



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA BAIANA

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF EVALUATION OF TEACHERS IN THE EARLY YEARS OF A BAIAN PUBLIC SCHOOL

Naira Santos Gomes¹

Benedito Eugenio²

Elane Dias da Silva e Santos³

RESUMO: O artigo tem como objetivo identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de um grupo de professoras dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Itambé. É uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas com 04 docentes de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados apresentados estão organizados em duas categorias: As professoras e suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e A docência em sala de aula e as práticas avaliativas e são discutidos com base em estudiosos da avaliação e dos saberes docentes. A conclusão aponta que há relação entre o saber experiencial e a atuação profissional, especificamente nos processos de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Saberes docentes; Escola pública.

ABSTRACT: The article aims to identify the conceptions of learning assessment of a group of teachers from the early years of a school in the municipal network of Itambé. It is a qualitative research, of the case study type. Data were produced through interviews with 04 teachers from a public school in the early years of elementary school. The data presented are organized into two categories: Teachers and their conceptions of learning assessment and Teaching in the classroom and assessment practices, and are discussed based on scholars of assessment and teaching knowledge. The conclusion points out that there is a relationship between experiential knowledge and professional performance, specifically in the evaluation processes.

Keywords: Learning assessment; Teaching knowledge; Public school.

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste artigo, parte dos resultados de uma pesquisa mais extensa acerca dos saberes mobilizados por docentes em suas práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula. A questão que orientou a realização da pesquisa foi: Quais os saberes que um grupo de professoras experientes dos anos iniciais que trabalham na rede municipal de Itambé mobilizam em suas práticas avaliativas?

Discutimos especificamente os dados sobre as concepções de avaliação da aprendizagem das docentes pesquisadas. Temos como objetivo identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de um grupo de professoras dos anos iniciais de uma escola

¹ Naira Santos Gomes, Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Itambé-BA. E-mail: nayrapedagoga@gmail.com.

² Benedito Eugenio, Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br.

³ Elane Dias da Silva e Santos, Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora de Geografia da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.



da rede municipal de Itambé. Para a discussão e análise dos dados valemo-nos das contribuições dos estudos sobre avaliação da aprendizagem e saberes docentes.

O artigo está dividido em dois tópicos: no primeiro descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa; no segundo apresentamos a análise dos resultados e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este artigo se insere no campo da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Por meio do estudo de caso tivemos a oportunidade de um contato mais direto. Para Minayo (2001, p. 24), a pesquisa qualitativa “[...] não se preocupa em quantificar, mas compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos”.

Em perspectiva semelhante, conforme os estudos desenvolvidos por Oliveira *et al.* (2020), há utilização da pesquisa qualitativa quando o pesquisador pretende identificar, analisar e interpretar percepções e entendimentos diversos sobre questões relevantes que necessitam de melhor compreensão, muito mais do que uma mera análise estatística, descritiva, dos dados coletados durante o processo.

Yin (2015) define o caso como determinado fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros, e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto.

Para a produção dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com professoras de uma escola dos anos iniciais do município de Itambé-Bahia. Corroboramos com as ideias de Duarte (2004), para quem a realização de uma boa entrevista implica:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação;
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

A escola pesquisada está localizada na cidade de Itambé - BA. É uma escola de ensino fundamental e conta com 63 estudantes no turno matutino e 42 no vespertino, na faixa etária dos 4 aos 15 anos. Por ser uma escola municipal, conta com uma direção que é indicada pelo prefeito municipal. O corpo docente é composto por cinco professores regentes, com carga horária de 40 horas semanais. A escola trabalha com as etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Quanto aos funcionários, possui quatro servidores, sendo um da parte administrativa e três de apoio. Das 05 docentes, 04 participaram da pesquisa.

As quatro professoras entrevistadas desenvolvem seu trabalho em turmas do 2º



ano ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Já com certo tempo de docência, duas já são aposentadas e continuam atuando na docência, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Professoras participantes da Pesquisa	Tempo de atuação na docência	de Formação
P1 – Brites	30 anos	Magistério e Pedagogia (Uesb/Parfor)
P2 – Dinorá	30 anos	Magistério e Pedagogia (Faculdade de tecnologia e Ciências - FTC)
P3 - Eva	19 anos	Magistério e Pedagogia (Faculdade de tecnologia e Ciências - FTC)
P4 - Iza	19 anos	Magistério e Pedagogia (Uesb/Parfor)

Para a organização dos dados produzidos com as entrevistas, acionamos a Análise de Conteúdo. Neste estudo, a análise de dados se inspirou em recortes específicos de algumas etapas, descritas por Bardin (2011).

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 4.730.292/CAAE: 46517520.5.0000.0055.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em duas categorias discutidas a seguir, a saber: As professoras e suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e A docência em sala de aula e as práticas avaliativas.

As professoras e suas concepções sobre avaliação da aprendizagem

O conceito de avaliação será discutido com base nos estudos de Bertagna (2006), Freitas (2014), Luckesi (2011a, 2011b, 2018), Rothen e Santana (2018), Sobrinho (2002), dentre outros. Temos como pressuposto o fato de que o saber docente e a prática avaliativa exigem um conjunto de saberes produzidos no decorrer da formação e do exercício da docência, contribuindo, assim, para a construção da profissionalidade do professor.

Em nosso fazer profissional, temos evidenciado que a avaliação é um dos elementos mais complexos do processo pedagógico no interior das escolas, motivo pelo qual ainda demanda pesquisas, pois, segundo Freitas (2009), apesar dos inúmeros estudos realizados sobre esse tema, a avaliação continua sendo a parte mais obscura e ambígua do processo de escolarização. Isso traz diversas implicações, pois a avaliação é, inevitavelmente, aquilo que orienta e reorienta o trabalho pedagógico, que redireciona os esforços da equipe da escola e que configura a maneira com que os alunos serão vistos pelos professores; os professores vistos pela família e pela equipe gestora da escola; e a escola vista pela sociedade.

Rothen (2019) pontua que a avaliação educacional brasileira, na década de 1980, foi habitada por autores de duas diferentes correntes epistemológicas: uma que enfatizava

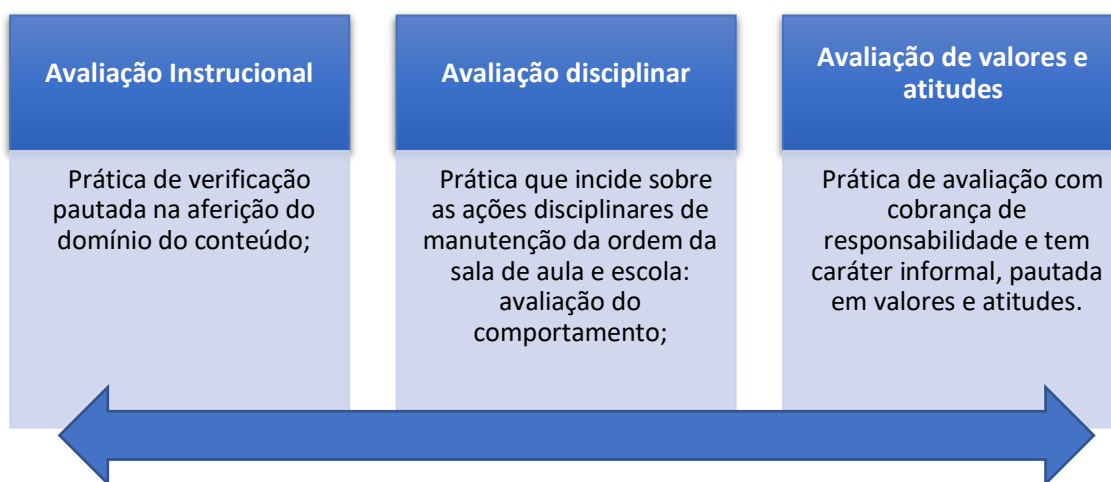


a avaliação em sua vertente de testes e indicadores quantitativos; outra que, contrapondo-se a esse viés quantitativista, é ancorada numa abordagem de avaliação qualitativa e participativa. A correlação mencionada pelo autor passou a desenvolver referenciais teóricos alternativos ao modelo de avaliação quantitativo dominante no período. O autor pontua que, mesmo antagônicas, essas duas perspectivas apresentam aproximações que indicam a existência de complementaridades em torno da importância da avaliação, da necessidade de qualificação de quem avalia, da diversificação dos métodos avaliativos e do uso dos resultados para fins de melhoria do que foi avaliado.

Assim, para o mesmo autor, é importante que a avaliação seja percebida como uma atividade complexa e multidisciplinar, sem ser reduzida a uma função mecânica. É preciso ter a expressão concreta que o momento avaliativo é um ato de poder, e pode ser exercido para a dominação ou para a promoção do bem comum, sendo que é exigida uma formação qualificada para os que realizam as atividades avaliativas (ROTHEN, 2019).

Para Bertagna (2006, p. 62), “os professores ainda possuem dificuldades quanto aos conceitos de avaliação, fazendo com que esta não possua um processo claro e coerente em sua prática, tornando-a arbitrária e um instrumento de poder nas escolas”. Com esses princípios, o professor absorve, por si, três áreas daquilo que Bertagna (2006, p. 64) aponta como tripé avaliativo, descritos na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Tripé avaliativo.



Fonte: Bertagna (2006).

Dentro dessa perspectiva, a avaliação é concebida não apenas relacionando-se a funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura dos saberes necessários para avaliar. O aprendizado da avaliação vai se efetivando na própria dinâmica do exercício profissional, conforme nos relata a Professora Iza: “Olha, você sabe que eu já me perguntei isso, como é que eu aprendi a fazer prova, a avaliar aluno. Acho que foi no magistério e na escola, na sala mesmo, fazendo, errando e acertando” (Iza, entrevista, 2022).

O relato da professora Iza permite observar que a ação docente envolve a construção de saberes nem sempre tão planejados e objetivos, no processo de trabalho em sala de aula. Segundo a docente, a sala de aula e o cotidiano da profissão funcionam como



espaços de produção de saberes e conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem.

As professoras Dinorá e Brites evidenciam em seus relatos outros elementos que se fazem presentes na construção dos saberes para avaliar: a observação cuidadosa do cotidiano dos estudantes, o bom exercício profissional, a recontextualização dos conhecimentos (compreendida por uma delas como boa didática). Suas falas também permitem compreender que as docentes mobilizam saberes oriundos de diversas fontes quando avaliam seus discentes:

Professora Dinorá - Eu vejo muito esse lado do aluno, na vivência o tempo todo ali com ele, avaliando [...]. Eu não avaliei esse tempo todo da mesma forma, não. As coisas estão mudando e a gente tem que avaliar o aluno num todo assim, “entre aspas”, eu conheço aquele aluno [...]. Então, na hora da avaliação não é fácil não, compreender e entender o que ele está passando naquele momento, tem que ter um olhar diferenciado. E eu não tinha essa percepção, sabe, psicológica não, eu queria ensinar a ler, escrever, mas no momento que eu fui entendendo que o emocional também diz muito, então a gente a gente adquire esse olhar. [...] É um momento de expectativa, é um resultado do que você trabalhou com os alunos, eu quero ver o resultado, o meu resultado e o deles também, pra ver se eles entenderam a minha mensagem (Dinorá, entrevista, 2022).

Professora Brites: Eu acho que o professor tem que ter uma boa didática, como eu disse, pra avaliar tem que avaliar o período todo, durante amanhã do outro dia e seguir avaliando. Tem que saber, ter um domínio, porque não é só no final da unidade, colocar uma prova ali e tirar conclusões (Brites, entrevista, 2022).

No que diz respeito às práticas avaliativas em sala de aula, a professora Eva relata:

Professora Eva - Faço um acompanhamento individual com os que tem mais dificuldade pra buscar melhorar. Eu chamo na mesa. Então, como eu avalio? Eu faço provas. Aqui eu uso teste e prova, não vou mentir, tenho que falar a verdade ... Desde quando eu comecei eu uso teste e prova. [...] é ver o que aluno aprendeu, porque pela avaliação dá pra saber, né ... a que nível ele está e o que ele assimilou durante as aulas (Eva, entrevista, 2022).

Bertagna (2006) chama atenção para as fragilidades nos processos avaliativos, visto que há predominância de avaliação informal impregnada de avaliação formal, sendo mais intensificada quando recai sobre a avaliação de comportamento, valores e atitudes dos alunos:

Há que se ter cuidado com as dimensões formal e informal da avaliação. Diferentemente da ideia de avaliar para promover a aprendizagem, avaliar, informalmente, com a intencionalidade de aprovar ou reprovar, potencializa julgamentos que podem alimentar a natureza arbitrária de decisões, e acumular chances de classificar, rotular e vir a excluir o aluno da escola (BERTAGNA, 2006, p. 65).

Ancorados em Leite (2014), reafirmamos que o conceito de avaliação ainda não



foi devidamente internalizado pelas professoras que continuam confundindo avaliação com provas e exames. Os desafios encontrados na carreira docente são imensos, e a cada dia os processos avaliativos ganham mais destaque, mesmo ainda sendo tratados de maneira equivocada.

Cabrera (2006, p. 73) afirma que “para que a avaliação venha a ser instrumento de inclusão, é preciso compreendê-la não como um meio em si, mas como processo de uma engrenagem maior que chamamos de educação escolar”.

Freitas *et al.* (2009) também discorrem sobre o fato de a avaliação não incorporar apenas objetivos escolares, referente às matérias ensinadas, mas também objetivos inerentes à função social da escola, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico da escola. Segundo os autores, ainda como uma prática pedagógica, o professor não deve se abster de seu papel como avaliador no processo de ensino e de aprendizagem, de forma que este instrumento se torne um elemento presente em seu cotidiano.

Ao enfatizarmos o contexto de sala de aula protagonizadas por professoras com vasta experiência, não devemos deixar de lado a consciência de que ela está inserida na escola em uma dada sociedade. Na esteira desse pensamento, a análise que empreendemos também parte das ideias de Sobrinho (2002, p.15), na perspectiva da avaliação educativa como “uma produção de sentidos, constituído de múltiplas facetas, permeando as diversas disciplinas, práticas sociais, distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais”.

Nosso caminhar pelo campo da avaliação requer, em primeiro lugar, o reconhecimento do seu aspecto compreendido para além dos saberes técnicos, que visa satisfazer a intencionalidade da pesquisa. Sendo assim:

Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre sua ação é colocar em evidência a necessidade de praticar determinadas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação. Nessa perspectiva, a ideia principal que deve ser extraída de essas falas não é somente uma rotulação da concepção utilizada para avaliar, mas como os saberes mobilizados pelas professoras, alinham-se nas maneiras de conceber o seu repertório de conhecimentos, teoria e prática (GAUTHIER, 2013, p. 21).

Os saberes mencionados pelas professoras evidenciam o saber experiencial vinculado à sua prática pedagógico-avaliativa e a tudo que adquiriram durante sua formação. Esse tipo de saber permeia o que Gauthier (2013) define como o repertório de saberes.

Nossas análises nos levam a considerar que a formação docente, inicial ou continuada, seja também permanente, visto que, para o desenvolvimento profissional do professor, este deve estar atento às demandas sociais, bem como no revisitar e revisar constantemente sua prática, buscando a ampliação do seu repertório de saberes. No entanto, é necessário que sejam oferecidas condições para que o professor permaneça em constante formação.



A docência em sala de aula e as práticas avaliativas

Abordamos aqui as diferentes concepções que embasam a avaliação da aprendizagem das professoras entrevistadas. Procuramos, então, destacar os desdobramentos práticos da dinâmica da avaliação, reconhecendo-a, em primeiro lugar, como a que possui heterogeneidade de referências e que recebe influência de diversos campos do conhecimento e da sociedade. Para a Professora Iza, a avaliação “*é a hora do ‘vamo ver’, é mostrar o que o aluno aprendeu*” (Iza, entrevista, 2022).

A professora Iza destaca o momento da avaliação e dá ênfase à racionalização do trabalho da escola, identificando, assim, essa concepção de rendimento como resultado. Nesse mesmo sentido, vão os argumentos de Luckesi (2011), ao considerar que essa questão que envolve todos esses conhecimentos iniciais sobre a avaliação são peças-chave para identificarmos, à primeira vista, que uma avaliação necessita estar sempre pautada em testes e resultados.

Professora Eva: *Faço um acompanhamento individual com os que tem mais dificuldade pra buscar melhorar. Eu chamo eles na mesa. Então, como eu avalio? Eu faço provas [...] agora na pandemia tem a qualitativa também. Aqui eu uso teste e prova, não vou mentir, tenho que falar a verdade ... Desde quando eu comecei eu uso teste e prova. [...] eu faço também uma autoavaliação, pra ver onde foram os erros deles pra poder trabalhar em cima daquelas dificuldades. Eu só faço 1 teste e 1 prova na unidade (Eva, entrevista, 2022).*

Tomando como base a literatura sobre a avaliação da aprendizagem, estabelecemos seis dimensões que constituem as suas principais vertentes: classificatória, somativa, diagnóstica, formativa, mediadora e emancipatória. Alinhados a essas concepções, a dimensão abordada como articuladora para a discussão é compreendida como eixo central do processo de avaliação presente na escola. Entretanto, pontuamos que a presente abordagem é apenas um recorte da ampla área das concepções da avaliação, que adquire seu sentido na medida em que se articula a um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino.

A ênfase da avaliação nessa dimensão está umbilicalmente ligada às concepções que orientam a prática docente. Tal assertiva encontra amparo, entre outros, nos argumentos de Hadji (2001), Hoffmann (2006), Luckesi (2011b), Fernandes e Freitas, (2007) e Saul (2001).

Tal como reforçam os autores, aprender sobre a avaliação é saber essencial para fornecer condições de argumentar, reagir, propor mudanças, quando necessárias, e se reconhecer como sujeito social com responsabilidades em prol das aprendizagens de professores e estudantes, buscando um melhor entendimento da realidade social que os constitui e é por eles constituída.



Quadro 2 – Síntese das concepções presentes na prática pedagógica.

Concepção Classificatória (LUCKESI, 2011)	Matriz positivista, o Paradigma Behaviorista privilegia uma avaliação meramente técnica com ênfase na memorização e na reprodução. Reveste o professor como o sujeito centralizador do poder sobre os estudantes;
Concepção Somativa (HAYDT, 2001)	Também de matriz positivista, tem caráter tradicional e está vinculada a ideia de classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir;
Concepção Diagnóstica (FERNANDES; FREITAS, 2007)	A avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, e alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva;
Concepção Formativa (HAYDT, 2001)	É aquela que se situa no centro da ação de formação e seus conceitos tradicionais. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino.
Concepção Mediadora (HOFFMANN, 2006)	Tem como objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno para mediar, ou seja, refletir sobre as melhores estratégias que visem promover sua aprendizagem.
Concepção Emancipatória (SAUL, 2001)	Esses pressupostos, alinhados às ideias freireanas, estão de acordo com uma concepção político-pedagógica que liberta, emancipa, recorrendo ao desenvolvimento crítico e à capacidade dos envolvidos nos processos de avaliação de encontrarem novas possibilidades de atuação mediante sua realidade.

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

A avaliação está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico. Para além dessas influências sociais no cotidiano da escola, temos também a existência de diversos paradigmas que, ao longo do século XX, contribuíram para diferentes concepções teóricas acerca da avaliação e dos modelos avaliativos. Aqui reside a diferença basilar entre cada concepção, ou seja, cada período analisa e produz um sentido avaliativo, e é nesse meio que se situa as conexões entre elas. Sobre essa questão, os autores enfatizam os paradigmas de avaliação que surgiram durante esse período e que ainda estão presentes na contemporaneidade: Paradigma Behaviorista, Paradigma Psicométrico, Paradigma Cognitivista e Paradigma Histórico-Social.

O Paradigma Behaviorista entende a avaliação numa perspectiva classificatória, caracterizada pelo cunho positivista, e baseia-se em objetivos pré-definidos. Hoffmann (2019) alerta que esse modelo classificatório privilegia uma avaliação meramente técnica,



com ênfase na memorização e na reprodução do conhecimento; também reveste o professor como o sujeito centralizador do poder sobre os estudantes [...] “tal fato representa o uso equivocado desse instrumento da avaliação, sendo que, toda e qualquer tarefa realizada pelo aluno deveria ter por intencionalidade básica a investigação” (HOFFMANN 2019a, p. 56).

Na concepção de avaliar para classificar, Hoffmann (2019) destaca que as condutas classificatórias se configuram como uma concepção reducionista da avaliação e devem ser seriamente analisadas em relação a prática. Reduzir a prática avaliativa é reduzir seu potencial de qualidade.

Outro desafio apontado por Hadji (2001) levanta questionamentos sobre o uso social dominante da atividade avaliativa, marcada pela exigência constante de certificação, destinada a emergir a excelência e a selecionar. Neste sentido, a postura da classificação também reforça a concepção presente.

Ainda fortemente vinculado à ideia de classificação, destaca-se a contribuição dos modelos avaliativos de Tyler e Scriven (apud LUCKESI, 2011) que consideram o currículo como forma de assegurar objetivos e habilidades requeridas através de crenças, valores e elementos culturais. Tal sentido é apontado por Luckesi (2011), ao afirmar que o ser humano age em função de construir resultados. A partir desses estudos, surge uma proposição e uma diversidade de materiais avaliativos para verificar a sua eficácia no comportamento dos alunos, o que também é considerado tecnicista, por estabelecer um padrão de qualidade a ser atingido.

Na concepção de avaliar para classificar, Perrenoud (1999) destaca que é a forma mais tradicional de classificar o desempenho do aluno, declarando que a avaliação está, segundo a tradição pedagógica na escola, associada à criação de *ranking* de excelência através de notas e conceitos. Para o autor, outra tradição da avaliação na escola é a certificação, ou seja, a busca por um diploma.

Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão (...). A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Segundo Hadji (2001), a avaliação somativa tem também como função classificar os alunos ao final de um processo de aprendizagem, segundo níveis de aproveitamento apresentados em cada período pré-estabelecido. Objetiva-se então, classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado, conceito este que se encontra atrelado à ideia de medir: “Percebe-se, então, que se trata de um “modelo ideal”, indicando o que deveria ser feito ... para tornar a avaliação verdadeiramente útil em uma situação pedagógica! Desta forma, considera-se primeiramente que a avaliação formativa é uma avaliação informativa” (HADIJ, 2001, p. 20).

Um dos traços delineadores dessa concepção marca o fim de um ciclo de aprendizagem. O movimento feito dentro da avaliação somativa faz parte de uma



realidade bastante comum dentro das escolas brasileiras.

Compreendemos, de acordo com o que defendem os autores, que tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação. Nesse sentido, “[...] a avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 21).

Corroborando com Santos (2016, p. 642):

[...] existem estratégias para minimizar as dificuldades reconhecidas como existentes quando se procura uma articulação entre a avaliação formativa e somativa. [...] Uma forma possível de potencializar a articulação entre a avaliação somativa e a formativa é a de aproximar os propósitos associados a cada uma destas modalidades.

Nesse sentido, para apreender o caráter da função diagnóstica para a avaliação, faz-se necessário a compreensão de que seus fundamentos fazem parte de conjunto de observações do processo de ensino-aprendizagem, num movimento que permita a todos os envolvidos se auto compreenderem, bem como a diagnosticarem possíveis deficiências e potencialidades.

Outro desafio do saber docente é o efetivo e claro entendimento da definição de avaliação diagnóstica. Com isso, segundo Luckesi (2002), concebe-se por avaliação diagnóstica uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências. A partir desse entendimento inicial, se organizam estratégias que possibilitem mapear os pontos fortes e de dificuldade da turma e de cada aluno, em específico, o que funciona, de fato, como um diagnóstico.

Fernandes e Freitas (2007) complementam, ao elucidar que a perspectiva diagnóstica se alinha à proposta de uma avaliação mais inclusiva, considerando as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Cabe salientar que a essência do diagnóstico em avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas devem ser planejadas a partir dessas infinitas possibilidades.

A natureza interativa da avaliação diagnóstica também sofre influência dos diferentes contextos existentes na sociedade, a partir da interação, da ação reflexiva e da participação ativa. Com isso, há uma ressignificação do currículo que privilegia diversas dimensões. Dentro dessa concepção, os estudantes apresentam-se como os protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem, com a avaliação sendo utilizada como instrumento relativo das aprendizagens dos alunos e como reguladora da prática pedagógica do professor.

A dimensão formativa de Hadji (2001) desmistifica e torna possível uma reflexão que racionaliza a prática avaliativa, no sentido de tornar-se uma avaliação mais a serviço das aprendizagens. Corroborando com a visão de Fernandes (2005), uma avaliação formativa que, em contextos educativos, destinava-se a corrigir e ajustar o ensino e a aprendizagem e uma avaliação somativa que, no essencial, fazia um balanço e emitia um juízo final acerca do que os alunos sabiam e eram capazes de fazer.

Ainda falando do material potente das concepções de avaliação, a década de 1990



significou um avanço no desenvolvimento da ideia da avaliação mediadora. O conceito defendido por Hofmann (2006), em que o professor deve mediar essa tarefa, é o ponto de partida para que isto aconteça.

[...] A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor -se ao modelo do “transmitir – verificar – registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação de saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2006, p. 146).

Avaliação mediadora, como bem salienta Jussara Hoffmann (2009), demanda um esforço de atenção pautado no aluno, reconhecendo seus argumentos, com perspectivas desafiadoras voltadas à sua autonomia, dimensionada por uma infinidade de fontes de informação.

Saul (2001) afirma que a avaliação emancipatória foi inicialmente desenvolvida com vistas a atingir os programas educacionais e sociais, evidenciando, portanto, uma avaliação institucional. Entretanto, seu valor teórico-metodológico vai além de sua aplicação numa específica modalidade, apresentando significativos fundamentos para qualquer nível de avaliação educacional que se pretenda realizar de modo democrático, com foco na autonomia dos sujeitos.

Corroborando com as ideias de Nóvoa (1995), podemos, sim, afirmar que a avaliação da aprendizagem é permeada por concepções, crenças, valores, teorizações e princípios, com ligação estreita à trajetória de vida dos docentes. Assim, apreendê-la no campo dos saberes docentes é efetivamente mais complexo, na medida em que envolve a construção de uma teia de intrincados fios e tecidos subjetivos sustentados pela constituição de significações com base em experiências vivenciadas em contextos micro e macrossociais em um processo constante de elaboração.

Professora Dinorá - Na minha avaliação tem aquilo que eu trabalhei com eles. Eu não vou cobrar o que eu não trabalhei com eles, tenho que fazer isso, dentro da realidade deles (Dinorá, entrevista, 2022).

Professora Eva - Sou eu mesma quem elaboro minhas avaliações, fazer uma prova assim mais diversificada, não colocar só de responder, colocar de marcar e responder, pra dar várias oportunidades pra ele [...]Eu me sinto preparada pra avaliar meus alunos “tenho que sentir”, a gente já conhece! Quando a gente conhece é fácil de avaliar, através das vivências aqui. [...] Olha, você sabe que eu já me perguntei isso, como é que eu aprendi a fazer prova, a avaliar aluno. Acho que foi no magistério e na escola, na sala mesmo, fazendo, errando e acertando (Eva, entrevista, 2022).

Como é possível depreender desses dois trechos, as concepções de avaliação se aproximam de uma perspectiva formativa, já que apontam para acompanhar a aprendizagem dos estudantes, mas também regular suas próprias estratégias didáticas.

Nos diálogos das entrevistas, as professoras relatam sobre suas práticas avaliativas, expõem suas crenças e os aspectos mais relevantes, para elas, no cotidiano de



sala de aula. O conjunto de informações compartilhado pelas participantes possibilita o estudo das representações e das relações com diferentes concepções avaliativas presentes na prática docente.

Procurando refletir sobre a potencialidade dos elementos avaliativos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, os relatos das participantes são vistos como uma reflexão sobre uma experiência vivenciada. Essa intencionalidade exige considerar as situações das suas práticas avaliativas como gradativamente construídas. Ao apresentar sua intenção avaliativa na perspectiva formativa, a experiência passa a fornecer as informações necessárias à tomada de decisão.

As descrições das professoras denotam o que Luckesi (2011) e Hoffmann (2006) descreveram como avaliação somativa e avaliação formativa. Enquanto a primeira acontece após a conclusão de um conteúdo e realiza a quantificação das aprendizagens dos estudantes, a segunda é desenvolvida durante os processos de ensino e aprendizagem e busca corroborar com eles. Ainda que inconscientemente, as quatro participantes da pesquisa disseram utilizar da avaliação formativa e os processos de mediação em algum momento de suas aulas; de forma geral, ela apareceu como parte do cotidiano de sala de aula, já que as professoras mencionaram sua presença em situações pontuais e no contexto da pandemia da Covid-19.

A prática avaliativa pode subsidiar a melhoria da aprendizagem. Na visão de Sacristán (1994, p. 32), “[...] a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de informar e conscientizar os professores acerca de como caminham os acontecimentos em sua turma, os processos de aprendizagem que desencadeiam em cada um de seus alunos, durante e mesmo”.

É exigência fundamental do ensino e da prática avaliativa a utilização de estratégias para que ela aconteça. Este é o ponto de partida da reflexão que envidamos, sendo essencial situar que tal escolha ocorre no interesse de contribuir para uma ruptura da visão meramente classificatória e excludente da avaliação concebida até aqui.

A Professora Eva relata: “E trabalhamos com a somativa, o simulado vale 4, o caderno de atividades 4 e dois a nota da qualitativa. Foi o que passaram, para quem vier buscar as tarefas. A questão do acompanhamento e da responsabilidade em devolver. Teve que se adaptar mesmo!” (Eva, entrevista, 2022).

De acordo com Hadji (2001) o *feedback* é uma informação específica sobre a comparação entre a observação da performance ou do conhecimento de um aluno no desempenho de atividades, com a intenção do aprimoramento, reduzindo a distância existente entre o ideal e a prática. Os estudantes necessitam de orientações sistemáticas, a respeito de seu desempenho, para que possam melhorar as suas aprendizagens. Esse é um conhecimento que é permanentemente construído e corresponde à capacidade do professor em tomar decisões ligadas à viabilização daquilo que ainda se faz necessário aprender, não focando somente no que já foi aprendido. Assim, a Professora Iza afirma: “Hoje eu me sinto à vontade para avaliar, pode ser que eu não saiba tudo e não sei mesmo, mas assim, eu tenho experiência e sei trabalhar com a turma e isso eu aprendi aqui e nas escolas que passei esses anos todos” (Iza, entrevista, 2022).

Outro fator importante que envolve a concepção é a expressão de trabalho da professora, ou seja, o modo com o qual ela desenvolve seu trabalho para que a avaliação



aconteça e, caso necessário, venha modificar ou tomar decisões em relação a sua didática e ao aluno. Seus relatos reconhecem, com clareza, que a avaliação é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de um grupo de professoras dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de Itambé. Para isso, realizamos um estudo de caso com docentes de uma escola pública dos anos iniciais.

Os dados permitem afirmar que há relação entre o saber experiencial e a atuação profissional, especificamente nos processos de avaliação. Isso não quer dizer que somente o saber da experiência seja fonte de mobilização para uma prática; pelo contrário, elas foram fonte de inspiração para uma prática avaliativa contextualizada. Ainda que inconscientemente, em sua reflexão sobre a prática, as professoras participantes buscaram pensar seus processos avaliativos que levam à aprendizagem e que fizessem sentido para os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2011.

BERTAGNA, R. H.; MEYER, J. F. C. A. (Orgs.). **O Ensino, a ciência e o cotidiano**. Editora Alínea, 2006. p. 61-81.

CABRERA, R. C. **Docência e desespero: avaliação da aprendizagem na escola ciclada**. Brasília: Liber Livros, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p.213-225, 2004.

FERNANDES, C. O. FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, D. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3., 2005, São Paulo. **Livro do Congresso**, São Paulo: Futuro Congressos e eventos Ltda, 2005. p. 79-92.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à**



universidade. 26. ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e desafio**. 46. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, M. I. P. de A. **Da avaliação da aprendizagem aos resultados do Ideb**. Edição do autor. Vitória da Conquista, 2014.

LUCKESI, C.P. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, C.P. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C.P. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11- 30.

OLIVEIRA, G.S. et al. Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, vol.19, n.41, p.1.13, 2020.

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

SOBRINHO, J.D. **Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com valor de formação**. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

ROTHEN, J. C.; SANTANA Andréia C. M. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **Avaliação no ensino**. In: SACRISTÁN, J. G.; PEREZ-GOMEZ, A. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SANTOS, J. J. R. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 8, p. 157-176, 2010.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.