autores ressaltam a importância de o professor buscar atualização constante e aprimoramento de seus conhecimentos científicos e pedagógicos, a fim de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade² e atendida com as demandas da sociedade atual. Dessa forma, a formação continuada de professores e a utilização de uma avaliação reflexiva e abrangente podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e transformadora.

² Para a escrita deste trabalho, compreendemos assim como Mendes *et al.* (2018) educação de qualidade como aquela que possibilita a inclusão de todos e todas independente de sua classe social. Além disso, é aquela que possibilita a permanência, oferece oportunidades e que esteja respaldada por políticas públicas que garantam condição de cidadania para todas as pessoas envolvidas.

Diante da complexidade e importância da formação de professores de Química, Santos, Mello e Catão (2021) destacam que é fundamental que uma formação contemple não apenas aspectos técnicos e científicos, mas também pedagógicos, sociais e culturais. Nesse sentido, a avaliação é uma ferramenta essencial que pode contribuir para o desenvolvimento da formação docente em Química, permitindo ao professor identificar lacunas na sua prática pedagógica, repensar sua metodologia, refletir sobre as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, aprimorar sua atuação em sala de aula. Dessa forma, a avaliação pode ser compreendida como uma prática formativa, que auxilia o professor a se desenvolver profissionalmente e oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos.

3.3 Instrumentos avaliativos

De acordo com a perspectiva sociocultural proposta por Vygotsky (1991), a interação social e a mediação cultural são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Essa abordagem tem implicações significativas para a prática pedagógica e para a avaliação educacional, uma vez que enfatiza a importância do contexto social e cultural no qual o processo educacional ocorre.

Nesse mesmo sentido, Vasconcellos (2013), discute a importância da avaliação na prática educativa e sua relação com a transformação social. Segundo o autor, a avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de mensuração do desempenho do aluno, mas sim como uma prática pedagógica que visa à transformação da realidade social. Vasconcellos (2013) defende que a avaliação deve ser um processo contínuo e animado, que permite aos alunos a construção do conhecimento e a reflexão sobre sua própria aprendizagem. Nesse sentido, ele afirma que a avaliação deve ser “instrumento de compreensão dos processos de aprendizagem” (VASCONCELLOS, 2013, p. 15), ou seja, um meio para que o professor possa entender as dificuldades e potencialidades de seus alunos.

Além disso, o autor destaca a importância da diversidade de instrumentos avaliativos, afirmando que "a utilização de diferentes instrumentos avaliativos permite ao professor uma visão mais ampla e abrangente do processo de aprendizagem" (VASCONCELLOS, 2013, p. 59). Ele argumenta que os instrumentos avaliativos devem ser escolhidos de acordo com os objetivos e conteúdos a serem desejados, levando em consideração a diversidade cultural e social dos alunos. Vasconcellos (2013) também alerta para a necessidade de que a avaliação seja uma prática democrática e participativa, em que alunos e professores sejam corresponsáveis pela construção do conhecimento e pelo processo avaliativo.

Quando Vasconcellos (1998) aponta que, ao invés de proibir, é essencial assegurar uma avaliação educativa que promova a aprendizagem, ele argumenta sobre o propósito da avaliação e defende que esta deve estar fundamentada na construção da cidadania e na transformação da realidade social. Assim, “[...] a avaliação é parte integrante de um projeto educativo de transformação social que implica a formação de um cidadão crítico e participativo, capaz de intervir na realidade e de transformá-la” (VASCONCELLOS, 1998, p. 38). Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como uma prática pedagógica que busca não apenas medir o desempenho dos alunos, mas sim promover sua aprendizagem e formação como cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento a escola tem sua finalidade de colaborar para que cada indivíduo, possa assumir-se como sujeito histórico, ativo, criativo e crítico, capaz de entender e transformar a realidade que o cerca. “Se quisermos uma escola que cumpra sua finalidade, que garanta a todos os alunos, independente da classe social a que pertençam, o direito ao conhecimento e à cultura, precisamos superar a visão classificatória e excludente que norteia a educação brasileira” (VASCONCELLOS, 1998, p. 80).

Essa citação de Vasconcellos (1998) destaca a importância da escola na formação de indivíduos conscientes e ativos na sociedade, capazes de transformar a realidade à sua volta. A avaliação é, portanto, uma necessidade da prática educativa, que se impõe para a garantia da qualidade do processo educacional, no sentido de que permite, ao professor e ao aluno, um conhecimento mais preciso e objetivo do nível de aprendizagem em que se encontram, visando a uma superação qualitativa constante.

Assim, “uma necessidade inerente à ação educativa, pois só com ela o professor poderá saber se o aluno está aprendendo ou não, se está progredindo ou não em sua trajetória escolar” (VASCONCELLOS, 1998, p. 81). Perante isso, concordamos com Vasconcellos(1998), que enfatiza a importância da avaliação como uma necessidade para garantir a qualidade do processo educacional, vindo de encontro que a aprendizagem é, portanto, a apreciação qualitativa do desempenho do aluno em relação aos objetivos propostos, considerando as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem e as implicações sociais e culturais que estão presentes no ato pedagógico nos mostrando a importância da escola em geral ter uma importância quanto a finalidade da avaliação da aprendizagem:

A finalidade da avaliação da aprendizagem é fornecer informações que permitam ao professor compreender a natureza e o processo de aprendizagem dos alunos e tomar decisões em relação ao ensino, visando à superação das dificuldades e à promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. (VASCONCELLOS, 1998, p. 83).

Concordamos então, com a explicação de Vasconcellos (1998) onde a avaliação da aprendizagem deve ser um momento de apreciação qualitativa do desempenho do aluno em relação aos objetivos propostos, ao levarmos em consideração as diversas dimensões do processo de aprendizagem e as implicações sociais e culturais que estão presentes na prática educativa.

De acordo com a perspectiva defendida por Vasconcelos (2002), a avaliação escolar deve ser abordada de maneira dialético-libertadora, que busca ir além de uma visão restrita e tecnicista do processo avaliativo. Tal abordagem valoriza não somente os resultados finais, mas também o processo de aprendizagem e a evolução dos alunos ao longo do tempo, considerando as interações sociais e culturais que permeiam a construção do conhecimento. Ele argumenta que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e participativo, que envolve tanto os alunos quanto os professores e outros agentes educacionais, e que tem como objetivo promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

3.4 Prova

Moretto (2007) defende que a prova pode ser utilizada como um momento propício para o processo de aprendizagem. Ele acredita que a prova não deve ser vista apenas como uma forma de avaliar o conhecimento do aluno, mas sim como uma oportunidade para que o estudante possa aprender e se desenvolver. Além disso, Moretto (2007) apresenta diversas estratégias e técnicas para que as provas sejam mais justas e eficazes, de forma a contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos.

A prova, em seu formato escrito, é uma técnica de avaliação que pode ser utilizada para medir a capacidade dos alunos em absorver e aplicar conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da interação social e cultural, conforme Luckesi (2011). Nesse sentido, a prova escrita é capaz de avaliar a habilidade do aluno em utilizar o conhecimento de forma prática e demonstrar uma compreensão adequada do conteúdo estudado.

Este mesmo instrumento é uma das formas mais tradicionais de avaliação na educação, utilizada em diferentes níveis e áreas de conhecimento. A sua fundamentação teórica se baseia principalmente em duas vertentes: a psicometria e a teoria da resposta ao item (TRI), de acordo com Almeida e Primi (2011).

A definição de psicometria é atribuída ao psicólogo americano James McKeen Cattell (1860-1944), que foi um dos pioneiros na utilização de testes psicológicos para a medição de características mentais e na aplicação de métodos estatísticos para o desenvolvimento desses

testes. Cattell é considerado uma das principais referências da psicometria e sua obra “Mental Tests and Measurements” (1890) é tida como um marco na história da avaliação psicológica.

A psicometria é uma área da psicologia que se dedica a medir características psicológicas dos indivíduos, como conhecimento, habilidades e traços de personalidade. A psicometria se apoia na teoria da medida, que estabelece que para uma medida ser válida e confiável ela deve ser baseada em uma escala de medida e atender a critérios como precisão, objetividade e fidedignidade. Na prova escrita, a psicometria é aplicada na elaboração e correção das questões, com o objetivo de garantir que a avaliação seja precisa e confiável.

A teoria da resposta ao item (TRI) foi desenvolvida por vários pesquisadores ao longo do tempo, mas o principal nome associado a essa teoria é o psicólogo sueco Georg Rasch (1901-1980). Rasch publicou vários trabalhos sobre a TRI, incluindo o livro “Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests” (1960), que é considerado uma das principais referências da teoria.

De acordo com a teoria da resposta ao item (TRI), desenvolvida pelo psicólogo sueco Georg Rasch (1901-1980), essa teoria da resposta ao item (TRI) é uma abordagem estatística que busca modelar a relação entre a habilidade dos indivíduos e a probabilidade de acerto em cada questão da prova. A TRI se baseia na ideia de que as questões da prova têm diferentes níveis de dificuldade e que as respostas dos indivíduos são influenciadas pela sua habilidade em relação ao nível de dificuldade de cada questão.

Vasconcellos (2002) defende que a prova deve ser vista como uma oportunidade para o aluno demonstrar seu conhecimento e identificar lacunas em sua aprendizagem, ao invés de ser utilizada apenas para classificar ou excluir alunos. Ele ainda destaca a importância de avaliar não apenas o resultado final, mas também o processo de aprendizagem e a evolução dos alunos ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, a prova não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento que pode contribuir para a identificação de dificuldades e potencialidades dos alunos, bem como para o planejamento e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação, portanto, deve ser integrada ao currículo e à prática pedagógica como um todo, e não ser vista como uma atividade isolada e meramente burocrática. É assim deixar de ter a visão de ser um instrumento de exclusão ou de hierarquização dos alunos, mas sim como uma ferramenta para a promoção da equidade e da justiça educacional.

Além disso, Vasconcellos (2002) enfatiza a importância de se avaliar não apenas o resultado, mas também o processo de aprendizagem e a evolução dos alunos ao longo do tempo. Isso implica em adotar uma perspectiva formativa da avaliação, que busca fornecer *feedback*

aos alunos de forma constante e orientá-los no sentido de superar suas dificuldades e alcançar seus objetivos educacionais. Nesse contexto, a prova é concebida como uma ferramenta de diagnóstico e aprendizagem, fornecendo informações valiosas sobre o nível de compreensão e domínio dos alunos em relação ao conteúdo exato.

De acordo com Ronca e Terzi (1991) desta perspectiva, a prova é entendida como uma atividade que requer a mobilização e aplicação dos conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos. Ela vai além de uma simples reprodução de informações e busca avaliar a capacidade dos alunos em utilizar seus conhecimentos para resolver problemas, analisar situações e tomar decisões.

A discussão sobre o papel da prova no grupo é fundamental para refletir sobre suas intenções e características, bem como para explorar abordagens alternativas, como a prova cirúrgica ou construtivista em contraposição à prova tradicional. Nesse sentido, as contribuições de autores como Moretto (2007), Ronca e Terzi (1991) podem enriquecer a discussão.

Assim, sendo, para Moretto (2007) as provas tradicionais tendem a apresentar algumas características problemáticas. Primeiramente, há uma exploração exagerada da memorização, o que leva os alunos a focarem apenas na reprodução de informações em vez de desenvolverem habilidades de pensamento crítico e análise. Além disso, a falta de parâmetros de correção pode resultar em estimativas subjetivas e injustas. Por fim, a utilização de palavras de sem precisão de sentido no contexto de comando pode levar a uma compreensão equivocada e respostas repetidas.

Moretto (2007) e Ronca e Terzi (1991) propõem a prova cirúrgica, que apresenta características mais pontuais com uma abordagem construtivista da avaliação. Essa abordagem inclui elementos como a contextualização, ou seja, situar os problemas em um contexto relevante para o aluno, como a parametrização, estabelecendo critérios claros e objetivos de correção, a exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno, estimulando uma resposta fundamentada e bem elaborada e a proposição de questões cirúrgicas, que determinaram a aplicação prática dos conhecimentos em vez de apenas transcrição de informações.

Além disso, a prova cirúrgica pode ser interdisciplinar, permitindo que os alunos conectem diferentes áreas de conhecimento e apliquem habilidades de resolução de problemas em situações complexas. Essa abordagem visa avaliar não apenas o conhecimento declarativo, mas também as habilidades cognitivas, a capacidade de análise, o pensamento lógico e a criatividade dos alunos, conforme sugerem Ronca e Terzi (1991).

Ao discutir o papel da prova no grupo, pode-se explorar como a adoção da abordagem da prova cirúrgica pode proporcionar uma avaliação mais formativa, que não apenas selecione

e classifique, mas também promova o desenvolvimento das habilidades dos alunos, além de estimular o pensamento crítico e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

A prova cirúrgica envolve a aplicação prática dos conhecimentos em situações complicadas, estimulando a reflexão, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos alunos. Dessa forma, é valorizada a capacidade de pensamento autônomo e a habilidade de transferir os conhecimentos teóricos para contextos práticos e reais, de acordo com Ronca e Terzi (1991).

Portanto, ao caracterizar uma prova de forma acadêmica, é relevante considerar essas perspectivas teóricas, destacando a importância do processo de aprendizagem, da avaliação formativa constante e do estímulo às habilidades observadas dos alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa pesquisa busca analisar as respostas das perguntas dos dez docentes investigados, perpassando pelo entendimento inicial do que compreendem como sendo o ato avaliativo e a lógica que o corpo docente analisado defende o seu uso na organização do trabalho pedagógico. Em relação à prova buscamos compreender como está presente em suas atividades em sala de aula, bem como é planejada, estruturada e qual a ação realizada pelo docente mediante os resultados obtidos após a sua aplicação. Finalizamos com duas questões reflexivas para compreendermos a relação das notas com a prova, bem como o seu papel definidor (ou não) das aprendizagens conquistadas em sala de aula.

Assim, por meio da análise dos dados, espera-se identificar as abordagens e práticas mais comuns adotadas pelos professores em relação à avaliação e, em particular sobre a prova, e compreender como essas práticas estão alinhadas com os princípios e conceitos teóricos da avaliação que acontece no âmbito da sala de aula. Essa análise permitirá uma compreensão mais aprofundada sobre a forma como os professores utilizam a avaliação para promover a aprendizagem dos alunos e pode fornecer percepções valiosas para aprimorar as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem.

4.1 Caracterização dos docentes

Qualificar os docentes é uma parte essencial do estudo, pois permite entender melhor as características dos professores que participaram da pesquisa. Para isso, foi organizada o quadro 1 que apresenta informações relativas aos docentes:

Quadro 1 - Caracterização inicial dos (as) docentes

Docentes	D1	D 2	D 3	D 4	D5	D 6	D7	D8	D9	D10
Sexo	F	F	M	M	M	M	F	F	M	M
Identidade Racial	B	PR	P	P	B	B	P	P	B	PR

Rede de ensino	P	P	P/PP	P	P	P	P	P	PP	PP
Nível/is de Ensino	M	M/EJA	M/EJA	M	M/EJA	M	F/M/EJA	M	F/M	F/M
Formação em Química	L/B	L/B	L	L/B	L	L/B	L/T	L	L	L
Tempo de docência (em anos)	16	10	08	10	16	11	08	23	03	15

Nota:

- D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9; D10 - Docentes 1 ao 10.
- **Sexo:** F = Feminino, M = Masculino.
- **Identidade Racial:** B = Branco/a, P = Pardo/a, PR= Preto/a
- **Rede de ensino:** P = Pública, PP = Particular.
- **Etapas de Ensino:** F = Fundamental, M = Médio, EJA = Educação de Jovens e Adultos.
- **Formação em Química:** L = Licenciatura, B = Bacharelado, T = Técnico.

Fonte: Própria autoria.

O quadro 1 apresenta a caracterização inicial e formativa dos 10 docentes, considerando variáveis como sexo, identidade racial, rede e nível de ensino que atuam, formação em Química e tempo de docência. Os dados do quadro são importantes para entendermos a diversidade de perfis dos docentes em questão, o que pode influenciar na prática pedagógica e na formação continuada desses profissionais. Além disso, o quadro também permite uma análise comparativa entre os docentes, identificando semelhanças e diferenças em relação a cada uma das variáveis consideradas.

A consideração do gênero e da raça/etnia desempenha um papel fundamental na compreensão da diversidade presente na sociedade, inclusive no contexto escolar, especialmente em relação à composição do corpo docente. Dos dez professores incluídos na pesquisa, quatro se autodenominaram do gênero feminino, enquanto seis se identificaram como do gênero masculino. Segundo Butler (2004), a identidade de gênero é um construto social que não está necessariamente vinculado ao sexo biológico, sendo influenciado por diversos fatores, como cultura, linguagem e experiências individuais.

Um aspecto relevante a ser destacado é que, mesmo com a docência sendo uma profissão majoritariamente feminina, em algumas áreas ainda prevaleceu a presença masculina, especialmente em campos de conhecimento considerados mais complexos e que não predominantemente envolvendo a educação de crianças. Essa realidade evidencia a necessidade de uma reflexão crítica e de ações afirmativas que promovam a equidade de gênero no ambiente educacional. É fundamental reconhecer e valorizar as competências e habilidades das mulheres, garantindo sua participação e representatividade em todas as áreas do conhecimento. Além disso, é importante desenvolver uma consciência coletiva sobre os estereótipos de gênero e os preconceitos existentes, a fim de superar as barreiras que limitam as oportunidades educacionais das mulheres e promover uma educação inclusiva e igualitária para todos.

Em relação à rede de ensino em que atuam, 7 docentes trabalham apenas na escola pública, 2 apenas na escola particular e 1 pessoa em ambas as redes de ensino. Essa informação é pertinente para compreender as diferentes realidades educacionais em que esses profissionais estão inseridos. Outro dado interessante é a distribuição dos professores em relação ao público-alvo para o qual lecionam na educação básica. Enquanto 4 professores atuam apenas no Ensino Médio; 3 lecionam no Ensino Médio e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, 2 docentes atuam no Ensino Fundamental e Médio, e 1 pessoa exerce a docência no Ensino Fundamental, Ensino Médio e também na EJA.

No âmbito da pesquisa realizada, foi possível observar que a atuação dos professores investigados não se restringe somente aos conteúdos da Química, mas também lecionam os Itinerários Formativos, no contexto dos novos conteúdos do Ensino Médio, propostos pela reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018, p. 468).

Com a implantação dos Itinerários Formativos e Técnicos, que se tornaram obrigatórios a partir de 2023, os professores têm assumido novas disciplinas e projetos. Dos 10 professores pesquisados, seis deles ministram disciplinas relacionadas a esses novos conteúdos. Dentre as disciplinas abordadas estão Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Laboratório Criativo e Projeto de Vida, Preparatório Enem Ciências da Natureza, Urbanização Sustentável, Projeto de

Vida, Mulheres na Ciência e Emergência Climática Global. A BNCC destaca a importância da flexibilidade dos itinerários formativos e técnicos, bem como a sua adaptabilidade às necessidades dos estudantes, permitindo que eles possam construir sua própria trajetória formativa. A inserção desses novos conteúdos tem como objetivo proporcionar uma formação mais ampla e interdisciplinar aos estudantes, incentivando o desenvolvimento de habilidades e competências que os preparem para os desafios do mundo atual.

No entanto, a partir desta proposição é importante termos um olhar crítico perante as condições de implementação deste programa e como ficarão os estudantes sem os conteúdos básicos que foram retirados. É importante questionarmos: o corpo docente está capacitado para trabalhar com esses itinerários formativos? Os recursos oferecidos para a escola são suficientes? Como a comunidade, a escola, os sindicatos estão envolvidos neste processo. Assim, Segundo a BNCC:

[...] a oferta de itinerários formativos e técnicos deve ser flexível, em consonância com as características e necessidades dos estudantes e das comunidades escolares, de forma a possibilitar uma formação adequada às diferentes trajetórias de vida e às diversas demandas sociais e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 456).

No que diz respeito à formação acadêmica, 5 docentes possuem graduação em licenciatura em Química, enquanto 4 docentes são formados em licenciatura e bacharelado em Química. Além disso, 1 docente é licenciado e técnico em Química. A diversidade de formação dos professores pode afetar a maneira como eles ensinam os conteúdos de Química em suas salas de aula.

Cabe ressaltar que a grande maioria dos professores investigados acumulam mais de dez anos de experiência em sala de aula, a existência de um nível substancial de vivência na área de ensino é um fator que pode influenciar positivamente a qualidade do ensino ministrado aos estudantes. No entanto, faz-se necessário aprofundar a análise em relação aos dois docentes que apresentam apenas três e oito anos de docência, a fim de compreender as possíveis dificuldades e desafios que podem enfrentar nessa fase inicial de suas carreiras.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 27) “[...] o processo de entrada na profissão é vivido pelo professor em termos de adaptação a um novo mundo, a um novo papel, a uma nova cultura profissional. Esta fase inicial estende-se pelos primeiros três anos de experiência docente, num tempo de prova e ajustamento às exigências da profissão”.

Quando se fala do tempo de docência de professores, é importante considerar que a experiência acumulada ao longo dos anos pode trazer diversas contribuições para a prática

pedagógica. O desenvolvimento profissional não se limita apenas ao início da carreira, mas continua ao longo de toda a trajetória profissional, conforme Nóvoa (1995). Professores com mais tempo de sala de aula tendem a ter mais segurança e habilidade para lidar com situações diversas, desenvolvendo uma prática mais fluida e eficiente.

Por outro lado, é importante lembrar que o tempo de docência não é garantia de qualidade e eficácia na prática pedagógica, já que se espera de cada docente que a formação seja encarada de forma contínua, para além do momento que o professorado entra na profissão, de acordo com Nóvoa (1995). Além disso, é necessário também estar sempre atualizado em relação às novas metodologias e tecnologias educacionais, apesar de vivenciarmos situações de reprodução de práticas e conteúdo, contradizendo a proposta de formação continuada.

Por outro lado, a falta de tempo e espaço para a formação continuada dos professores pode prejudicar sua prática docente, limitando sua capacidade de reflexão crítica e inovação pedagógica. Ele afirma que "[...] a falta de tempo e de espaço para a formação continuada dos professores é uma das principais limitações para a inovação e a renovação da prática docente" (NÓVOA, 1995, p. 67).

Assim, estamos em conformidade com Nóvoa (1992) acerca da essencialidade da formação contínua dos professores como processo imprescindível, que deve ocorrer ao longo de toda a carreira docente. A compreensão dessa premissa é fundamental para o enfrentamento dos desafios da prática educativa, em um cenário permeado por constantes mudanças e inovações no campo educacional. Nesse sentido, a continuidade dos estudos e aprimoramento profissional dos docentes pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades e competências em sala de aula, promovendo assim um ensino mais eficiente e eficaz.

Em resumo, os dados obtidos a partir do questionário qualitativo revelam informações importantes sobre os professores pesquisados, suas características e experiências na área de ensino de química.

4.2 Concepções de avaliação docentes e suas lógicas

Após a caracterização inicial dos professores pesquisados, buscamos apreender por meio de suas narrativas no questionário, como compreendem a avaliação e seu papel na organização do trabalho pedagógico. Assim, a primeira pergunta foi "*O que é avaliação para você? Em sua prática docente, qual é o papel da avaliação na organização de seu trabalho pedagógico?*", segue seus apontamentos:

Avaliação é uma forma de verificar a qualidade e o rendimento da metodologia de ensino que utilizo, e também como a turma estão assimilando os conteúdos através da metodologia utilizada. E a avaliação me faz compreender a necessidade dos alunos e se devo seguir o planejamento ou reforçar determinados conteúdos. (DOCENTE 1)

É uma forma de compreender o nível de aprendizado dos alunos. Após as avaliações consigo determinar se posso evoluir na matéria ou reforçar o que foi dado. (DOCENTE 2)

Forma de avaliar as competências e habilidades adquiridas pelo estudante durante o processo de aprendizagem. No trabalho pedagógico, a avaliação auxilia como um todo na programação das aulas. À medida que tenho respostas das habilidades e competências adquiridas pelos estudantes, posso progredir ou rever conteúdos com os mesmos. (DOCENTE 3)

A avaliação é um processo para que o professor possa identificar o que foi assimilado pelos alunos, bem como avaliar as metodologias e identificar principais dificuldades apresentadas para determinado conteúdo. Além disso, possibilita identificar as habilidades referentes às questões interpretativas dos alunos, pois em muitos casos não conseguem assimilar o conteúdo com outras situações, se não forem exatamente como trabalhados em sala. Nesse sentido, a avaliação é uma ferramenta não só quantitativa, mas também para repensar a prática pedagógica e buscar novas ferramentas que podem ser utilizadas no processo formativo. (DOCENTE 4)

Avalio o processo de ensino-aprendizagem do início ao fim. Tento observar como está a evolução no processo de ensino-aprendizagem com trabalhos escritos e apresentações, jogos ou mesmo criação de material relacionado ao conteúdo. No final de cada bimestre é obrigatório uma prova que vejo os erros e discuto como o aluno poderia melhorar. (DOCENTE 5)

Avaliação é uma forma em que o professor pode verificar se a sua metodologia de aula está sendo satisfatória e eficaz. É também uma das diversas formas de avaliar o aprendizado dos alunos e uma ferramenta que eles (alunos) podem utilizar para também testarem o seu aprendizado. (DOCENTE 6)

Em projeto de vida e no preparatório ENEM a avaliação é as atividades realizadas em sala, os trabalhos apresentados e as interações em sala. Em Química a avaliação mensal e bimestral facilita na distribuição de pontos, ainda mais quando se tem uma aula só. Mas a avaliação, em meu entendimento, vai muito além só dos pontos obtidos, refere-se ao interesse do aluno e ao aprendizado que teve antes e após a correção das atividades. (DOCENTE 7)

A avaliação pode ser empregada o quanto o estudante consegue mostrar se está aprendendo ou não, e também qual a sua dificuldade. Desta forma, como docente, consigo trabalhar e sanar a dificuldade, ou pelo menos tentar, e também para que ele possa aprender. Não vejo a avaliação como forma de punir e sim de aprendizado. E acredito que ela deve ser processual, o tempo todo. Pode ser oral, escrita, em grupo, individual, diagnóstica, formativa e somativa. (DOCENTE 8)

Avaliação é uma forma do docente compreender como os discentes estão em relação ao conteúdo, se aprenderam, se precisam de algum reforço ou se estão

prontos para o próximo tópico. Infelizmente o papel da avaliação na organização do meu trabalho pedagógico é um tanto quanto rígido, visto que preciso aplicar provas e trabalhos. (DOCENTE 9)

Avaliação é um instrumento para compreender o aprendizado e também um norteador do meu trabalho, pois através das diferentes formas de avaliação consigo identificar o quanto meus alunos conseguiram assimilar do conteúdo ensinado e a partir daí desenvolver uma forma de retomar alguns conceitos importantes que não foram compreendidos pelos estudantes. (DOCENTE 10) (DOCENTES, 2023, Questionário).

Através dessas respostas, podemos iniciar uma discussão que nos permita compreender de forma mais ampla as diferentes concepções de avaliação apresentadas pelos professores, suas implicações na prática pedagógica e como elas podem ser utilizadas para subsidiar a tomada de decisões em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir das narrativas apresentadas percebemos o uso de termos como “*verificar, rendimento, nível de aprendizados, competências e habilidades, mensurar*” estão relacionados com a perspectiva da avaliação das aprendizagens, conforme Fernandes (2009). Assim, a avaliação com o emprego dessa linguagem demonstra sua preocupação apenas com o entendimento das aprendizagens, em momentos pontuais, sem refletir perante o resultado.

Em uma outra perspectiva, o uso de expressões, tais como “*durante o processo da aprendizagem, revisão/reforço de conteúdo, repensar a prática, discutir o erro*” estão a favor do entendimento da avaliação para as aprendizagens ou formativa, com o intuito de identificar as dificuldades discentes e retomá-las, bem como para os docentes também traçarem novas estratégias interventivas no processo que está sendo construído. Hoffmann (2013), nos mostra que a avaliação formativa tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos de forma constante, buscando identificar as dificuldades e os avanços, para que o professor possa adaptar a metodologia de ensino e oferecer *feedbacks* aos estudantes.

Com base nas respostas dos docentes, observa-se uma diversidade de perspectivas em relação à forma como a avaliação está integrada em seu trabalho pedagógico e suas implicações no processo de ensino. Compreendemos que "A avaliação educacional desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, permitindo a verificação do alcance dos objetivos propostos e fornecendo *feedback* aos alunos e professores" (FREITAS, 2009, p. 28).

Dentro dessa perspectiva, podemos observar que os **DOCENTES 1, 2, 3, 8 e 9** transitam entre o entendimento da avaliação como parte processual das suas atividades pedagógicas ou como momentos pontuais de identificar as aprendizagens. Essa dualidade reflete a complexidade da avaliação na prática docente, onde os educadores podem enfrentar desafios em conciliar diferentes abordagens e propósitos da avaliação. Por um lado, reconhecem a

importância de uma avaliação formativa, que busca acompanhar e apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, fornecendo *feedback* e oportunidades de melhoria. Por outro lado, a pressão de avaliar os alunos com base em resultados e cumprimento de metas estabelecidas, como exigências curriculares ou de certificação.

Os **DOCENTES 1, 6, 7 e 10** apresentaram uma perspectiva limitada ao considerar a avaliação como sinônimo de instrumento avaliativo. Contudo, é importante destacar que a avaliação não é meramente um instrumento, mas sim um processo complexo e multifacetado, composto por diversos instrumentos avaliativos. No contexto acadêmico, a avaliação deve ser compreendida como uma prática fundamental para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Ela não deve ser encarada de forma isolada, mas sim como um componente integrante do processo educativo.

Sendo assim, é fundamental que os docentes compreendam qual o contexto da avaliação, integrando habilidades de interpretação, análise e aplicação do conhecimento para uma participação ativa e crítica nesse processo.

Os **DOCENTES 4 e 5** demonstraram uma abordagem mais abrangente e contextualizada em relação à avaliação das aprendizagens. Ao romperem com a visão restrita da avaliação como um mero instrumento, eles compreendem a importância de adotar uma perspectiva mais ampla e integrada, visando contribuir de forma efetiva para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao valorizarem a utilização de diferentes instrumentos avaliativos e reconhecerem a importância da avaliação como um processo contínuo, estão alinhados com a perspectiva proposta por Fernandes (2009). Eles buscam promover uma avaliação mais abrangente, que considere a diversidade de habilidades e competências dos alunos, possibilitando uma compreensão mais rica e aprofundada de suas aprendizagens.

Fernandes (2009) também enfatiza que a avaliação deve ir além da simples mensuração do desempenho dos estudantes e buscar compreender o processo de construção do conhecimento, levando em consideração as especificidades individuais e contextuais. Para isso, é fundamental utilizar instrumentos que permitam uma análise qualitativa dos resultados, promovendo uma compreensão mais profunda das habilidades, competências e dificuldades dos alunos. Percebemos que eles compreendem a avaliação como uma ferramenta poderosa para impulsionar o progresso dos estudantes, auxiliando-os a alcançar seu potencial máximo.

Segundo Luckesi (1995), a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo, que tem como principal objetivo orientar e promover o desenvolvimento dos estudantes. Nessa abordagem, a avaliação não é vista apenas como uma atividade de

mensuração do desempenho dos alunos, mas como uma prática que busca compreender as múltiplas dimensões da aprendizagem e identificar as dificuldades e potencialidades dos estudantes. Luckesi (1995) ressalta que a avaliação deve ser entendida como um processo integrado ao ensino, em que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos e participantes, é visto nas falas dos **DOCENTES 1, 6, 9 e 10**.

Aqueles docentes que conseguem romper com a visão restrita da avaliação e adotarem uma abordagem mais ampla e contextualizada, estão mais alinhados com a concepção de avaliação formativa proposta por Luckesi (1995), percebemos mais claramente nas falas dos **DOCENTES 3,4,5,10**. Além disso, se considerar as contribuições de Luckesi (1995), percebemos que a maioria deles reconhece a importância de utilizar diferentes estratégias e instrumentos avaliativos, além de fornecer feedback construtivo, para promover a aprendizagem e o crescimento dos estudantes. Dessa forma, ao adotarem uma abordagem formativa e integrada à prática pedagógica, estão mais alinhados com as perspectivas teóricas de Luckesi (1995). Os **DOCENTES 3,4,5,10** entenderam que a avaliação não é apenas um mero instrumento, mas sim um processo contínuo e reflexivo, capaz de impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Em resumo, as respostas dos professores refletem diferentes perspectivas sobre a avaliação, e assim, o importante é que a avaliação seja utilizada de forma consciente e reflexiva, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No caminho dessa discussão, identificamos que pela primeira questão, o corpo docente investigado demonstrou um entendimento de avaliação, que tem transitado entre a avaliação das e para as aprendizagens, além de usos de termos que demonstram certa confusão entre estas duas lógicas. Assim, para compreendermos melhor seus sentidos, propusemos a questão que segue: *A avaliação pode ser compreendida dentro de duas lógicas, conforme Philippe Perrenoud (1999): uma em que se utiliza da avaliação e de seus instrumentos avaliativos com o intuito de verificar, determinar, hierarquizar, observar as competências e habilidades estudantis, classificar e aprovar/reprovar os/as estudantes. E um outro entendimento de avaliação é quando a consideramos uma ferramenta para entender a dinâmica da sala de aula de forma processual, auxiliando o professor em sua prática e o estudante de forma a compreender as suas dificuldades, retomar o que não foi aprendido e prosseguir quando conseguiu construir o conhecimento, promovendo assim, uma intervenção diferenciada na organização do trabalho pedagógico. Em suas aulas, qual das duas lógicas tem predominado o seu fazer docente? Justifique sua escolha.* Os docentes apontaram as seguintes respostas:

A segunda lógica (avaliação como ferramenta de entendimento da dinâmica de sala de aula) faz parte da minha prática docente, pois, em minha opinião, o mais importante é avaliar como os alunos aprendem melhor, e assim, definir a minha metodologia de ensino para alcançar o aprendizado. Porém, sigo também o que recomenda a SEE-MG, que recomenda a avaliação para classificar e aprovar/reprovar alunos. (DOCENTE 1)

A segunda. Pois é a partir da avaliação que consigo planejar o que fazer adiante. (DOCENTE 2)

A segunda opção coaduna melhor com o que pratico em minhas aulas. No entanto, preciso ser verdadeiro em dizer que não são em todas as situações que consigo fazer intervenções efetivas após as avaliações, pois o sistema educacional em muitos casos já está engessado com toda a programação pré-definida. (DOCENTE 3)

Dentro do meu fazer docente, a segunda lógica tem predominado, mas estamos inseridos em um sistema em que ainda é necessária a aplicação de avaliações para aprovar/reprovar os alunos, pois o professor não consegue acompanhar todos os alunos individualmente. Considero que cada aluno apresenta um desenvolvimento diferente em diversas situações, logo, a avaliação é considerada como meio de identificar o progresso em um período. Entretanto, nos casos específicos de alunos que não apresentam responsabilidade com os estudos, a avaliação formativa é um indicador para que se possa realizar uma interferência pedagógica e contato com a família. (DOCENTE 4)

A segunda opção, pois o processo de aprendizagem não é avaliado em um momento só. Esse deve ser observado e avaliado em todas as aulas. (DOCENTE 5)

Atualmente em minhas aulas a 2ª lógica tem se predominado, visto que utilizo das avaliações apenas no sentido de avaliar o aprendizado dos alunos para determinar a minha metodologia de ensino, buscando sempre melhorá-la para auxiliá-los de formas mais eficazes. (DOCENTE 6)

Na verdade acredito ser uma mistura, do mesmo jeito que avalio o que foi passado para aprovar ou reprovar, passo muito exercícios, resolvo muito com eles, desta forma acaba voltando para quem não aprendeu ter a possibilidade de aprender caso queira. (DOCENTE 7)

Com certeza, a segunda. Tento buscar uma forma de compreender qual a dificuldade, voltando, retomando e buscando também conceitos básicos da química ou outra área de conhecimento. Compreendo que avaliar também é uma forma de aprendizado e pode servir como intervenção para a aquisição do conhecimento. (DOCENTE 8)

Infelizmente a lógica que predomina no meu fazer docente é a primeira, que se utiliza da avaliação e de seus instrumentos avaliativos com o intuito de verificar, determinar, hierarquizar, observar as competências e habilidades estudantis, classificar e aprovar/reprovar os/as estudantes. Pois eu trabalho apenas em escolas particulares em que o maior intuito é cumprir o conteúdo da apostila, porém eu tento ao máximo auxiliar os/as alunos/as em um momento pós-prova que me sento com cada um e tentamos entender o que influenciou aquela nota. (DOCENTE 9)

Eu utilizo as duas formas. A primeira é proposta principalmente pelos colégios que trabalho e por isto tenho que disponibilizar avaliações formais com o intuito de avaliar os alunos de forma quantitativa, porém em momentos de aula utilizo avaliações para compreender o quanto meus alunos tem se desenvolvido. Em meu trabalho acho importante prepará-los para as avaliações formais que terão que participar, pois infelizmente, em nosso país a forma de acesso a um curso superior leva em consideração apenas avaliações quantitativas que em nada conseguem medir os diversos conhecimentos e habilidades aprendidos pelos estudantes ao longo de seu ciclo estudantil. (DOCENTE 10) (DOCENTES, 2023, Questionário).

A partir de suas narrativas identificamos que os **DOCENTES 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8** apontam, de forma mais clara, a defesa da segunda lógica; os **DOCENTES 7 e 10** compreendem suas práticas como sendo uma mistura das duas lógicas avaliativas e o **DOCENTE 9** compreende suas práticas avaliativas dentro do primeiro sentido. Assim sendo, percebemos que em sua maioria, as práticas avaliativas docentes estão preocupadas em compreender a dinâmica da sala de forma processual, tanto para com o processo das aprendizagens estudantis quanto para a reflexão docente perante a retomada de alguma atividade em que não foi construído o conhecimento.

No entanto, é necessário ressaltar que para os **DOCENTES 1, 3 e 4** apesar de defenderem a segunda lógica, expressam que a primeira lógica também está presente em sua organização do trabalho pedagógico, para cumprir exigências do sistema educacional, como da Secretaria Estadual de Educação - SEE, apontando então que as avaliações acabam sendo, em algum momento, para aprovar/reprovar os estudantes. Eles reconhecem a importância de compreender como os alunos aprendem melhor e adaptar sua metodologia de ensino para atender às necessidades individuais. Essa abordagem está alinhada com a ideia de avaliação formativa, que visa fornecer *feedback* contínuo aos alunos para melhorar seu aprendizado.

Os **DOCENTES 1, 6 e 8** compreendem a importância da avaliação para rever suas metodologias de ensino, bem como para reorientar os estudantes nas suas aprendizagens. Esse entendimento corrobora com Fernandes (2009), uma vez que, a avaliação formativa pressupõe uma atitude corresponsável entre o estudante-professor. Já os **DOCENTES 4, 5, 9 e 10** compreendem a avaliação como um momento de rever as aprendizagens estudantis, de forma que o estudante possa compreender seu desenvolvimento e como retomar quando não está conseguindo aprender.

E somente os **DOCENTES 2 e 3** apreenderam essencial o uso da avaliação para reavaliar as suas práticas, com o intuito de redimensionar as ações desenvolvidas dentro da sala de aula. Ainda é necessário refletirmos sobre um posicionamento do **DOCENTE 4** quanto ao

emprego da avaliação formativa: “[...] nos casos específicos de alunos que não apresentam responsabilidade com os estudos, a avaliação formativa é um indicador para que se possa realizar uma interferência pedagógica e contato com a família”. Não cabe à avaliação formativa apenas ser utilizada em casos de estudantes que não apresentam responsabilidade com os estudos, pelo contrário.

A avaliação formativa, conforme Fernandes (2009) pontua um acompanhamento processual do estudante, requer ações que promovem responsabilidades tanto dos estudantes quanto do docente. Assim, a interferência pedagógica é durante todo o processo, não apenas nos momentos em que há ausência de responsabilidade ou (des)interesse estudantil.

De acordo com a análise das posições dos docentes em relação às duas lógicas avaliativas, tornou-se evidente uma compreensão mais clara de como eles percebem sua intencionalidade e direção na organização do trabalho pedagógico. É importante ressaltar que, embora entendamos a opinião e escolha da segunda lógica avaliativa, também é necessário considerar a existência de uma diferença entre a teoria, que busca uma educação ideal e perfeita, e a prática, que lida com diversas realidades e diversidades.

Ao examinar as visões dos professores, senti que a segunda lógica avaliativa é favorecida por sua abordagem mais holística, que busca compreender e superar a diversidade dos alunos, suas necessidades individuais e a complexidade do ambiente educacional. Essa abordagem considera que o ensino e a aprendizagem não são processos uniformes e que a adaptação às diferentes realidades é essencial para promover uma educação inclusiva e eficaz.

No entanto, é importante reconhecer que, na prática, a implementação dessa segunda lógica avaliativa pode encontrar desafios e limitações. A diversidade de contextos educacionais, recursos disponíveis, infraestrutura e formação docente variada são apenas alguns dos fatores que podem influenciar a aplicação efetiva dessa abordagem. Além disso, a falta de tempo, a pressão por resultados quantificáveis e as demandas externas podem impor restrições à implementação da segunda lógica avaliativa.

Portanto, embora compreendamos e valorizemos a intenção por trás da segunda lógica avaliativa, é fundamental reconhecer as dificuldades práticas que podem surgir na busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos. É necessário um esforço conjunto de docentes, gestores educacionais e formuladores de políticas para superar esses desafios e encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática, buscando sempre aprimorar a qualidade do trabalho pedagógico e atender às diversas necessidades dos alunos.

4.3 O uso das provas e a sua dinâmica na organização das atividades docentes

No contexto deste trabalho de conclusão de curso TCC, o objetivo é compreender como o instrumento avaliativo prova se manifesta na prática pedagógica dos docentes entrevistados, com isso trazemos a seguinte questão: *A prova é um dos instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes. Como a prova está presente nas suas aulas?* Os docentes responderam:

A prova é utilizada como instrumento de avaliação quantitativa, sendo reservado 40% da nota bimestral para este fim. São as recomendações da SEE. É realizada em forma de simulado do ENEM conforme acordado com a equipe da escola em que leciono. (DOCENTE 1)

Apenas uma vez por bimestre através do simulado. Prefiro fazer várias atividades avaliativas durante o bimestre que me passam mais informações sobre o aprendizado. (DOCENTE 2)

Do momento que faço uma pergunta em sala de aula, ao momento que os estudantes realizam testes avaliativos. Durante as aulas avalio os alunos em quase todo tempo. Faço perguntas, observo as expressões, peço para irem ao quadro para resolverem algum problema, e etc. Todas estas práticas são métodos de avaliação que utilizo para melhor contribuir com a aprendizagem dos estudantes. (DOCENTE 3)

São diferentes atividades avaliativas aplicadas, mas a prova em si está presente em uma única situação a cada bimestre: aplicada como simulado, preparando o aluno para as avaliações externas. (DOCENTES 4)

A prova é usada somente no final de cada bimestre, pois ela é obrigatória em 40% do valor total do bimestre. (DOCENTE 5)

A prova só aparece em minhas aulas quando a instituição exige. Sempre busco avaliar meus alunos de formas mais qualitativas do que quantitativas (trabalhos, apresentações, dentre outras). (DOCENTE 6)

Tenho duas provas por bimestre, uma mensal de 8 pontos e uma bimestral de 7 pontos. Isso é padrão da escola, porém se não der tempo de ter a avaliação mensal, posso fazer outro tipo de avaliação. (DOCENTE 7)

Procuro elaborar provas onde o foco é o aprendizado e não punição. Ao fazê-lo de uma forma que o estudante consiga perceber, avaliar, como um *feedback* positivo dos conhecimentos já adquiridos de tal forma que ele possa acertar e elevar sua autoestima. (DOCENTE 8)

Nos colégios onde eu atuo a prova é daquela maneira tradicional, temos algumas semanas de aulas e depois uma prova sobre a matéria que foi ensinada até o momento. Esse ciclo se repete até o final do ano. (DOCENTE 9)

Acredito que a prova é uma imposição do nosso sistema educacional, pois dificilmente temos a possibilidade de modificarmos os sistemas de avaliações tanto dos colégios quanto da forma de acesso às principais universidades.

Minhas provas são elaboradas no sentido de auxiliar os meus alunos a refletir sobre o que foi estudado e por isto, às vezes, elaboro questões que buscam reflexão dos conteúdos e minha correção leva em consideração diversos aspectos, não me limitando a uma única resposta, mais a forma que os estudantes respondem. (DOCENTE 10) (DOCENTES, 2023, Questionário).

Os docentes reconhecem que as provas são amplamente utilizadas como um instrumento de avaliação padronizado e objetivo, que permite medir o nível de conhecimento adquirido pelos alunos em relação aos conteúdos propostos. As avaliações educacional são necessárias para cumprir os requisitos e diretrizes estabelecidos pelos sistemas educacionais e pelos órgãos responsáveis pela educação básica. Conforme estabelecido no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que está em conformidade com o “Art. 1º – Fica instituído o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027, na forma desta lei, visando ao cumprimento do disposto no art. 204 da Constituição do Estado e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014” (BRASIL, 2018).

De acordo com Brasil (2021), que se refere à resolução estadual do governo de Minas Gerais - SEE nº. 4.692, de 29 de dezembro de 2021, em seu artigo 88, o item III aponta “[...] fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado dos estudantes sobre os quantitativos”; além de no mesmo artigo apontar o emprego de diversos instrumentos avaliativos, o que de certa forma, vai de encontro com a fala do *Docente 6*. Portanto, a avaliação dos estudantes não deve ser influenciada de forma desproporcional pela prova, em detrimento de outras estratégias avaliativas relacionadas ao acompanhamento das aprendizagens.

Percebemos pelas narrativas dos *DOCENTES 1, 2 e 4* que as provas aplicadas, são organizadas em formato de simulado, e nos moldes das avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e que vai de encontro com tópico descrito no PEE:

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior. (BRASIL, 2018).

A obrigatoriedade de aplicação de provas como instrumento avaliativo é mencionada pelos *DOCENTES 5, 6, 7 E 9*. Segundo a última Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o método de avaliação a ser utilizado fica a critério do Projeto Político Pedagógico de cada escola. “Art.

89 - O processo de avaliação da aprendizagem, discutido com a comunidade escolar, deve estar expresso no projeto político pedagógico da escola”. A LDB estabelece as disposições sobre as notas e sua distribuição ao longo do ano.

Art. 93 - No processo de avaliação da aprendizagem, as escolas estaduais deverão distribuir, obrigatoriamente, de 0 a 100 pontos ao longo do período letivo para todos os componentes curriculares. §1º - O ano letivo será organizado em quatro bimestres, sendo distribuídos 25 pontos em cada bimestre por componente curricular. (BRASIL,1996, p. 17).

No entanto, a LDB estabelece que o método de avaliação utilizado é determinado pelo Projeto Político Pedagógico de cada escola, ou seja, as escolas têm autonomia para definir como será feita a avaliação dos alunos, utilizando alguns procedimentos como:

§ 1º - As formas e procedimentos utilizados pela escola para diagnosticar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos estudantes, devem expressar, com clareza, o que é esperado do educando em relação à sua aprendizagem e ao que foi realizado pela escola, devendo ser registrados para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar. (BRASIL,1996, p. 17).

Já os **DOCENTES 3, 6 e 10** não pontuaram de forma explícita sobre a aplicação da prova, mas apontaram certa resistência de sua aplicação, mesmo quando exigência da escola ou do sistema, mostrada no tópico 9.6 do PEE, onde vivenciamos a busca de compreender seu uso em um outro sentido. Isso sugere a presença da lógica da avaliação da aprendizagem, que busca medir o desempenho dos alunos em relação a critérios estabelecidos.

Em Brasil (2021), identificamos no título VIII “Da avaliação da aprendizagem”. No capítulo I “Dos processos de avaliação” é apontado no Art. 90 sobre a avaliação da aprendizagem que:

[...] a escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, testes, questionários, autoavaliação, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos estudantes como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias, realizando devolutivas para o estudante. (BRASIL, 2021, p. 17).

Pela resolução identificamos que não é apontado neste artigo e em nenhum outro presente neste mesmo capítulo a palavra “prova”, com exceção do inciso 3º que trata sobre a extensão do tempo de prova para estudantes da educação especial. A palavra ‘teste’ poderia nos

remeter à prova, no entanto, não podemos afirmar. Assim, o uso da prova nas escolas de educação básica do estado, fazem parte de uma cultura avaliativa que encontra-se consolidada, mesmo na resolução tendo apontado a possibilidade de uso de outros instrumentos avaliativos.

Nesse caminho da discussão, os docentes reconhecem que não podem acompanhar individualmente todos os alunos e que a avaliação é necessária para identificar o progresso em um determinado período. No entanto, eles também mencionam que, em algumas situações, as intervenções após as avaliações podem ser limitadas devido à rigidez do sistema educacional e à programação pré-definida. Isso destaca um desafio enfrentado pelos docentes quando tentam implementar efetivamente a lógica da avaliação formativa.

Os docentes reconhecem que, apesar das críticas e limitações das provas como único instrumento avaliativo, é necessário cumprir as regulamentações e políticas públicas vigentes. Essas políticas são responsáveis por garantir a qualidade da educação básica e estabelecem parâmetros para a promoção e retenção dos alunos, bem como para o acesso a níveis de ensino subsequentes. Além disso, é importante avaliar se essas políticas realmente estão promovendo a qualidade da educação básica de forma equitativa, ou se estão perpetuando as desigualdades existentes.

Dessa forma, os docentes estão conscientes da necessidade de equilibrar a aplicação das provas com outras formas de avaliação mais formativas e contextualizadas, visando uma compreensão mais abrangente do desempenho dos alunos, isso fica mais específico com o **DOCENTE 8**. No entanto, eles também reconhecem que devem seguir as diretrizes e exigências legais relacionadas à avaliação, a fim de garantir a conformidade com as políticas educacionais estabelecidas no país. A necessidade de conciliar as demandas e restrições impostas pelo sistema de avaliação, que enfatiza o uso das provas como instrumento avaliativo, com a busca por uma avaliação mais abrangente e alinhada com os princípios pedagógicos contemporâneos, representa um desafio para os docentes.

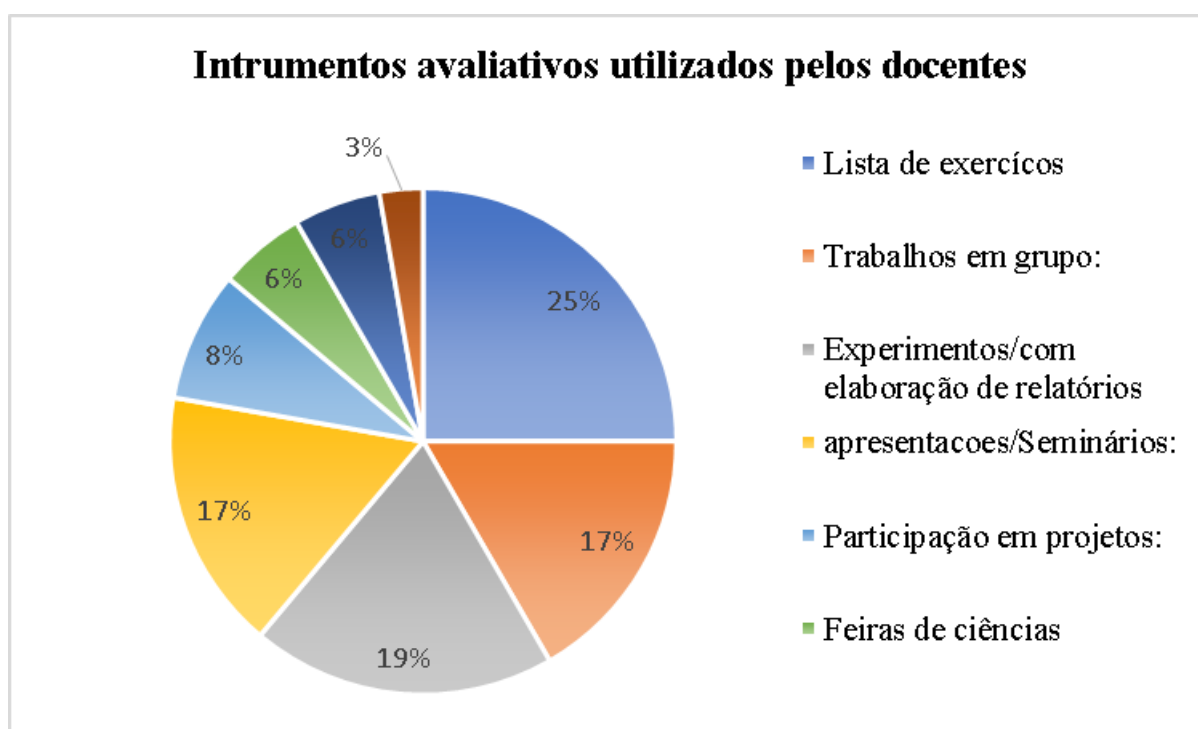
Nesse contexto, ao analisar a resposta do **DOCENTE 3**, fica implícito que ele se refere à prova como um teste avaliativo, essa dificuldade em deixar claro como a prova é utilizada na prática pedagógica pode refletir a complexidade de conciliar as exigências do sistema de avaliação com os objetivos de uma educação mais abrangente e alinhada com as abordagens pedagógicas contemporâneas, que valorizam a aprendizagem significativa, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sócio emocionais.

Portanto, o **DOCENTE 3** enfrenta o desafio de encontrar estratégias e abordagens que permitam utilizar a prova como um instrumento avaliativo de forma mais integrada e alinhada

e buscando proporcionar aos alunos uma avaliação que vá além da simples medição do conhecimento e promova uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Na esteira dessa discussão, com o intuito de identificarmos os instrumentos avaliativos empregados na organização do trabalho pedagógico, além das provas, construímos um gráfico com as respostas dos docentes perante a questão “*Além das provas, quais outro/s instrumento/s avaliativo/s são empregados na organização de seu trabalho pedagógico? (Listas de exercícios, seminários, feira de ciências, trabalhos em grupos, dentre outros)*”. Para uma melhor visualização e análise, representamos suas escolhas no gráfico 1:

Gráfico - 1 Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores



Fonte: Autoria própria.

É observado que os professores buscam incorporar múltiplos instrumentos de avaliação em suas práticas pedagógicas, o que de fato corrobora com a proposta da resolução da SEE de 2021.

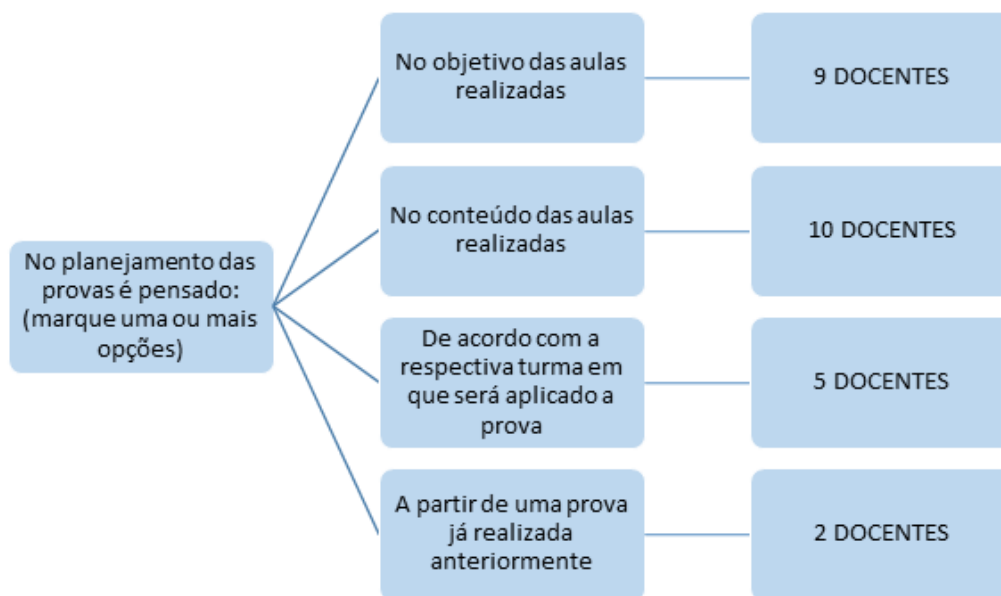
O sistema educacional capitalista, ao valorizar avaliações padronizadas e competitivas, acaba por reforçar a classificação dos estudantes com base em critérios restritos de desempenho acadêmico, perpetuando assim as desigualdades sociais existentes. De acordo com Bourdieu e Passeron (2019),

De acordo com as respostas fornecidas pelos professores, observando-se que todos utiliza a prova, além disso eles também utilizam outros instrumentos de avaliação no processo educacional. Com base nestas informações, foi realizado um levantamento e construído um gráfico para compreender melhor a utilização. A partir do gráfico 1 percebemos que 9 docentes propõem a realização de listas de exercícios (25%); práticas experimentais são propostas por 6 docentes (19,0%); às apresentações ou trabalhos em grupo são propostos por 5 docentes cada (17,0%); 4 professores promovem a participação dos estudantes em projetos (8,0%); e 3 professores estimulam a participação em feiras de ciências(6,0%) ou mesmo o uso de jogos em sala de aula; e 1 ou outro docente propõe alguma atividade diferente das demais apresentadas, como pesquisa, revisão no caderno, autoavaliação (3,0%).

Portanto, percebe-se que o corpo docente da pesquisa, além das provas, está adotando estratégias avaliativas que vão além da simples classificação e que buscam promover uma educação mais humanizada. Essas práticas podem envolver a utilização de avaliações diversificadas, como projetos de pesquisa, portfólios, reflexões individuais e coletivas, trabalhos colaborativos, entre outros. Essa abordagem mais ampla e inclusiva visa compreender os alunos em sua totalidade, valorizando suas múltiplas habilidades, conhecimentos e potenciais.

A partir do entendimento inicial das concepções de avaliação dos docentes, bem como a lógica avaliativa mais presente na organização de seus trabalhos pedagógicos, identificamos os principais instrumentos avaliativos empregados nas suas aulas. Assim sendo, pretendemos daqui em diante compreender como a prova tem sido empregada pelos docentes, bem como as ações realizadas desde o pensamento inicial de sua construção, a sua estrutura e o que o corpo docente investigado tem feito com as provas a partir de suas correções. Para tanto, a próxima pergunta realizada aponta “*No planejamento das provas é pensado: (marque uma ou mais opções)*”. O histograma a seguir foi organizado a partir da pergunta realizada:

Figura 1 - Planejamento das provas utilizadas pelos professores



Fonte: Autoria própria.

Ao analisarmos o histograma presente na Figura 1, é possível observar que se inicia com uma pergunta específica, seguida das ramificações que representam as diferentes alternativas fornecidas. Cada alternativa é acompanhada pelo número de docentes que a selecionaram como resposta. Através dessa representação gráfica, é possível identificar a frequência com que cada alternativa foi escolhida pelos professores pesquisados.

Ao examinar o histograma, é notório que os professores selecionaram mais de uma alternativa, indicando uma variedade de respostas escolhidas por eles. Mediante a sua análise, observamos que os docentes têm planejado suas provas pensando tanto no conteúdo quanto no objetivo de suas aulas preparadas. Como a escolha entre conteúdo e objetivo diferem em uma unidade, entendemos que o planejamento das provas se baseia em um ou outro.

Ademais, solicitamos aos participantes do estudo que fornecessem comentários sobre as alternativas que eles assinalaram. A seguir, estão apresentadas as respostas obtidas:

A avaliação deve mostrar se as capacidades que eram o objetivo das aulas foram alcançadas e desenvolvidas. A prova deve conter os conteúdos já trabalhados e desenvolvidos em sala de aula. As provas anteriores mostram se há necessidade ou possibilidade de abordar determinados conteúdos. (DOCENTE 1)

Durante a elaboração da prova, vejo necessário criar uma linha de raciocínio do que foi construído durante as aulas. Infelizmente não posso fazer provas personalizadas por turma, o que seria ideal, mas de acordo com a organização da escola faço apenas uma por série. No entanto, para casos de alunos com necessidades psicopedagógicas é elaborada prova distinta. (DOCENTE 2)

Toda avaliação, avalia os objetivos planejados, pois mostra se os alcançamos. Os conteúdos ministrados para compreender as habilidades e competências adquiridas. E segue o estilo de aprendizagem da turma, o que potencializa os resultados. Por vezes, negocio os conteúdos que eles mais assimilaram, e prorrogo para as próximas avaliações, aqueles que eles ainda precisam de mais tempo para absorver. (DOCENTE 3)

É importante que as provas sejam pensadas de acordo com o que e como foi trabalhado em sala de aula. É necessário que se tenha uma coerência com o que é cobrado e o que é trabalhado no dia a dia. As situações apresentadas não precisam ser exatamente cobradas, mas não se deve cobrar algo que esteja totalmente fora do espectro de identificar e interpretar o que se exige na prova. (DOCENTE 4)

As provas são realizadas por caderno, ou seja, são entregues várias provas por frente temática. Por isso, as provas são gerais por ano. (DOCENTE 5)

Sempre busco em uma prova avaliar o que foi trabalhado dentro de sala de aula, buscando também avaliar o entendimento alcançado pelos alunos nas aulas, conforme esperado por mim nos planejamentos. (DOCENTE 6)

Cada sala contém o conteúdo e os alunos rendem de uma forma, sendo assim a forma de cobrar varia de acordo com o que foi passado e do grau de dificuldade da turma. (DOCENTE 7)

Penso que ao elaborar uma avaliação, deve sim ter um objetivo a ser alcançado com ela, por exemplo, qual habilidade quero que meu estudante me mostre e consequentemente em qual competência quero chegar. (DOCENTE 8)

Creio que uma prova deve ser coerente com os conteúdos das aulas, não é razoável que o docente cobre algo na prova que não foi ensinado, por isso é de suma importância que para o planejamento das provas seja pensado os objetivos e conteúdo das aulas. Além disso, é necessário entender a realidade da turma, nenhuma é igual a outra, então por que a avaliação deveria ser? (DOCENTE 9)

No início do curso, apresento quais aspectos que serão analisados em nossas avaliações. Elaborar questões que estão relacionadas a atividades feitas em sala de aula ou no laboratório, nas discussões em sala de aula, nas atividades a serem realizadas em casa ou apresentadas pelos estudantes. (DOCENTE 10). (DOCENTES, 2023, Questionário).

Essa solicitação permitiu obter informações adicionais e qualitativas dos participantes, oferecendo a oportunidade de aprofundar a compreensão das escolhas feitas no contexto da pesquisa. Os comentários fornecidos pelos docentes podem fornecer percepções sobre os motivos que os levaram a selecionar determinadas alternativas, bem como informações relevantes sobre suas perspectivas, experiências e práticas pedagógicas.

De acordo com Moretto (2007), a prova não deve ser estruturada pela simples junção de questões diversas sobre determinado assunto e aplicada aos estudantes em determinado momento. Ela é parte de um processo em que o conhecimento foi construído de forma

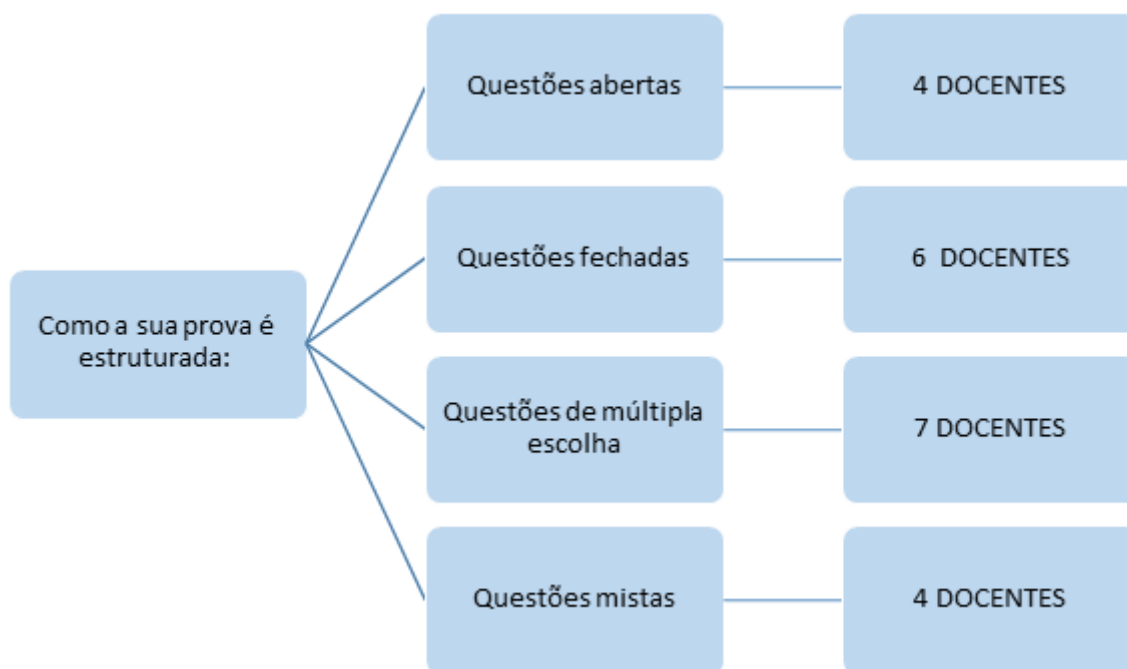
estruturada e significativa, e não deve ser um momento de inventar novas possibilidades de organização, já que a prova, na sua caminhada histórica, é reconhecida como sendo um momento que provoca grande tensionamento definidora do sucesso/insucesso perante sua aplicação e conseqüente aprendizagem adquirida (ou não) pela turma. Mendes (2022), complementa que:

O par dialético avaliação/objetivo nos indica que, no momento da construção da prova, devo levar em consideração aquilo que foi ensinado e o que esperaria que meu alunado aprendesse. Em complemento temos o conteúdo/forma, de modo que, a partir do conteúdo e as formas com que eu o apresento e tenho como base para captar as informações essenciais dos/as estudantes também precisa ser respeitado. (MENDES, 2022, p. 281).

Dessa forma, percebemos que a prova (como um instrumento avaliativo) e os objetivos são categorias que se opõem na sua unidade. Mas a avaliação, como um momento concreto, é que possibilita ao estudante incorporar os seus objetivos. Assim também, o conteúdo formaria uma unidade à forma escolhida para realizar a abordagem da temática estudada. Assim, percebemos pelos apontamentos dos docentes que para a maioria (9 docentes) o planejamento das provas relaciona-se com o conteúdo trabalhado e o objetivo das aulas. No entanto, os **DOCENTES 1, 3 e 8** conseguem promover a associação esperada entre os pares dialéticos representados pela avaliação/objetivos.

A partir desta primeira investigação sobre como a prova tem sido planejada pelos docentes da pesquisa, a próxima questão questionamos: “Como a sua prova é estruturada” valendo-se de assertivas que poderiam ser marcadas mais de uma alternativa. A figura 2 ilustra este processo:

Figura 2 - Estrutura da prova utilizada pelos professores



Fonte: Própria autoria.

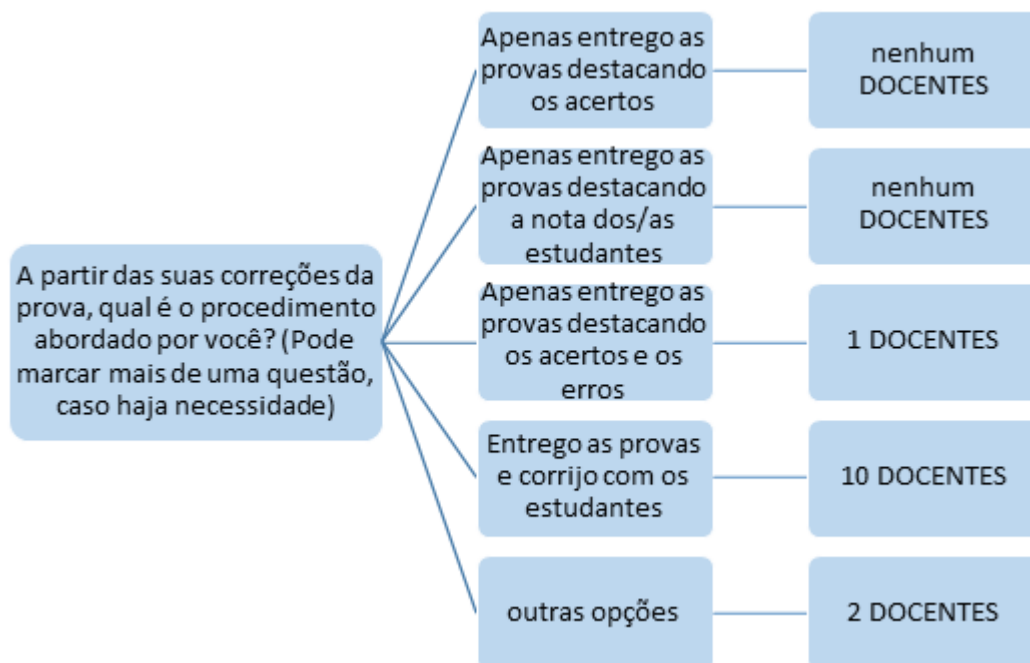
Os docentes optaram em responder por mais de um tipo de questão para a elaboração de suas provas. Conforme o histograma anterior, 6 docentes optaram por propor questões fechadas; 4 professores preferem questões abertas; 7 docentes empregam questões de múltipla escolha e outros 4 docentes questões mistas. Essa variedade de escolhas indica uma diversidade nas estratégias de montagem das questões de prova utilizadas pelos professores, que podem refletir diferentes abordagens pedagógicas, necessidades específicas das disciplinas ou acordos prévios com a equipe escolar.

Em particular, a maioria de questões ou de múltipla escolha ou de questões fechadas podem estar relacionadas com a prática de simulados por algumas escolas em que os docentes pesquisados lecionam, como forma de adequação às questões do Enem, por exemplo. Ademais, a inclusão de questões com diferentes formatos pode visar à avaliação de habilidades e conhecimentos variados, bem como proporcionar uma avaliação mais abrangente e equilibrada dos alunos.

No mesmo contexto de investigação, buscamos compreender o processo adotado pelos docentes na correção das provas. Para isso, foi indagado aos participantes o seguinte questionamento: *"A partir das suas correções da prova, qual é o procedimento abordado por*

você? (Pode marcar mais de uma questão, caso haja necessidade)”. Nesta questão, também indicamos a possibilidade de marcar mais de uma opção, pois permite capturar a diversidade de abordagens e métodos empregados pelos professores na avaliação dos alunos.

Figura 3 - Procedimento abordado após as correções da prova pelos professores



Fonte: Própria autoria.

A questão apontada buscou apreender a ação docente mediante as correções da prova (e não perante o seu resultado - nota). Assim, é interessante destacar que nenhum docente apontou a opção de ou apenas entregar a prova destacando aquilo que a turma acertou ou devolver a prova indicando a nota obtida. Somente 1 docente marcou a entrega da nota apontando os erros e acertos, e um total de 10 docentes entregam as provas e corrigem com os estudantes. Assim sendo, é relevante destacar essa prática avaliativa que está relacionada diretamente com o *feedback* do docente em relação às atividades propostas, como neste caso, após a realização de uma prova.

Alguns professores optam por corrigir as provas junto com os estudantes, como os **DOCENTES 6 e 8** que também marcou *outra opção*, no qual pontua:

[...] Entrego as provas e corrijo com os estudantes. (DOCENTE 6).

[...] acreditando que a avaliação é aprendizagem, corrijo explicando cada questão, onde o estudante possa ver e identificar sua dificuldade e no momento

de sua percepção, explico para que ele possa satisfazer o máximo a elucidação de suas dúvidas. (DOCENTE 8). (DOCENTES, 2023, Questionário).

Tal fato reforça a disposição docente em proporcionar um ambiente de diálogo e esclarecimento de dúvidas. Outro professor (**DOCENTE 9**) busca se envolver mais diretamente com os estudantes, a partir de uma correção mais individualizada, sentando-se com cada aluno para analisar a prova e discutir as respostas.

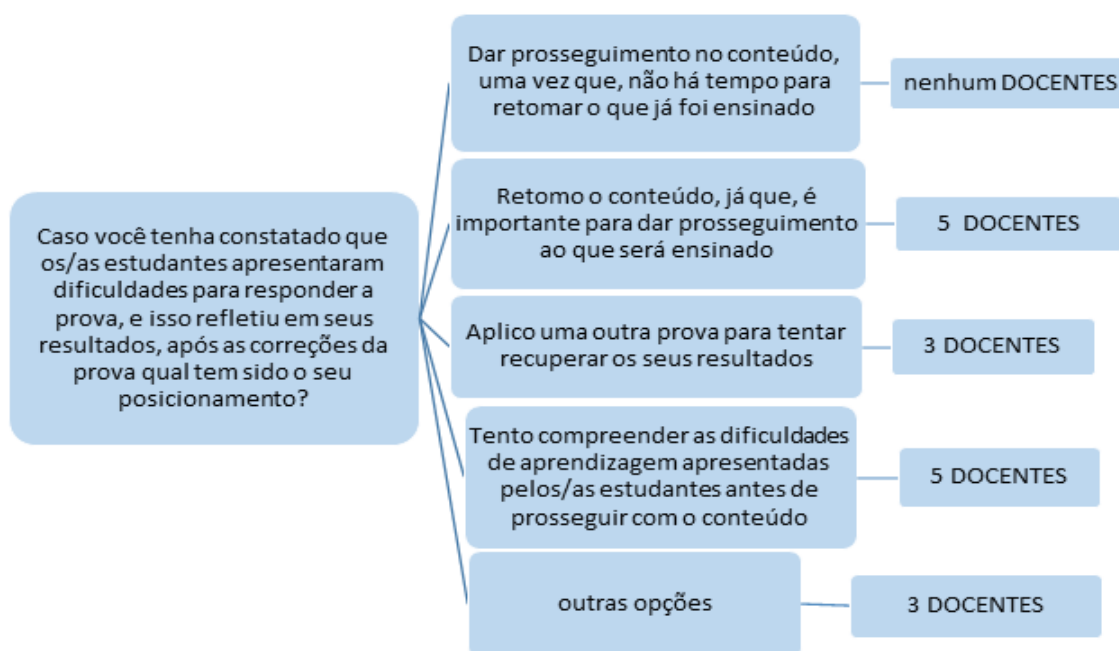
Eu corrijo as provas e entrego para os alunos de forma individual buscando compreender juntamente com ele o seu desempenho na prova. Sento individualmente com cada um e analisamos a prova juntos, assim como as respostas de cada questão e o que levou o estudante a acertar ou errar cada questão. (DOCENTE 9) (DOCENTES, 2023, Questionário).

Essas variações nos procedimentos de correção refletem diferentes perspectivas sobre a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem e a importância do diálogo entre professor e aluno nesse processo. Esses *insights* proporcionam uma compreensão mais ampla das práticas avaliativas adotadas pelos docentes e podem contribuir para a reflexão sobre estratégias de correção mais eficazes e alinhadas aos objetivos educacionais.

No intuito de compreender a reação dos docentes diante dos resultados das provas e das dificuldades demonstradas pelos estudantes, realizamos a seguinte pergunta: "*Caso você tenha constatado que os/as estudantes apresentaram dificuldades para responder a prova, e isso refletiu em seus resultados, após as correções da prova qual tem sido o seu posicionamento?*"

Essa pergunta busca explorar como os professores têm lidado com a situação em que os estudantes enfrentam dificuldades durante a realização das provas, resultando em baixo desempenho. Compreender o posicionamento adotado pelos docentes nesse contexto é relevante para identificar suas atitudes e ações subsequentes, visando à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Essa investigação proporciona percepções sobre as abordagens pedagógicas adotadas pelos docentes para lidar com os resultados das provas e as dificuldades dos estudantes. Compreender o posicionamento dos professores diante dessas situações contribui para a reflexão sobre práticas avaliativas e estratégias de ensino, favorecendo a tomada de decisões fundamentadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 4 - Posicionamento dos docentes após correções da prova



Fonte: Própria autoria.

Analisando as respostas dos professores em relação ao posicionamento adotado após a correção das provas, observa-se que houve diversidade nas abordagens mencionadas. Cinco professores optaram por retomar o conteúdo, reconhecendo a importância de fortalecer os fundamentos prévios para dar continuidade ao ensino. Essa estratégia evidencia a preocupação em preencher as lacunas identificadas durante a avaliação, visando à consolidação dos conhecimentos necessários para o progresso dos estudantes.

Três professores manifestaram a intenção de aplicar outra prova como forma de oportunizar aos alunos que possam recuperar seus resultados. Essa ação sugere uma busca por uma nova avaliação que possibilite a demonstração do aprendizado e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho acadêmico. Outras opções mencionadas pelos professores incluem a tentativa de compreender as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes antes de prosseguir com o conteúdo, a contextualização do conteúdo anterior com o novo, a correção das provas como uma forma de ajuda aos alunos e a busca por formas de ensino que possam superar as dificuldades identificadas.

Essas respostas demonstram a preocupação dos docentes em lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes, buscando estratégias diversas para promover a aprendizagem e

o desenvolvimento dos alunos. A adoção de abordagens como retomada do conteúdo, aplicação de novas avaliações e compreensão das dificuldades reflete a preocupação com a qualidade do ensino e a busca por estratégias eficazes de intervenção pedagógica. Essa variedade de respostas evidencia a importância de considerar as necessidades individuais dos estudantes e adaptar as abordagens de ensino e avaliação de acordo com as especificidades de cada turma, visando à promoção do aprendizado significativo e ao enfrentamento das dificuldades de maneira efetiva.

4.4 Mas afinal, a prova é o melhor instrumento para avaliar as aprendizagens estudantis?

Ronca e Terzi (1991) destacam a importância de se compreender a prova como um momento de diálogo entre professor e aluno. Segundo os autores, a prova não deve ser vista apenas como um instrumento de verificação de acertos e erros, mas sim como uma oportunidade de buscar o compromisso e as potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, a prova é vista como uma ferramenta de aprendizagem e reflexão conjunta, permitindo ao aluno expressar seu conhecimento e ao professor identificar lacunas e oportunidades de desenvolvimento.

A obrigatoriedade da prova na educação básica tem sido objeto de debates, principalmente devido à sua imposição como instrumento de avaliação (LUCKESI 2018). Alguns autores argumentam que a prova é uma abordagem primitiva e limitada para avaliar o desempenho dos estudantes, uma vez que ela ocorre em um único dia e abrange uma gama restrita de habilidades e conhecimentos. Além disso, a realização de uma prova implica em mobilizar toda uma estrutura e rotina escolar para esse evento específico, conforme Mendes (2018).

Moretto (2007) propõe a utilização da prova cirúrgica como uma alternativa às provas tradicionais que se baseiam apenas em respostas corretas ou incorretas. A prova cirúrgica enfatiza a construção do conhecimento pelo aluno e busca avaliar não apenas o resultado final, mas também os processos cognitivos e habilidades envolvidos na resolução de problemas. Moretto ressalta a importância de uma avaliação que valoriza o raciocínio, a argumentação e a capacidade do aluno em aplicar os conhecimentos em situações reais.

A repensar intencionalidade da prova, considerando-a como uma oportunidade de diálogo, reflexão e desenvolvimento dos estudantes

Buscando compreender como a prática dos docentes pesquisados está sendo aplicada, formulamos a pergunta, que segue: "*Uma aula bem planejada é sinônimo de boas notas nas provas, ou vice-versa?*". Essa questão tem como objetivo explorar a percepção dos professores

sobre a relação entre o planejamento das aulas e o desempenho dos alunos nas provas, além de promover uma reflexão sobre essa interação. Seguem seus posicionamentos:

Não. Acredito que existem muitos outros fatores que podem influenciar no bom desempenho dos alunos nas provas, como situação social e psicológica do aluno, relacionamento entre aluno e professor, tempo de aula. (DOCENTE 1)

Não. Infelizmente, após a pandemia, vejo que os alunos, que já não estavam conseguindo acompanhar, estão mais dispersos, não se dedicam às aulas e atividades e também durante as provas ficam mais ansiosos e não conseguem interpretar, mesmo o que já foi simplificado. Então, não acredito que dependa apenas do planejamento, existem outros fatores que impedem as boas notas. (DOCENTE 2)

Não. A atualidade em sala de aula esta dinâmica. Tudo depende da turma e do interesse dos estudantes. Hoje trabalha-se muito as questões inerentes ao professor, mas não é trabalhado o interesse dos estudantes. Então, inicialmente tenho conversas sobre o interesse, e mostro aos estudantes que é necessário se interessar pelas aulas de diferentes conteúdos, e somente depois sigo aplicando o planejamento. (DOCENTE 3)

Não, pois o planejamento em muitos casos não condiz com a execução e além disso depende muito do interesse do aluno em relação ao conteúdo. Na maioria dos casos, podemos dizer que quando os alunos participam e prestam atenção nas aulas e teve um bom planejamento por parte do professor, o entendimento e compreensão dos alunos é melhor, mas não significa que terão boas notas, já que alguns fatores podem interferir no momento da prova, como falta de atenção, nervosismo e etc. (DOCENTE 4)

Uma aula bem planejada é sinônimo de boas notas. Mas também existem outros fatores como a busca pela aprendizagem do aluno em casa com os pais, o bom relacionamento aluno e professor que torna a matéria mais legal (segundo fala de alguns alunos). Esse último exemplo, torna o aluno mais empenhado em apresentar resultados ao docente. (DOCENTE 5)

Infelizmente não, pois vejo que nas escolas públicas, uma aula bem planejada não garante a atenção de muitos alunos. Vejo muitos deles dispersos e sem valorizarem a educação. Busco sempre alertá-los para isso, mas é uma luta difícil de ser travada quando a escola não se alinha com TODOS os professores e funcionários para isso. (DOCENTE 6).

Não, vai muito além disso, depende do aluno, do nível que cobrou o conteúdo e da forma em que apresentou as questões, linguajar além do tanto que necessita de conhecimentos prévios do conteúdo e do aluno. (DOCENTE 7).

Nem sempre, porém, não existe amadorismo em ser professora, precisa sim ter uma aula bem planejada, porém o que determina um bom processo de ensino aprendizagem é a forma como compreende o seu estudante, como compreende a forma como ele aprende e apreende. (DOCENTE 8).

Acredito que não, podem estar alinhadas, mas não acho que “sinônimo” seria a palavra correta, pois o docente pode preparar uma aula maravilhosa, mas se

o aluno não está muito bem naquele dia ele pode não conseguir se concentrar e aquela aula não seria proveitosa para esse/a aluno/a. É necessário compreender que o discente não é uma máquina, tem experiências e uma vida fora da sala de aula, conseqüentemente carrega seus problemas também, que pode acabar influenciando no processo de ensino-aprendizagem. (DOCENTE 9).

Acredito que as notas dos estudantes não são influência apenas da preparação dos professores, por várias vezes planejamos as aulas, mas os alunos escolhem não participar delas de forma adequada. Hoje com as diversas distrações, como os aparelhos celulares, muitos alunos não se interessam por nenhuma aula. Tenho alunos que todos os professores reclamam de sua postura em sala de aula e por isso suas notas são péssimas independente da preparação do professor. (DOCENTE 10). DOCENTES, 2023, Questionário).

De forma geral, as respostas dos docentes convergem para a defesa de que uma aula bem planejada não é necessariamente sinônimo de boas notas, e vice-versa. No entanto, há um docente entre os dez pesquisados que possui uma visão diferente e acredita que uma aula bem planejada é, de fato, sinônimo de boas notas **DOCENTE 5**. A importância de considerar o contexto social e psicológico dos alunos, o relacionamento aluno-professor, o interesse dos estudantes, a participação ativa dos alunos, a compreensão individual dos alunos e até mesmo a influência de fatores externos à sala de aula.

Essas respostas enfatizam a necessidade de uma abordagem mais abrangente e holística na compreensão do desempenho dos alunos, indo além do planejamento da aula, isso é mostrado em várias falas de docentes. Por outro lado, há docentes que defendem a ideia de que uma aula bem planejada pode ser um fator determinante para o sucesso dos alunos, desde que combinada com outros aspectos, como o envolvimento dos pais, o bom relacionamento aluno-professor e o interesse dos alunos.

Portanto, a média das respostas sugere que embora o planejamento das aulas seja relevante, outros fatores também desempenham um papel significativo no desempenho dos alunos nas provas. A compreensão individual dos alunos, o contexto sócio emocional, o interesse, a participação ativa e o relacionamento entre aluno e professor são aspectos que precisam ser considerados para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e as notas dos alunos. Portanto, é importante destacar que a responsabilidade pelas notas, sejam elas boas ou ruins, não deve ser atribuída exclusivamente ao aluno. Devemos ter cautela em relação à imposição de expectativas sobre nossos alunos, pois isso pode ter impactos significativos em suas vidas.

Com o intuito de finalizar a presente pesquisa buscamos investigar se a prova é, de fato, o melhor instrumento avaliativo para compreender as aprendizagens estudantis (ou a sua

ausência) na visão dos docentes, e assim formulamos a seguinte questão: "*No final, a prova é o método mais eficiente de avaliação do aprendizado?*", vejamos as respostas que seguem:

Não acredito que seja o melhor. Talvez seja o mais prático para o sistema de ensino baseado em notas, mas não é o melhor. Para mim cada aluno aprende de uma forma, em tempos diferentes, cada turma tem seu próprio ritmo e padronizar questões e tipo de provas para todas as turmas não avalia todos os alunos de forma justa e com equidade. (DOCENTE 1).

Acredito que não. Avaliações continuadas são melhores. A prova gera muita ansiedade nos estudantes, o que faz o rendimento realmente cair. (DOCENTE 2).

Não. Ela é um dos meios que temos para avaliar. Se houvesse mais interesse por parte dos estudantes em aprender, seria possível avaliar também o desenvolvimento, o empenho e outros aspectos que influenciam a aprendizagem. (DOCENTE 3).

A prova sempre terá sua importância, já que todos os processos de ingresso ao Ensino Superior ou para se tornar um funcionário público fazem uso de provas no processo seletivo. Não concordo que seja o melhor método de avaliação do aprendizado, mas é uma ferramenta que se bem explorada diz muito sobre o entendimento do conteúdo ministrado, sobre o planejamento das aulas, sobre as habilidades desenvolvidas e sobre o compromisso dos alunos com os estudos. (DOCENTE 4).

Não, pois vejo que no dia da prova tem muita coisa que influencia a realização da mesma. Grande parte dos alunos possui problemas que podem contribuir no seu baixo rendimento. Então a prova não é um dia e sim todo o processo de ensino aprendizagem. (DOCENTE 5).

Não. A prova, ao meu ver só serve para avaliarmos se o aluno está aprendendo ou não, e isso inclusive não garante tal questão, visto que há alunos que sabem o conteúdo, mas que no dia da prova não se sentiram bem, ou que ficam nervosos e "travam" na hora da prova e não conseguem resolvê-las. A avaliação escolar deve ser feita de diversas formas, considerando todo o desenvolvimento dos alunos. (DOCENTE 6).

Não diria o melhor método, mas facilita a vida do professor em relação aos pontos e ainda é um documento de comprovação, tanto que as provas não são a nota total do aluno, 15 pontos de trabalhos, participação e somente 10 de prova. (DOCENTE 7).

Claro que não. O melhor método é aquele onde a professora possa variar os procedimentos de ensino, ter preocupação com a clareza das explicações, demonstrar bastante competência no uso e variação dos recursos pedagógicos para que ao avaliar, ele consiga valorizar o potencial do estudante, analisar e ficar atenta ao que ocorre durante suas aulas. Dessa forma, acredito que a avaliação deverá ser processual, contínua, gradual, cumulativa, coerente, de acompanhamento (não apenas classificatória), apesar de para o ingresso em uma universidade é preciso classificar, então, deverá haver um trabalho de preparo também em relação a isso, transparente e principalmente, prazerosa. (DOCENTE 8).

Acredito que não, pois a prova apenas avalia o aprendizado em um dia específico e o que o aluno lembra ou fez vários exercícios, a avaliação deve ocorrer durante o bimestre e as aulas, pois é um processo. O aluno tem o direito de não estar bem em algum dia, às vezes esse dia é o da prova e ele acaba prejudicado mesmo tendo um processo e avanço no decorrer das aulas. (DOCENTE 9)

NÃO. Acredito ser apenas uma forma de avaliação, porém em nosso sistema avaliativo é totalmente baseado na utilização de provas. Trabalho em várias escolas e em cada uma apresenta um tipo diferente de formas de fazer provas. Esse tipo de avaliação força os estudantes a estudarem sempre nas vésperas de provas, e gostaria de destacar uma prática cada vez mais presente em nossas escolas: os alunos faltam das aulas no período da manhã para estudarem para as provas que serão feitas no período da tarde. Atitudes como essa nos mostram o “peso” atribuído às provas pelos alunos e seus familiares. Tenho convivido com casos em que os familiares procuram pela coordenação a fim de reclamar sobre provas que “se distanciam das questões de vestibulares” a exemplo destaco um caso de um professor que tem uma avaliação extremamente reflexiva, que explora os conteúdos apresentados em sala através de discussões, leituras de artigos, análises de documentos históricos e que avaliam a capacidade de argumentação, reflexão e posicionamento dos estudantes a respeito do que foi ensinado, mas mesmo assim, teve sua prova questionada, pois não tinha questões de vestibular. (DOCENTE 10). DOCENTES, 2023, Questionário).

A partir das narrativas apresentadas observamos que é unânime a opinião de que a prova não é o método ou mesmo instrumento avaliativo mais eficiente para avaliar o aprendizado estudantil.

Diante dessa unanimidade, surge a questão relevante sobre as deficiências entre o reconhecimento de que a prova não é eficiente e o fato de que ela ainda é amplamente utilizada como prática avaliativa. Por que, então, não abandonamos essa prática avaliativa tão enraizada? Essas patologias podem ser acompanhadas sob diferentes perspectivas. Uma delas está relacionada à tradição e à cultura educacional, que tende a aumentar a prova como um método de avaliação consolidado ao longo do tempo. A prova tem sido vista historicamente como uma forma objetiva de medir o conhecimento dos alunos, facilitando a comparação entre eles e fornecendo uma base para a tomada de decisões educacionais, como a promoção de alunos para níveis subsequentes de ensino.

Outro aspecto relevante é a influência de políticas educacionais, sistemas de avaliação exames de larga escala, que podem impor a obrigatoriedade do uso das provas como forma de avaliação. Essas políticas e sistemas muitas vezes se baseiam em critérios quantitativos e comparativos, o que leva a uma valorização das provas como uma forma de mensurar o desempenho dos alunos em larga escala.

Também é importante destacar que, apesar das críticas à prova como instrumento avaliativo, é necessário considerar que existem contextos e disciplinas nas quais ela pode ser aplicada de maneira mais adequada e eficaz, especialmente quando são considerados critérios como objetividade, padronização e precisão. Portanto, as diferenças entre a compreensão de que a prova não é eficiente e sua persistência na prática avaliativa podem ser explicadas por uma combinação de fatores históricos, culturais, políticos e organizacionais. No entanto, a discussão em torno dessa insuficiência ressalta a importância de uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas e a necessidade de explorar abordagens mais claras com uma educação inclusiva e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Mas vimos que os docentes destacam também que cada aluno aprende de forma única e em ritmos diferentes, o que torna a padronização das provas injusta e desigual, isto é visto mais presentes nas falas dos os **DOCENTES 1, 6 e 8**. Além disso, os **DOCENTES 2, 5 e 9** ressaltaram que a ansiedade gerada pelas provas pode prejudicar o desempenho dos estudantes, afetando seu rendimento real. A partir disto, é importante destacar que:

Muitos/as estudantes, na hora da prova, não conseguem apresentar aquilo que realmente sabem, tomados pelo medo, aflição e preocupação com o que "esperam por vir acontecer". Mas, concebemos também que o corpo docente não tem se mobilizado para apreender esse movimento e consideram que aplicar métodos avaliativos diferenciados significa sair do padrão, promover um tratamento diferenciado entre estudantes; Logo se aplica a prova como proposta de trabalho avaliativo para todos/as, sem exceção dos/as que faltaram, pois esses/as também serão avaliados/as com a prova, para não "correr o risco" de serem tratados/as com distinção, já que a prova, historicamente, tem sido a forma privilegiada de concretizar a avaliação como classificação, [...]. (MENDES, 2022, p. 277).

Assim, percebemos que a prova carrega um peso cultural em nossa realidade escolar, para além dos outros instrumentos avaliativos. Na fala do **DOCENTE 1** reflete esta relação ao pontuar que o nosso sistema de ensino, dentro de uma sociedade capitalista, está baseado em notas, logo, a prova parece se adequar melhor ao que vivemos; além do mais o **DOCENTE 7** aponta também que a prova é uma melhor forma de "comprovação", como registro, facilitando a vida do docente. No entanto, destacamos que o registro de qualquer outra atividade realizada em sala de aula, pode também ser organizado como proposta avaliativa, tais como os registros reflexivos apontados por Villas Boas (2009).

Outros docentes argumentam que existem outros instrumentos avaliativos para ser empregados, tais como aqueles que promovem uma avaliação contínua, considerando o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo, sendo mais adequados para compreender o

progresso estudantil. Além disso, os *DOCENTES 3 e 4* destacam a necessidade de avaliar aspectos além do conhecimento, como o empenho, o desenvolvimento de habilidades, mas para isso os estudantes têm que demonstrar mais engajamento com os estudos.

Em suma, a análise das respostas dos docentes evidencia a necessidade de questionar a exclusividade do uso das provas como método de avaliação do aprendizado. As opiniões destacaram a importância de adotar abordagens avaliativas mais variadas, que considerem o desenvolvimento individual dos alunos, levem em conta diferentes habilidades e competências, e promovam uma avaliação mais justa, equitativa e abrangente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise das diversas perspectivas sobre os métodos avaliativos na educação básica, com foco especialmente na prova, revelou opiniões e reflexões por parte dos docentes. As narrativas dos professores nos possibilitaram refletir sobre a importância da avaliação no contexto educacional, especialmente sobre a prova e os desafios enfrentados pelos professores na utilização ética e responsável dos métodos avaliativos.

É evidente que a avaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo informações sobre o progresso dos alunos, identificando dificuldades e subsidiando a tomada de decisões pedagógicas. No entanto, a discussão sobre a utilização exclusiva da prova como método avaliativo revela a necessidade de repensar práticas avaliativas que sejam mais abrangentes e coerentes com os objetivos educacionais contemporâneos, como também na intencionalidade acerca do uso da prova.

As narrativas dos docentes destacaram que a prova, embora seja uma ferramenta amplamente utilizada, possui limitações em relação à avaliação de habilidades e competências além do conhecimento factual. Além disso, a pressão e a ansiedade geradas pelo formato da prova podem impactar negativamente o desempenho dos alunos, prejudicando a efetividade da avaliação.

Nesse sentido, é fundamental promover uma reflexão sobre alternativas de avaliação que considerem a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, bem como suas necessidades individuais. Métodos avaliativos como projetos práticos, trabalhos em grupo, portfólios, avaliação formativa e contínua surgem como possibilidades enriquecedoras, permitindo uma visão mais holística do desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, a discussão sobre a avaliação no contexto da educação básica não pode ser dissociada das políticas educacionais vigentes. É necessário a promoção de um diálogo entre as orientações curriculares e as práticas avaliativas, de modo a garantir que a avaliação esteja em consonância com os objetivos educacionais e promova uma educação de qualidade.

Contudo, a implementação de métodos avaliativos alternativos apresenta desafios para os professores, que muitas vezes enfrentam pressões externas para aderir a práticas mais tradicionais e padronizadas, como as provas. É necessário apoio institucional, formação docente adequada e espaços de reflexão e diálogo entre os educadores para que possam adotar práticas avaliativas mais diversificadas e condizentes com as necessidades dos alunos.

Em suma, a discussão sobre os métodos avaliativos na educação básica, especialmente em relação à prova, devem ser justas e que consigam refletir os objetivos educacionais

contemporâneos. As narrativas dos docentes nos possibilitam refletir sobre a importância da avaliação como uma ferramenta pedagógica efetiva e responsável, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos. A busca por uma avaliação que valorize a diversidade, a individualidade e as diferentes formas de aprendizagem é essencial para garantir uma educação de qualidade e equitativa.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema educativo. Siglo XXI Editores, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. P. 456.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUTLER, J. **Desfazendo Gênero**. Nova York: Routledge, 2004.
- FERNANDES, D. **Avaliação Alternativa**: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 79-92. (2005) Curitiba: Futuro Eventos.
- FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Portugal: Texto editora, 2004.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista portuguesa de educação**, p. 21-50, 2006.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, D. de; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em ensino de ciências**, v. 7, n. 3, p. 25-37, 2002.
- FREITAS, E. T. G. A prova a serviço da aprendizagem. In: VIILAS BOAS, B. M. F; SOARES, E. R. M. (orgs). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: obra pedagógica do professor. Campinas: Papirus, 2022. p. 64-67.
- GARCIA, P. S.; BIZZO, N. (2013). Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, 43(149), 662-681.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Trad. Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. 4. ed. Portugal: Porto Codex, 1994.
- HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. P.104
- HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2019. Juliana Damasceno de Oliveira; Priscilla Campiolo Manesco Paixão.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Cap.8 Pág. 155 A 171. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENDES, O. M.; *et al.* **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: CRV, 2018.
- MENDES, R. M. *et al.* **Aprender \Rightarrow avaliar \Rightarrow ensinar: (des) equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no ensino superior**. 2022.
- MENDES, R. M. **O ensino de Química na educação de jovens e adultos: em foco os sujeitos da aprendizagem**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2013.12>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 4.692**, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU% C3, v. 87, p. C3](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3,v.87,p.C3). Acesso em: 23 jan. 2023.
- MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**, 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p 27- 70.
- PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. *In: Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. 1999. p. 12-19.
- PERRENOUD, P. **Philippe Perrenoud e a teoria das competências**. São Paulo: Vozes, 1999.
- RONCA, P. A. C.; TERZI, C. do A. **A Prova Operatória**. 14ª ed. São Paulo: Intituto Esplan, 1991.
- SANTOS, M. L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *In: MENEZES, L.; SANTOS, L.; GOMES, H.; RODRIGUES, C. (Org.). Avaliação em Matemática: problemas e desafios*, 1. ed. 2008. p. 129.

SANTOS, M. José dos; MELLO, R. M. A. Vaz de; CATÃO, V. Desvelando os Sentidos da dor por meio de uma proposta Investigativa em Aulas de Ciências no Ensino Fundamental II. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 1, p. 218-237, 2021.

SAUL, A. M. Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação. **Revista de Educação**. PUC Campinas, n. 25, p. 1724, nov/2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Penso Editora, 2009. STENHOUSE, L. *Investigação e Desenvolvimento do Currículo*. Lisboa: Morais, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. Libertad. **Coleção cadernos pedagógicos do Libertad**, v.6, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, v. 5, p. 80-83.1998.

VIEIRA, M. J.; RIBEIRO, R. B.; ALMEIDA, L.; PRIMI, R. Comparação de modelos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) na validação de uma prova de dependência-independência de campo. **Aval. psicol.** [on-line]. 2011, vol.10, n.1, pp. 63-70. ISSN 1677-0471.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa**: Práticas inovadoras. Papirus Editora, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna de Freitas. Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS, BOAS, Benigna de Freitas (org.). **Conversas sobre avaliação**, São Paulo: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 75–90, 2006. DOI: 10.26512/lc.v12i22.3283. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social Da Mente**. **Organizadores**: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª Edição Brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991. P. 1-90. Disponível em: https://Edisciplinas.Usp.Br/Pluginfile.Php/3317710/Mod_resource/Content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.Pdf. Acesso em: 20 maio 23.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

CARACTERIZAÇÃO INICIAL DO (A) DOCENTE

- Sexo: Feminino Masculino Outro
- Identidade racial: Preto/a Branco/a Parda/ou Indígena
- Sua escola em que trabalha é da rede: Particular Pública
- Nível/is de Ensino em que atua: Fundamental ; Médio: EJA Superior
- Formação na área de química: Licenciatura Bacharelado Química Industrial
Técnico em Química Outra _____
- Leciona, além de Química, outra disciplina? Sim Não Se sim, qual?
- Tempo de docência: _____

1) O que é avaliação para você? Em sua prática docente, qual é o papel da avaliação na organização de seu trabalho pedagógico?

2) A avaliação pode ser compreendida dentro de duas lógicas, conforme Philippe Perrenoud (1999): uma em que se utiliza da avaliação e de seus instrumentos avaliativos com o intuito de verificar, determinar, hierarquizar, observar as competências e habilidades estudantis, classificar e aprovar/reprovar os/as estudantes. E um outro entendimento de avaliação é quando a consideramos uma ferramenta para entender a dinâmica da sala de aula de forma processual, auxiliando o professor em sua prática e o estudante de forma a compreender as suas dificuldades, retomar o que não foi aprendido e prosseguir quando conseguiu construir o conhecimento, promovendo assim, uma intervenção diferenciada na organização do trabalho pedagógico. Em suas aulas, qual das duas lógicas tem predominado o seu fazer docente? Justifique sua escolha.

3) A prova é um dos instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes. Como a prova está presente nas suas aulas?

4) Além das provas, quais outro/s instrumento/s avaliativo/s são empregados na organização de seu trabalho pedagógico? (listas de exercícios, seminários, feira de ciências, trabalhos em grupos, dentre outros).

5) No planejamento das provas é pensado: (marque uma ou mais opções)

- no objetivo das aulas realizadas;
- de acordo com a respectiva turma em que será aplicado a prova;
- a partir de uma prova já realizada anteriormente;
- outra opção.

5.1 Comente as alternativas assinaladas:

6) Como a sua prova é estruturada:

- questões abertas
- questões fechadas
- questões de múltipla escolha
- questões mistas
- outro tipo de questão _____

7) A partir das suas correções da prova, qual é o procedimento abordado por você? (Pode marcar mais de uma questão, caso haja necessidade)

- Apenas entrego as provas destacando os acertos;
- Apenas entrego as provas destacando a nota dos/as estudantes;
- Apenas entrego as provas destacando os acertos e os erros;
- Entrego as provas e corrijo com os estudantes;
- Outra ação _____

8) Caso você tenha constatado que os/as estudantes apresentaram dificuldades para responder a prova, e isso refletiu em seus resultados, após as correções da prova qual tem sido o seu posicionamento?

- Dar prosseguimento no conteúdo, uma vez que, não há tempo para retomar o que já foi ensinado;
- Retomo o conteúdo, já que, é importante para dar prosseguimento ao que será ensinado;
- Aplico uma outra prova para tentar recuperar os seus resultados;
- Tento compreender as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos/as estudantes antes de prosseguir com o conteúdo;
- Outra opção _____

9) Uma aula bem planejada, é sinônimo de boas notas nas provas ou vice e versa? Apresente sua opinião.

10) No final a prova é o melhor método de avaliação do aprendizado? Se sim ou não comente.

Caro/a professor/a, agradecemos imensamente a sua participação nesta pesquisa!

Grande abraço!