

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem: compreensão, função e momento

Lenise Maria Ribeiro ORTEGA¹

Gabriel PHILIPPE²

Andrey RABELO³

RESUMO

Este artigo apresenta as percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem em quatro instituições públicas de Belo Horizonte/MG, através de um formulário aberto com 10 itens que foram organizados em três categorias: compreensão, função e momento. As percepções dos professores foram correlacionadas com reflexões de diversos autores, como Freitas, Luckesi, Melo e Bastos, Mizukami, Moreto, Pinto, Freire, Soares da Silva, Villas Boas e outros. Os dados revelam que as concepções avaliativas dos professores se organizam em dois grupos: concepções avaliativas essencial e funcional, que são antíteses entre si. Avaliar a aprendizagem (avaliação essencial) difere de avaliar os sujeitos em/da aprendizagem (avaliação funcional). No primeiro caso, comprehende-se o processo ensino-aprendizagem como um todo, reconhecendo atores, práticas pedagógicas e situações didáticas. Já avaliar os sujeitos em/da aprendizagem considera a aprendizagem como cumulativa e passível de transferência do professor ao estudante, responsabilizando o sujeito pelo seu “insucesso”.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Avaliação da aprendizagem; Avaliação essencial; Avaliação funcional.

¹ Doutora em Educação (PUC-MG). Licenciada em Pedagogia (FAFI). Professora na PUC-MG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0570-4974>. E-mail: lenisemro@gmail.com.

² Doutorado em andamento em Educação (UFMG). Licenciado em Pedagogia (PUC-MG). Professor-Autor de itens avaliativos na PUC-MG e no Instituto Brasileiro de Gestão e Pesquisa (IBGP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2373-0113>. E-mail: prof.gabrielphilippe@gmail.com.

³ Especialista em Gestão Escolar (USP). Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Licenciado em Pedagogia (PUC-MG). Pedagogo na Escola Judicial Desembargador Edésio Fernandes do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (EJEF/TJMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0144-6501>. E-mail: andreyrabelo1994@gmail.com.

Teacher perceptions on learning assessment: understanding, function, and moment

Lenise Maria Ribeiro ORTEGA

Gabriel PHILIPPE

Andrey RABELO

ABSTRACT

This article presents teaching perceptions on learning assessment in four public institutions in Belo Horizonte/MG, through an open-ended form with 10 items that were organized into three categories: understanding, function, and moment. The teachers' perceptions were correlated with reflections from various authors, such as Freitas, Luckesi, Melo and Bastos, Mizukami, Moreto, Pinto, Freire, Soares da Silva, Villas Boas, and others. The data reveal that teachers' evaluative conceptions are organized into two groups: essential and functional evaluative conceptions, which are antithetical to each other. Evaluating learning (essential assessment) differs from evaluating the person in/of learning (functional assessment). In the first case, the teaching-learning process is understood as a whole, recognizing actors, pedagogical practices, and didactic situations. On the other hand, evaluating the person in/of learning considers learning as cumulative and transferable from the teacher to the student, holding the person responsible for their "failure".

KEYWORDS: Assessment; Learning assessment; Essential assessment; Functional assessment.

Percepciones docentes sobre la evaluación de lo aprendizaje: comprensión, función y momento

Lenise Maria Ribeiro ORTEGA

Gabriel PHILIPPE

Andrey RABELO

RESUMEN

Este artículo presenta las percepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje en cuatro instituciones públicas de Belo Horizonte/MG, a través de un formulario con 10 ítems que se organizaron en tres categorías: comprensión, función y momento. Las percepciones de los docentes se correlacionaron con reflexiones de diversos autores, como Freitas, Luckesi, Melo y Bastos, Mizukami, Moreto, Pinto, Freire, Soares da Silva, Villas Boas etc. Los datos revelan que las concepciones evaluativas de los docentes se organizan en dos grupos: concepciones evaluativas esencial y funcional, que son antítesis entre sí. Evaluar el aprendizaje (evaluación esencial) difiere de evaluar a los sujetos en/del aprendizaje (evaluación funcional). En el primer caso, se comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, reconociendo actores, prácticas pedagógicas y situaciones didácticas. Evaluar a los sujetos en/del aprendizaje, por otro lado, considera el aprendizaje como acumulativo y transferible del profesor al estudiante, responsabilizando al sujeto por su “fracaso”.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; Evaluación del aprendizaje; Evaluación esencial; Evaluación funcional.

Introdução

A avaliação constitui uma atividade inerente à ação humana. De modo geral, pode-se dizer que as pessoas avaliam e são avaliadas a todo momento, quanto a seus modos de agir, suas roupas, as tarefas que desenvolvem etc. O ato avaliativo é constante, e, portanto, social, ético, político e cultural. Por sua vez, quando se trata de avaliação no ambiente educacional, é possível perceber um senso comum: a avaliação está nas provas, nos exercícios e nos exames avaliativos. Reconhecem-se esses recursos como instrumentos importantes, mas a prática avaliativa não deve se limitar a eles.

Nesse caminho, considerando a avaliação como ação necessária à aprendizagem e aos sujeitos em/da aprendizagem, o presente artigo busca descrever as percepções de alguns docentes acerca de seus processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Tendo como pano de fundo uma prática investigativa desenvolvida no âmbito da disciplina Sistemas de Avaliação Educacional do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES), o texto objetiva explicitar, no horizonte da bibliografia adotada, as concepções teórico-metodológicas de avaliação que os participantes tenham manifestado em seus discursos. Ressalta-se foram entrevistados, via formulário escrito on-line, quatro professores que lecionam em instituições públicas, em diferentes etapas de escolarização, a saber: um dos anos finais do Ensino Fundamental, dois do Ensino Médio e um do Ensino Superior.

Enfatiza-se que o estudo aqui desenvolvido teve como elemento estrutural às reflexões a respeito do conceito de avaliação da aprendizagem, na dimensão teórico-prática do termo, com base nos autores de referência, e no reconhecimento da dimensão prática, capturada a partir das percepções docentes sobre o processo de avaliação. Esclarece-se que a pesquisa, apesar de o formulário permitir outras abordagens, concentrou-se em construir e apresentar reflexões a respeito de três aspectos: compreensão, função e momento em que acontece a avaliação da aprendizagem. Em outras palavras, a metodologia adotada partiu da organização de um formulário aberto, contendo 10 questões, que foi encaminhado aos quatro professores participantes. A partir dos itens apresentados aos participantes, buscou-se refletir sobre três categorias: a compreensão docente sobre avaliação da aprendizagem, a função da avaliação e o momento em que ela deve ocorrer, as quais são discutidas neste trabalho.

O texto organiza-se de modo a apresentar, inicialmente, o percurso metodológico da prática investigativa. Na sequência, são apresentadas reflexões quanto às concepções e aos conceitos de avaliação, adensadas, na sequência, com a teorização sobre a avaliação da aprendizagem à luz das abordagens de ensino. Posteriormente, apresentam-se os dados da pesquisa, organizados em três categorias correspondentes aos itens do formulário, nomeadamente: compreensão, função e

momento, em que se buscou explicitar as concepções dos participantes relativas à avaliação da aprendizagem e as considerações finais dos autores.

Percorso metodológico

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, sendo a primeira uma prática investigativa realizada no âmbito da disciplina “Sistemas de Avaliação Educacional”, do 6º período do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular de Belo Horizonte (MG). Essa prática foi precedida da análise de cinco textos-base, a saber: a) *Avaliação Educacional* (Freitas *et al.*, 2014); b) *O Que é Mesmo o Ato de Avaliar* (Luckesi, 2000); c) *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico* (Villas Boas, 2018); d) *Avaliação Escolar como Processo de Construção do Conhecimento* (Melo; Bastos, 2012); e) *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas* (Moretto, 2010).

Na segunda etapa, aplicou-se um formulário com 10 questões abertas, distribuído por meio da plataforma Google Forms, relativas à avaliação da aprendizagem, em que os participantes se manifestaram sobre: a) a *compreensão*; b) a *realização*; c) a *função*; d) o *momento*; e) os *modos*; f) os *instrumentos ou recursos*; g) as *razões*; h) os *resultados*; i) os *desafios*; e j) a *existência*. Os participantes dissertaram sobre os referidos elementos, relacionando-os às suas práticas pedagógicas em sala de aula. Após a coleta dos dados do formulário, as respostas foram organizadas nas três categorias norteadoras da discussão neste texto: i) *compreensão sobre avaliação das aprendizagens*; ii) *função da avaliação das aprendizagens*; e iii) *momento em que acontece a avaliação das aprendizagens*.

Por fim, na terceira etapa da pesquisa, buscou-se aprofundar a análise feita, discutindo os conceitos explicitados ou subjacentes, por meio de reflexões extraídas dos seguintes autores: Freitas e outros (2014), Villas Boas (2018), Luckesi (1997, 2000, 2005, 2008), Melo e Bastos (2012), Mizukami (1986), Moreto (2010), Pinto (2016), Gagné (1975), Freire (1982, 1987, 1996), Lave (2013), Santos (2005), Soares da Silva (2021) e outros.

O perfil dos participantes da pesquisa está descrito, conforme o quadro a seguir, considerando o sexo, a idade, a formação, a atuação profissional, o tempo de atuação profissional e o nível de ensino em que atuam. A seleção buscou, principalmente em razão de sua proposta panorâmica, incluir diversidade formativa e experiência no magistério.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da prática investigativa

| Nome | Gênero | Idade | Formação | Atuação | Tempo de Atuação | Etapa de Ensino |
|-----------------|-----------|---------|-----------|------------------------|------------------|-----------------------------------|
| Arthas | Feminino | 32 anos | Pedagogia | Rede Pública de Ensino | 10 anos | Ensino Superior |
| Durotan | Masculino | 23 anos | Física | Rede Pública de Ensino | 1 ano | Ensino Médio |
| Illiadan | Feminino | 30 anos | História | Rede Pública de Ensino | 8 anos | Anos Finais do Ensino Fundamental |
| Varian | Masculino | 28 anos | Biologia | Rede Pública de Ensino | 5 anos | Ensino Médio |

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Para evitar a exposição dos participantes, tendo sido essa a condição de anuência para a participação na pesquisa, os nomes foram alterados por identificações fictícias a partir das personagens do jogo *World of Warcraft*⁴.

Também importa destacar que o texto em questão constitui um desdobramento de pesquisas protocoladas no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na área da Educação.

Avaliação: concepções e conceitos

A avaliação, como processo e produto das atividades humanas, ocorre, também, no ambiente educacional, onde se mostra a prática docente geradora de indicadores institucionais, norte de qualidade, mensuração e parâmetro de aprendizagem. Deve, portanto, ser entendida e executada de forma coerente a uma abordagem que valorize os sujeitos em/da aprendizagem. Assim, efetivamente contribuirá para o desenvolvimento integral dos envolvidos no processo, ou seja, professores e estudantes.

Ao se pensar a avaliação da aprendizagem em seu aspecto mais amplo, constata-se que a prática avaliativa é parte integrante e integrada ao processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Uma característica importante em sua função, portanto, é proporcionar, aos professores e aos estudantes, maior compreensão e significação em relação à realização da aprendizagem (Villas Boas, 2018). Dessa forma, essa dinâmica vai além, desde o processo no qual se avalia a aprendizagem do estudante, até aquele que avalia a própria prática docente e as situações didáticas em sala de aula.

⁴ Disponível em: <https://worldofwarcraft.com/pt-br/>.

ORTEGA; PHILIPPE; RABELO

Com isso, é pertinente desconstruir a concepção tradicional na qual a avaliação se apresenta em um aspecto negativo, punitivo e excludente. Conforme Luckesi (2000):

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (Luckesi, 2000, p. 1).

Por esse aspecto, a noção tradicional de avaliação precisa ser observada com outros olhares, pois avaliar é parte de uma prática que visa, também, acolher o estudante nas suas demandas de aprendizagem, com suas especificidades educacionais, suas dificuldades e suas potencialidades (Luckesi, 2000). Além disso, a avaliação mostra-se como instância fundamental para que o educador se perceba como sujeito da prática pedagógica. Assim, reconhece-se a importância de o educador desenvolver uma prática avaliativa voltada para a aprendizagem, o que significa, ainda, compreender o processo educativo escolar como fruto de relações entre seus atores e os sujeitos em/da aprendizagem (Pinto, 2016).

Ao refletirmos sobre a questão da avaliação do processo ensino-aprendizagem nas situações escolares formais, percebe-se não apenas a complexidade para sua realização, do ponto de vista do conteúdo, mas a sua diversidade e importância para o processo didático-pedagógico. Por essa razão, reitera-se que é essencial que o professor compreenda o processo avaliativo como parte fundamental à realização da aprendizagem (Melo; BasTOS, 2012, p. 182).

Ademais, cabem sempre reflexões mais amplas: terá o educador condições de avaliar a aprendizagem dos seus estudantes? O que será propriamente a avaliação da aprendizagem? Como os professores compreendem a prática avaliativa? Haverá, para o educador-avaliador, uma distinção entre a avaliação e o instrumento de avaliação? A avaliação existe, apenas, para o estudante? Quais as pistas proporcionadas pela avaliação para a prática pedagógica do professor? Existe um momento adequado para a prática avaliativa? Qual sua função e como ela se relaciona com as concepções dos professores? Tais questionamentos apresentam-se relevantes para os entendimentos sobre essa prática que faz parte de todo o processo escolar, o que implica compreendê-la a partir de dado contexto sociocultural, político e econômico que marcará ou não a prática pedagógica do professor.

Perspectivas avaliativas à luz das abordagens de ensino: pela superação das práticas tradicionais

Conforme evidenciado por Santos (2005, p. 21), a *Abordagem Tradicional* é entendida como uma “[...] prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos”. Nessa direção, Saviani (1980, p. 29) argumentará que, nessa abordagem, “[...] o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse e vontade do estudante, o qual, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual, suas oportunidades de participação social estariam reduzidas”.

Também identificada como pedagogia tradicional (Saviani, 1984) ou pedagogia da moldagem do comportamento (Bordenave, 1984, p. 41), “[...] o ensino tradicional tem, como primado o objeto, o conhecimento, e dele o aluno deve ser um simples depositário. A escola deve ser o local ideal para a transmissão desses conhecimentos que foram selecionados e elaborados por outros” (Santos, 2005, p. 21). Em tal concepção, ainda, o professor atua como agente de transferência de conhecimentos e saberes construídos historicamente, enquanto o estudante os receberá. Assim sendo, o estudante será avaliado a partir de exames que quantificam o conhecimento “absorvido” por ele durante o processo de ensino. Essa postura pode ser assim sintetizada:

[...] a avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Avaliar, nessa perspectiva, orienta-se pela lógica da medida, da aferição dos conhecimentos retidos pelo estudante (Bordenave, 1984). O foco da avaliação está em si mesma, e desconsidera os elementos necessários à realização da aprendizagem. O número toma o lugar da aprendizagem, por sua vez, compreendida como devir do processo de ensino, ocorrência automática a partir do momento em que o professor executa seu papel de ensinar. Uma vez que o conhecimento está dado, cabe ao professor, ainda, “moldar” os estudantes e inculcar o que é necessário à vida em sociedade, em observância aos padrões pré-estabelecidos verticalmente. A aquisição de saberes, dos menores aos maiores, hierarquicamente organizados, faz-se como basilar àquilo que se pretende nessa concepção educativa: a transmissão de conhecimentos.

ORTEGA; PHILIPPE; RABELO

Por outro lado, na **Abordagem Comportamentalista**, “[...] supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles [alunos] e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões [de comportamento]” (Mizukami, 1986, p. 21). Padrões de comportamentos desejáveis ganham lugar privilegiado à luz dessa abordagem, uma vez que a aprendizagem implica a mudança de comportamento e a alteração de estruturas internas. Como apontado por Gagné (1975):

[...] [a aprendizagem] é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser baseada e não simplesmente atribuída ao processo de crescimento. O tipo de modificação que se dá o nome de aprendizagem manifesta-se como uma alteração no comportamento e infere-se que a aprendizagem ocorreu, comparando-se o conhecimento possível antes do indivíduo ser colocado numa “situação de aprendizagem” e o comportamento apresentado após essa circunstância (Gagné, 1975, p. 3).

Não obstante, o processo avaliativo orientar-se-á aos objetivos previamente estabelecidos, “[...] através de uma pré-testagem, conhecer os comportamentos prévios, a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem” (Mizukami, 1986, p. 34). Avaliar, portanto, vincula-se à alteração de comportamentos e de disposições internas (Gagné, 1975), e esse ato possibilitará ao docente, em nível inicial, estabelecer as diretrizes necessárias àquilo que se objetiva, ou seja, o condicionamento do comportamento humano para a regulação da aprendizagem. Ainda de acordo com Mizukami (1986), nessa abordagem, a avaliação:

[...] é igualmente realizada no decorrer do processo, já que são definidos objetivos finais (terminais) e intermediários. Esta avaliação é elemento constituinte da própria aprendizagem, uma vez que fornece dados para o arranjo de contingências de reforços para os próximos comportamentos a serem modelados. Nesse caso, a avaliação surge como parte integrante das próprias condições para a ocorrência da aprendizagem, pois os comportamentos dos alunos são modelados à medida em que estes têm conhecimentos dos resultados do seu comportamento (Mizukami, 1986, p. 35).

Ao final do processo, ainda, realizar-se-á(ão) outra(s) avaliação(ões) “[...] com a finalidade de se conhecer se os comportamentos finais desejados foram adquiridos” (Mizukami, 1986, p. 34). Ademais, os instrumentos avaliativos, à luz dessa abordagem, servirão para a regulação dos comportamentos, constantemente modelados a partir das situações de estímulo e das situações de recompensa, sempre que o comportamento desejável for alcançado. Em outras palavras, “[...] devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem:
compreensão, função e momento

especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações (Skinner, 1973, p. 21).

Em uma outra perspectiva, na **Abordagem Humanista**, o professor não é entendido como aquele que detém os conhecimentos que serão transmitidos, mas, como um mediador do processo, aquele que age pela realização da aprendizagem, criando condições favoráveis ao processo (GAGNÉ, 1975), levando em consideração a relação do estudante consigo, com o mundo e com os outros (Charlot, 2000). Importante destacar que “[...] o enfoque rogeriano enfatiza as relações interpessoais, objetivando o crescimento do indivíduo, em seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade, de forma que atue como uma pessoa integrada” (Santos, 2005, p. 23). A chamada pedagogia da problematização, conforme a definição de Bordenave (1984), é compreendida por Neill (1963) pela perspectiva do sujeito em/da aprendizagem e de suas vontades, pois:

[...] crianças, como adultos, aprendem o que desejam aprender. Toda outorga de prêmios e notas e exames desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só os pedantes declararam que o aprendizado livresco é educação ... Os livros são o material menos importante da escola. Tudo quanto criança precisa aprender é ler, escrever e contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura e liberdade (Neill, 1963, p. 24).

O desejo tem lugar primordial nessa perspectiva, pois é necessário que exista identificação com o que se aprende para que se aprenda efetivamente: “[...] o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre estes e o professor” (Saviani, 1984, p. 11). Em outras palavras, a aprendizagem deve orientar-se por uma perspectiva significativa àqueles envolvidos no processo. Também, uma vez que “[...] o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam” (Mizukami, 1986, p. 38), e, conforme Rogers (1972, p. 142), “[...] a avaliação de cada um de sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto-iniciada se torna aprendizagem responsável”. Em outras palavras,

[...] só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, esta só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo; critérios externos ao organismo podem propiciar o seu desajustamento. O aluno, consequentemente, deverá assumir a responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende (Mizukami, 1986, p. 55-56).

Mizukami (1986, p. 59) também apresenta elementos para a compreensão dos aspectos relativos à **Abordagem Cognitivista**, perspectiva em que são consideradas as “[...] formas pelas quais

ORTEGA; PHILIPPE; RABELO

as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais”. Assim, dada a necessidade de que o educando desenvolva suas estruturas cognitivas e funções cerebrais, “[...] a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las” (Mizukami, 1986, p. 59), sem desconsiderar as implicações das relações sociais ao processo. Nesses termos, o desempenho acadêmico perde seu protagonismo, quando comparado à Abordagem Tradicional, em função da necessidade de o estudante desenvolver essas estruturas. Assim, como apontado por Mizukami (1986), o professor, por sua vez:

[...] deverá igualmente, nos diversos ramos do conhecimento, considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana. A solução apresentada, num determinado ponto da ontogênese, é peculiar a esse estágio em que o aluno se encontra e às fontes de informação com as quais ele pode operar (Mizukami, 1986, p. 83).

Por essa razão, a avaliação não será entendida como exame, com foco no valor, na métrica definida a partir dos conhecimentos “passados” pelo professor ao estudante, mas, por outro lado, será “[...] realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações etc.” (Mizukami, 1986, p. 83). Ainda, “[...] o rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida” (Mizukami, 1986, p. 83), dando lugar às expressões autênticas e sistemas diversos para compreensão do estágio desenvolvimental em que o aprendiz está. Ou seja, “[...] controle do aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas” (Mizukami, 1986, p. 83).

Por fim, na **Abordagem Sociocultural**, a avaliação orienta-se pelo desenvolvimento de uma dinâmica mais complexa, que pressupõe a participação daqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, orientada pela perspectiva freireana, em que “[...] a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (Freire, 1982, p. 94), nessa abordagem, “[...] a verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos” (Mizukami, 1986, p. 102).

Compreender o processo, bem com suas nuances, é igualmente fundamental ao professor e ao estudante, ambos sujeitos em/da aprendizagem, uma vez que “[...] os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos” (Santos, 2005, p. 27). Nessa direção, “[...] a aprendizagem realimenta-se constantemente

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem: compreensão, função e momento

pelo confronto direto do grupo de alunos com a realidade objetiva ou com a realidade mediatisada ...

O aluno desenvolve sua consciência crítica e seu sentido de responsabilidade democrática baseada na participação” (Bordenave, 1984, p. 44).

Dessa maneira, professor e estudante não estão orientados para a valoração da aprendizagem, mas, por outro lado, a sua valorização, o que incluiu, fundamentalmente, a valorização dos sujeitos do processo, dada a disposição natural do humano à aprendizagem: “[...] qualquer processo formal de notas, exames etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos” (Mizukami, 1986, p. 102). A dialogicidade do processo convoca à participação, à horizontalidade de um diálogo que leve em conta as diferenças e a necessidade de mobilização de professores e estudantes para o processo ensino-aprendizagem, sem hierarquias de saberes e objetificações (Gadotti, 2004; Freire, 1982; 1987; 1996).

Ademais, na Abordagem Sociocultural, “[...] a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem” (Mizukami, 1986, p. 102), uma vez que “[...] é difícil, ao olhar detalhadamente as atividades cotidianas, fugir da conclusão de que a aprendizagem é onipresente nas atividades contínuas, embora, muitas vezes, não seja reconhecida como tal” (Lave, 2013, p. 236). Para Santos (2005, p. 25) “[...] a educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura”. Daí a noção de valorização dos sujeitos em/da aprendizagem como protagonistas das situações experienciadas.

Avaliação: compreensão, função e momento

A partir das respostas do formulário aplicado com os participantes da pesquisa, identificamos três itens como necessários à proposta aqui desenvolvida, a saber: i) a compreensão sobre avaliação da aprendizagem; ii) a função da avaliação da aprendizagem; e iii) o momento em que é realizada a avaliação da aprendizagem. Buscou-se evidenciar as percepções docentes, tendo em vista a concepção por eles adotadas sobre educação, sobre escola, sobre sujeitos em/da aprendizagem e sobre o processo ensino-aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem: compreensão

Como defendido por Pinto (2016, p. 13), “[...] o facto de a avaliação ocorrer num contexto social específico leva a que o seu significado mais profundo se radique na relação que estabelece com esse contexto e com os seus actores”. Tal aspecto adensa não apenas a avaliação como uma ação situada em dado contexto, mas também como produto desses contextos (Freitas *et al.*, 2014; PINTO, 2016). Por essa razão, o(s) modo(s) como o avaliador a comprehende é(são) fruto de suas concepções sobre ela, o que também implica a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, a educação, a relação professor-estudante e outros aspectos teórico-metodológicos, historicamente e culturalmente situados (Freitas *et al.*, 2014).

Não obstante, ao externarem suas percepções sobre a avaliação da aprendizagem, os participantes da pesquisa revelam muito mais que um conceito; explicitam, também, um modo particular de se fazer a avaliação: “[...] avaliar significa conhecer, analisar e compreender o processo para a reorientação das ações e melhoria contínua das mesmas” (Arthas, formulário, out. 2021); “[...] acredito que seja a união de ações que abarquem o como, quando e o quê avaliar” (Durotan, formulário, out. 2021); “[...] entender se o aluno está conseguindo alcançar e desenvolver as habilidades propostas pela matéria a ser ensinada que, no meu caso, é História” (Illidan, formulário, out. 2021); “[...] instrumento que mede as habilidades mínimas que devem ser adquiridas ao longo de um processo ensino-aprendizagem” (Varian, formulário, out. 2021).

No quadro a seguir transcrevem-se as declarações dos participantes nas quais explicitam a concepção investigada.

Quadro 2 – Percepções sobre avaliação da aprendizagem

| Participante | Avaliação da Aprendizagem |
|---------------------|---|
| | Percepções |
| Arthas | <i>[...] avaliar significa conhecer, analisar e compreender o processo para a reorientação das ações e melhoria contínua das mesmas. Avaliar, tendo como base a educação como formação humana, tem como foco o sujeito e deve ser sempre processual. Avaliar processualmente possibilita significativos benefícios, dentre eles um olhar diferenciado ao erro, por exemplo. Por fim, acredito que a avaliação deve ser vista tanto como um feedback tanto para o/a docente quanto para o/a discente, mas sem criar hierarquias...</i> |
| Durotan | <i>Acredito que seja a união de ações que abarquem o como, quando e o quê avaliar. Deve-se pensar aspectos que compreendam mais que números para serem dados estatísticos, e, sim, uma forma de avaliação que compreenda os avanços que o discente pode alcançar e o quanto avançou aquilo que pode avançar.</i> |
| Illidan | <i>Entender se o aluno está conseguindo alcançar e desenvolver as habilidades propostas pela matéria a ser ensinada que, no meu caso, é História; e também em como ele pode absorver aquilo em seu dia a dia</i> |
| Varian | <i>Instrumento que mede as habilidades mínimas que devem ser adquiridas ao longo de um processo ensino-aprendizagem.</i> |

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A partir dessas respostas são possíveis alguns questionamentos, como: qual a relação possível entre as concepções e as práticas? É possível distanciar-se das concepções avaliativas no instante em que se realiza a avaliação, na prática? Seria a avaliação a síntese de uma prática? Avalia-se a partir do quê e de quem? A avaliação comprehende um conjunto de práticas com vistas aos objetivos, ou constitui-se como um instrumento de medição? Para além das respostas às questões aqui propostas, recobra-se a ideia de que concepções fundamentam a prática docente, estejam ou não vinculadas a essas ou àquelas abordagens/concepções pedagógicas (Mizukami, 1986). Ainda, quando lançamos mãos à compreensão de avaliação como uma abordagem plural de fatos sociais, essa, por sua vez:

[...] torna-se, em larga medida, numa acção feita por pessoas que entram no sistema de relações que já existe e onde os diversos actores têm estatutos e papéis diferenciados. O objectivo da avaliação é encontrar respostas em situação dinâmica, para melhorar o desenvolvimento tanto das acções como das relações numa dada situação social (Pinto, 2016, p. 21).

A avaliação emerge de um contexto histórico-cultural e político-econômico situados, assim como os sujeitos a(u)tores⁵ dessa atividade. Portanto, a avaliação constitui-se como síntese-produto das concepções que, de certo modo, orientam a prática pedagógica do professor, bem como a ação do

⁵ Entendemos que professores e estudantes são sujeitos-autores e sujeitos-atores da prática: autores por criá-la aos seus modos; atores por (também) protagonizá-la – sujeitos a(u)tores.

ORTEGA; PHILIPPE; RABELO

avaliador – o que não significa que o professor e o avaliador sejam sujeitos distintos, mas é devido à diferenciação, pois ambos coexistem como um: aquele que ensina, por vezes, coloca-se em outro lugar quando necessita avaliar, seja a aprendizagem, seja o estudante, e, até mesmo, a própria prática.

Apesar da diversidade conceitual das abordagens de ensino apresentada pelos participantes, destacam-se dois elementos principais emergentes dessas reflexões, nomeadamente: i) uma compreensão avaliativa essencial, em que a prática avaliativa é integrante e integrada a todo o processo; e ii) uma compreensão avaliativa funcional, em que a prática avaliativa é (apenas) integrada ao processo, em momentos previamente definidos pelo planejamento do professor. Ambas as concepções, aqui entendidas como, respectivamente, essencial e funcional, configuram-se como antíteses uma à outra, haja vista a divergência quanto aos conceitos de avaliação da aprendizagem:

[...] por fim, acredito que a avaliação deve ser vista **tanto como um feedback tanto para o/a docente quanto para o/a discente**, mas sem criar hierarquias... (Arthas, formulário, out. 2021, grifo nosso).

[...] deve-se pensar aspectos que compreendam **mais que números para serem dados estatísticos**, e, sim, uma forma de avaliação que compreenda os avanços que o discente pode alcançar e o quanto avançou naquilo que pode avançar (Durotan, formulário, out. 2021, grifo nosso).

Nesses termos, quando a perspectiva avaliativa está alinhada ao processo ensino-aprendizagem como todo, ela é entendida como essencial por ser antítese à ideia de exame. Dessa forma, a avaliação servirá à aprendizagem, avaliando-a qualitativamente, assim como a prática pedagógica que visa à sua promoção. Por outro lado, a perspectiva funcional da avaliação nega aquela essencial, uma vez que a avaliação tem uma função que, no geral, distancia-se da avaliação da aprendizagem e aproxima-se da avaliação dos sujeitos em/da aprendizagem: “[...] entender se o aluno está conseguindo alcançar e desenvolver as habilidades propostas pela matéria a ser ensinada...” (Illidan, formulário, out. 2021); “[...] instrumento que mede as habilidades mínimas que devem ser adquiridas ao longo de um processo ensino-aprendizagem” (Varian, formulário, out. 2021).

Avaliação da aprendizagem: função⁶

Solicitou-se aos participantes uma resposta quanto à função da avaliação da aprendizagem. Vale lembrar que, para grande parte dos professores, o dilema da avaliação ainda está centrado na

⁶ Apesar da distinção estabelecida entre a perspectiva essencial e funcional da avaliação, destacamos que, independentemente da concepção docente, a avaliação tem uma função. O que fundamentalmente se diferencia, nesses termos, é como a avaliação é entendida nas diferentes abordagens do processo. Assim, dizer que a avaliação “tem uma função” não significa que sua concepção será funcional, mas que ela se rearranja com os ideais educativos que fundamentam a prática pedagógica.

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem: compreensão, função e momento condição do aproveitamento escolar (Melo; Bastos, 2012), o que resulta em uma noção superficial e limitada desse processo. Para tanto, o que se espera da avaliação é que ela seja entendida em um sentido amplo, sendo “[...] feita de formas diversas, com instrumentos variados...” (Melo; Bastos, 2012, p. 182). Dessa maneira, a avaliação desempenha diversas funções, sobretudo sociais, as quais estão “estreitamente ligadas, não só à evolução da escola e dos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho” (Pinto, 2016, p. 8).

Ao pensar sobre a avaliação da aprendizagem, propriamente, Luckesi (2000, p. 4) aponta que “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado da aprendizagem do educando ou dos educandos” (Luckesi, 2000, p. 4). Assim, a avaliação da aprendizagem caracteriza-se por uma atividade permanente, resultante de um diagnóstico, que vise ao desenvolvimento do educando (Luckesi, 2000). Parte-se daquilo que é reconhecido a partir do ato de avaliar, e constrói-se recurso⁷ para alcançar aquilo que é pretendido. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem negará a noção de avaliação relacionada às notas dos exames classificatórios e excludentes, que a cultura escolar enxerga, essencialmente, como um produto.

Quadro 3 – Função da avaliação da aprendizagem

| Participante | Avaliação da Aprendizagem |
|--------------|--|
| | Função |
| Arthas | <i>A avaliação tem como função principal orientar toda a prática educativa. A partir das ações de avaliações (no início, meio e fim) os sujeitos (docentes e discentes) conseguem (re)pensar os caminhos da aprendizagem. Por exemplo, quando uma turma toda vai ruim em uma atividade avaliativa (do tipo prova), é necessário que o/a docente reveja a sua metodologia. A avaliação não pode ser pensada somente como algo para a avaliar os/as discentes.</i> |
| Durotan | <i>Para mim, a avaliação é um momento de repensar sobre a minha prática e estratégia adotada, sobre o desenvolvimento individual e a cognitivo do aluno dentro dos recursos que ele dispõe.</i> |
| Illidan | <i>A função é fazer com que os alunos sejam autônomos e que gostem de aprender.</i> |
| Varian | <i>Constatar que o aluno está preparado e capacitado para absorver, refletir e resolver problemas do cotidiano, e não para ficar decorando fórmulas ou datas.</i> |

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

⁷ Entende-se que, quando o professor avalia, inicialmente, pelo diagnóstico, ele consegue identificar as necessidades do estudante e, posteriormente, preparar uma ferramenta didática adequada à necessidade discente específica a sua aprendizagem.

ORTEGA; PHILIPPE; RABELO

A partir da resposta de Arthas, verifica-se uma percepção voltada a avaliação em si, a qual tem como ponto principal (re)orientar a prática educativa, uma vez que, conforme a participante aponta, a prática adotada pode não ter sido adequada. Por esse aspecto, as avaliações servirão para se (re)pensar os caminhos da aprendizagem, o que inclui também repensar a prática pedagógica do professor. Nesse sentido, há de se diferenciar a ‘avaliação dos sujeitos em/da aprendizagem’ da ‘avaliação da aprendizagem’. Nessa última, não importaria, para fins de análise da aprendizagem, quem é o sujeito, mas sim aquilo que foi (ou não) aprendido, os saberes constituídos e as habilidades e competências desenvolvidas no contexto escolar.

[...] propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando (Luckesi, 1997, p. 95).

Nessa mesma direção, Durotan apresenta uma noção semelhante àquela explicitada por Arthas, pois considerou a avaliação como (também) um momento para se (re)pensar a prática pedagógica. Ainda, o participante apresenta uma ideia da avaliação que considera o desenvolvimento do estudante em dois aspectos, sendo *o individual* e *o cognitivo*. Todavia, destaca-se que, além do estudante, a prática avaliativa direciona-se também ao sujeito que a pratica, ou seja, ao professor: “[...] a avaliação é um momento de repensar sobre a minha prática e estratégia adotada...” (Durotan, formulário, out. 2021, grifo nosso). Apesar de a percepção do participante desconsiderar a avaliação da aprendizagem, uma vez que está centrada no estudante (individual e cognitivo) e na prática docente, Dutoran apresenta uma concepção mais essencial de avaliação, opondo-se a medições e/ou valorações do que foi “adquirido” pelo estudante.

Illidan, por outro lado, apresenta uma noção que destoa bastante das respostas anteriores. Para ele, a aprendizagem tem como função fazer com que os estudantes sejam autônomos e gostem de aprender. No entanto, ao explicitar suas percepções na categoria compreensão, o participante demonstra uma concepção avaliativa funcional, em que, a partir de dado instrumento avaliativo, será possível “[...] entender se o aluno está conseguindo alcançar e desenvolver as habilidades propostas pela matéria e [...] em como ele pode absorver aquilo em seu dia a dia” (Illidan, formulário, out. 2021). Afinal, em que medida a avaliação da aprendizagem possibilitaria aos estudantes a autonomia e o desejo pela aprendizagem? Como se dará essa dinâmica? Gostar de aprender o quê? A autonomia é desenvolvida a partir da prática avaliativa? Qual prática? Qual o lugar da prática pedagógica nesse processo?

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem:
compreensão, função e momento

Para Varian, a avaliação está voltada para a verificação: “[...] constatar que o aluno está preparado e capacitado para absorver, refletir e resolver problemas do cotidiano, e não para ficar decorando fórmulas ou datas” (Varian, formulário, out. 2021). Nesse sentido, o participante deixa entender que, a partir da avaliação, é possível realizar constatações as quais pressupõem as habilidades mínimas adquiridas pelos estudantes, como também explicitado por ele no item compreensão. Assim, apesar de o participante retirar do seu discurso o fator retenção de *fórmulas* e de *conteúdos*, sua percepção mantém-se nessa direção, não conseguindo se distanciar da abordagem tradicional de ensino, uma vez que, na avaliação, se espera uma dada resposta do estudante frente ao que se foi exposto.

Analisando as percepções dos professores em relação à função da avaliação, observa-se que dois participantes, Durotan e Varian, parecem ter uma visão restrita da função da avaliação e, possivelmente, focando aspectos quantitativos ou métodos tradicionais de mensuração do conhecimento. Eles tendem a enxergar a avaliação de forma mais limitada, possivelmente como um simples instrumento de mensuração do desempenho individual dos estudantes. Suas perspectivas podem não incluir a valorização da avaliação, nem contribuir para uma compreensão mais completa e holística do processo educacional.

Vale destacar que a categoria função não está vinculada e nem se restringe a métodos ou instrumentos, mas abarca uma variedade de práticas que objetivam compreender, além da aprendizagem do estudante, as questões sociais que permeiam o contexto escolar. Essa abordagem está fortemente relacionada à evolução da própria escola enquanto instituição, assim como à cultura e à organização do trabalho pedagógico; portanto, vai além de simplesmente medir conhecimentos adquiridos. Essa perspectiva converge para a proposição de Luckesi, (2008), quando ele explica:

[...] não tenho dúvidas sobre o potencial transformador da avaliação, na medida em que a sua função é subsidiar a busca dos resultados mais satisfatórios possíveis. É preciso criar em nós professores uma cultura da avaliação por oposição a uma cultura dos exames, arraigada em nossas experiências (Luckesi, 2008, p. 6).

Luckesi (2008) faz uma distinção entre os conceitos “avaliação” e “verificação” da aprendizagem, à luz do pensamento marxista que considera um conceito equivalente “[...] a uma Categoria explicativa que ordena, comprehende e expressa uma realidade empírica concreta” (LUCKESI, 2008, p. 6). Desse modo, ele considera verificar como “ver se algo é isso mesmo” e, portanto, “[...] encerra-se em si mesmo, [...] com a obtenção do dado ou informação que se busca” (Luckesi, 2008, p. 6).

Avaliação da aprendizagem: momento

Os participantes também refletiram sobre o momento da avaliação, sendo esse um dos aspectos centrais à compreensão da concepção avaliativa que fundamentará a prática docente. Como caracterizado por Mizukami (1986), na Abordagem Tradicional, a avaliação está para o processo ensino-aprendizagem como reguladora dos conhecimentos ‘apreendidos’. Em outras palavras, a avaliação é reduzida à aplicação de um exame que atestará o rendimento (ou não) do estudante a partir dos conhecimentos ‘transmitidos’. Por essa razão, compreender o momento em que a relação acontece é fundamental ao entendimento quanto às práticas e aos modos de sua realização, no que tange à avaliação da aprendizagem.

[...] um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nessa visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do que ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta (Freitas, 2009, p. 14).

No quadro a seguir, transcrevem-se as declarações dos participantes relativas ao momento da avaliação da aprendizagem.

Quadro 4 – Momento para a avaliação da aprendizagem

| Participante | Avaliação da Aprendizagem |
|--------------|--|
| | Momento |
| Arthas | <p><i>A avaliação deve ser realizada de forma processual numa perspectiva formativa. Os objetivos (gerais e específicos) da prática pedagógica que vão direcionar quais momentos devem (sic) acontecer a avaliação. Isso porque, algumas avaliações têm como objetivo um produto final, intitulada avaliação somativa, o que é legítimo. A perspectiva da avaliação somativa é também importante, mas não pode ser vista como única possibilidade. Ao concentrar todo o conteúdo em uma prova, por exemplo, o que o docente que (sic) avaliar? A capacidade de decorar do discente?</i></p> |
| Durotan | <p><i>Não acredito que a avaliação deva ser feita como uma forma de encerrar tópicos ou grandes unidades, apesar de ser essa a forma adotada pela grande maioria das instituições. [...] Não haverá ganhos, do ponto de vista crítico, humanizador e científico somente a memorização das fórmulas referentes a conservação do momento. Por outro lado, haverá um ganho expressivo quando ele consiga (sic) compreender que dentro de um ônibus, numa colisão (ou até mesmo quando se tromba com outra pessoa em sentidos opostos), em alguns movimentos realizados pelos patinadores e em tantas outras questões se encontra conteúdos estudados que devem ser interpretados e compreendidos nas suas mais diversas aplicações. [...] As avaliações devem servir para abrir o olhar do aluno nas diversas possibilidades de empregabilidade, compreender as interpretações possíveis e os cálculos mais básicos. [...] Portanto, em minha prática primo por abrir os horizontes referente as possíveis interpretações e as avaliações são feitas baseados em interpretação, teoria e prática.</i></p> |
| Illidan | <p><i>As avaliações devem ocorrer a todo momento [...] Ela não deve ser apenas por meio de provas e testes. Deve ser uma avaliação diária, com atividades que instiguem o estudante a chegar as conclusões de forma coerente, coesa e por si só. Sendo desafiadores e que eles possam vencê-las.</i></p> |
| Varian | <p><i>As avaliações devem ser contínuas, se possível diariamente no dia-a-dia (sic) em sala, comportamento e participação devem ser levados em consideração.</i></p> |

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Com base no quadro acima, infere-se que todos os participantes demonstram compreender a avaliação em uma dinâmica mais próxima das concepções teóricas, embora seja percebida uma compreensão superficial sobre esse conceito – dinâmica essa que, do ponto de vista pedagógico, guiar-se-á pelos objetivos propostos: “[...] a avaliação deve ser realizada de forma processual numa perspectiva formativa” (Arthas, formulário, out. 2021). Nessa mesma direção, Durotan argumenta: “[...] não haverá ganhos, do ponto de vista crítico, humanizador e científico somente a memorização das fórmulas referentes a conservação do momento” (Durotan, formulário, out. 2021). Observa-se que esses dois participantes adotam concepções que vão ao encontro de uma mistura entre a abordagem tradicional de avaliação e uma vertente que busca superar, de alguma forma, essa visão, porém sem muita clareza teórica referente a esses posicionamentos.

ORTEGA; PHILIPPE; RABELO

[...] esta distorção está ligada à compreensão das próprias categorias do processo pedagógico. Se não situarmos a avaliação no interior das demais categorias desse processo, ela tenderá sempre a ser considerada de forma isolada, como atividade de final de processo. É preciso aumentar nossa compreensão sobre esta questão e não apenas advogar uma avaliação processual e contínua (Freitas, 2009, p. 14).

As percepções dos participantes, por sua vez, dão pistas da prática avaliativa que adotam nos momentos em sala de aula, o que, de certo modo, privilegiaria a valorização da aprendizagem:

[...] não acredito que a avaliação deva ser feita como uma forma de encerrar tópicos ou grandes unidades, apesar de ser essa a forma adotada pela grande maioria das instituições. [...] As avaliações devem servir para abrir o olhar do aluno nas diversas possibilidades de empregabilidade, compreender as interpretações possíveis e os cálculos mais básicos. [...] Portanto, em minha prática primo por abrir os horizontes referente as possíveis interpretações e as avaliações são feitas baseados (sic) em interpretação, teoria e prática (Durotan, formulário, out. 2021).

Illidan e Varian também se manifestam pela processualidade da avaliação como forma mais adequada de atender àqueles interessados no processo, ou seja, os professores e os estudantes: “[...] deve ser uma avaliação diária, com atividades que instiguem o estudante a chegar as conclusões de forma coerente, coesa e por si só. Sendo desafiadores e que eles possam vencê-las” (Illidan, formulário, out. 2021); “[...] as avaliações devem ser contínuas, se possível diariamente no (sic) dia-a-dia em sala [...]” (Varian, formulário, out. 2021).

Assim sendo, ao considerarmos a perspectiva de Illidan, percebemos uma concepção avaliativa orientada ao desenvolvimento da autonomia dos educandos, de modo que eles possam superar os desafios propostos. Não se trata, portanto, de aferir a quantidade de conhecimento inculcado, mas, em outra direção, proporcionar ao estudante um momento privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento. Varian, por sua vez, embora manifeste concordância quanto à importância de que a avaliação da aprendizagem seja continua, evoca elementos que fazem com que o processo avaliativo se distancie da aprendizagem e se volte aos sujeitos em/da aprendizagem: “comportamento e participação devem ser levados em consideração” (Varian, formulário, out. 2021).

Apesar de o uso de alguns advérbios como “somente” e/ou “apenas” trazer certa contrariedade às reflexões tecidas pelos participantes, é válido destacar um ponto de contato desses relatos: o aspecto da relação. Em outras palavras, a avaliação se relaciona, do ponto de vista formal, com os objetivos pedagógicos propostos aos educandos, mas, também, relaciona-se com quem avalia e com quem é avaliado, haja vista, ainda, o contexto sociocultural, político e econômico em que a prática e os sujeitos estão inseridos. A relação, portanto, não é apenas entre professor e estudante, mas com o

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem: compreensão, função e momento todo-diverso, onde as relações com o saber prático-cotidiano e o teórico acontecem. A avaliação não é, mas, por outro lado, está, e constrói-se como prática situada, complexa e, também, multifacetada.

[...] a relação é o verdadeiro centro da avaliação, esta deve ser vista numa perspectiva ética, e não na perspectiva tecnicista, que branqueia muitas vezes a própria avaliação. Seguir neste sentido implica a necessidade de construir uma teoria sobre o agir avaliativo e não apenas sobre o conceito de avaliação (Pinto, 2016, p. 7).

Ao abordar os tipos de avaliação, Luckesi (1997, 2000, 2005) explicita que os adjetivos “diagnóstica”, “formativa”, “somativa” etc., usualmente vinculados à ideia de avaliação, são componentes de um todo. Ou seja, todas essas etapas fazem parte da avaliação, e não deveriam ser separadas em si mesmas ou categorizadas de acordo com o momento em que acontecem. Segundo Luckesi (2005),

[...] a avaliação é dinâmica. A avaliação não classifica. Ela diagnostica para classificar o que está ocorrendo para que haja a possibilidade de uma melhoria. Então se deram muitos nomes à avaliação: que ela é diagnóstica, é formativa, que é dialética, dialógica, que é mediadora; todos esses nomes, esses adjetivos que são atribuídos à avaliação, todos eles são redundantes, pois sendo avaliação obrigatoriamente ela tem de ser mediadora, dialética, dialógica, formativa etc. Então cada autor deu um nome, um adjetivo a sua forma de entender a avaliação, mas no caso, a avaliação sempre tem essa característica da dinâmica porque ela propicia uma condição mais satisfatória.⁸

Nessa direção, ainda ao se pensar sobre o momento ideal da avaliação, sobretudo como atividade privilegiada e necessária ao processo ensino-aprendizagem, é válido ressaltar não apenas a complexidade das situações de avaliação, mas também dos a(u)tores envolvidos nesse processo. A relação, portanto, como apontado por Pinto (2016), mostra-se potencial ao desenvolvimento dessa prática, haja vista a centralidade da ideia da avaliação sobre aqueles que avaliam e são avaliados. Em outras palavras, a “[...] avaliação deixa de ser entendida como um gesto pessoal, para se inscrever num processo social que coloca pedidos à própria avaliação” (Pinto, 2016, p. 35), o que, ao mesmo tempo, dá pistas quanto aos momentos para sua realização, pois: “[...] **interpelar a avaliação e a sua racionalidade torna-se cada vez mais uma imperiosidade nas profissões do humano e sobretudo na educação**, pois é este conhecimento que pode iluminar a ética do agir educativo” (PINTO, 2016, p. 36, grifo nosso).

⁸ O texto em questão consta da entrevista concedida por Cipriano Carlos Luckesi, concedida ao jornalista Paulo Camargo, em São Paulo, por ocasião da Conferência: *Avaliação da Aprendizagem na Escola*, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005.

Avaliação: para quê e para quem(?)

Tendo em vista as percepções de Arthas, de Durotan, de Illidan e de Varian, observa-se, de certa forma, uma generalização sobre a avaliação, que deixa evidente certo desconhecimento acerca desse conceito e suas práticas, principalmente quando se consideram as questões histórico-culturais que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

A prática avaliativa se faz igualmente crítico-reflexiva, participativa e democrática (Luckesi, 2005). Como asseverado por Durrive (2016, p. 216), a avaliação é fundamentada a partir das relações “[...] entre o que os outros exigem de mim, o que o confronto com o mundo real exige de mim e o que (eu) exijo de mim”, uma vez que “[...] o corpo-si é um centro de experiências indissociáveis de um centro de avaliação (*sic*). O que nos obriga a dar atenção às circulações contínuas entre o fazer e o avaliar” (Soares Da Silva, 2021, p. 67). Soares da Silva (2021, p. 74) “[...] propõe que quem avalia deve ir ao encontro de seu interlocutor, o sujeito avaliado”. E “ir ao encontro” está muito além de satisfazer; é agir *com*, respeitar e ouvir aquele que é avaliado sem a imposição de hierarquias de saberes e/ou sociais, oportunizando a quem é avaliado um momento único e privilegiado para a prática da avaliação (Villas Boas, 2018).

Desse modo, a pertinência de se (re)pensar a prática avaliativa bem como o processo ensino-aprendizagem mostra-se no instante em que o valor numérico atribuído à avaliação (valoração) dá lugar ao valor real (valorização) da aprendizagem (Luckesi, 1997; 2000; 2005). A avaliação, portanto, está para o processo ensino-aprendizagem assim como o processo está para seus sujeitos, aqueles envolvidos na dinâmica de ensinar-aprender-ensinar (Freire, 1996). A condição de aprendiz, por vezes inferiorizada diante daquele que ensina, é inerente aos seres humanos, para muito além das situações escolares de ensino-aprendizagem: “[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver” (Brandão, 1982, p. 5).

Considerações finais

O objetivo desse trabalho foi descrever as percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem, identificando os aspectos relativos à compreensão, à função e ao momento, assim como a essencialidade (compreensão essencial) e a funcionalidade (compreensão funcional) da avaliação.

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem:
compreensão, função e momento

Compiladas as respostas, percebe-se que Arthas comprehende a avaliação como um processo contínuo que visa conhecer, analisar e compreender o processo para reorientação da prática pedagógica. Considera que seja um feedback tanto para os professores quanto para os estudantes, isentas as hierarquias e com base em uma educação humana. Em relação à categoria função, por sua vez, esse participante caminha na direção da reorientação da prática, sendo essa direcionada para a aprendizagem. Quanto ao momento, ele percebe a avaliação como um processo dinâmico (processualidade); todavia, considera que, conforme os ‘objetivos da prática pedagógica’, é legítimo que a avaliação aconteça em momentos pontuais sem perder de vista o caráter somativo. Nesse caso, o participante transita entre a noção de avaliação do sujeito em/da aprendizagem e de avaliação da aprendizagem.

Durotan comprehende a avaliação como um conjunto de ações sobre como, quando e o que avaliar, com o objetivo de entender os avanços dos estudantes, bem como o que é necessário desenvolver. Avaliar, portanto, comprehenderia mais do que a nota (valoração) da aprendizagem. Em relação à categoria função, esse professor pensa a avaliação como (também) um momento para se (re)pensar a prática pedagógica e o desenvolvimento do estudante em dois aspectos, sendo o individual e o cognitivo, indicando um posicionamento mais centrado no sujeito em/da aprendizagem. Quanto ao momento, ele tende a pensar a avaliação como dinâmica na medida em que apresenta teoria e prática imbricadas. Além disso, afirma que a avaliação não deve ser realizada para concluir tópicos ou unidades. Nesse caso, ele caminha no sentido de perceber que a avaliação é centrada na aprendizagem, apesar de (re)afirmar o lugar da memorização nesse processo.

Illidan comprehende a avaliação a partir da aferição dos objetivos e das habilidades pretendidas em determinada disciplina. Além disso, a avaliação comprehenderia o como o aluno conseguiria ‘absorver’ os conhecimentos em seu cotidiano. Considerando a categoria função, esse professor percebe que a avaliação tem o papel de fazer com que os estudantes sejam autônomos e gostem de aprender, evidenciando o foco na avaliação da aprendizagem. No tocante à categoria momento, ele concebe a avaliação como um processo; todavia, apesar de argumentar pela processualidade da avaliação, retoma o lugar do uso de ‘provas e testes’ para aferição da aprendizagem em momentos e por meio de instrumentos específicos. Nesse sentido, ele caminha em direção de uma avaliação centrada no sujeito em/da aprendizagem.

Varian comprehende a avaliação como um instrumento para aferição das habilidades mínimas esperadas que um estudante “deve adquirir” no processo ensino-aprendizagem. Quanto à categoria função, apesar de o participante retirar do seu discurso o fator retenção de fórmulas e de conteúdos,

ORTEGA; PHILIPPE; RABELO

sua percepção parece manter-se nessa direção, não conseguindo se distanciar da abordagem tradicional de ensino, o que indica uma percepção centrada no sujeito em/da aprendizagem. Em relação à categoria momento, ele tende claramente a uma percepção tradicional da avaliação quando aponta que as avaliações devem ocorrer ‘em sala de aula’, sendo comportamento e participação levados em consideração. Ou seja, o participante também caminha em direção de uma avaliação centrada no sujeito em/da aprendizagem.

Destaca-se que, conforme se discutiu ao longo do texto, reconhece-se que o conceito de avaliação é amplo e complexo. Essa prática não se limita aos processos realizados em sala, bem como não deve ser confundida com os instrumentos avaliativos. Em outras palavras, avaliar, no caso da educação, é um ato que perpassa diversos aspectos, bem como está inserido em uma dimensão que está além da escola, considerando, assim, os sistemas e redes de ensino, as instituições, as aulas, a prática pedagógica, o estudante e o processo ensino-aprendizagem com suas relações. Para além disso, falar em avaliação é levar em conta não somente uma prática institucional, pois é, também, uma prática social e cotidiana. Nesse sentido, encontra-se a avaliação da aprendizagem, que considera essencialmente uma interação entre professor e estudante a partir de uma prática social que oportuniza uma orientação permanente da aprendizagem.

Apesar das aproximações possíveis entre as percepções de avaliação dos participantes da pesquisa, a diversidade conceitual fica evidente, sobretudo, quando as analisamos comparativamente. Assim, Illidan e Varian apresentam uma compreensão avaliativa funcional, em que a avaliação ocorre em um dado momento previamente definido no planejamento do professor e que, no final das contas, avaliará o sujeito em/da aprendizagem. Na percepção desses participantes, a avaliação é uma atividade que, no geral, não se relaciona com a aprendizagem em si, mas com a capacidade de o estudante de reter conhecimentos ‘transmitidos’ pelo professor. Por outro lado, Arthas e Durotan aproximam-se de uma compreensão avaliativa essencial, em que a avaliação é parte integrante e integrada do processo ensino-aprendizagem, uma atividade que orientará a prática pedagógica, o planejamento e as situações didáticas em sala, valorizando o processo, os sujeitos e, por sua vez, a aprendizagem.

Não obstante, uma vez funcional, as categorias compreensão, função e momento de avaliação serão igualmente funcionais, pois estarão a serviço de uma proposta pedagógica que visa à mensuração dos saberes transpassados aos educandos, medindo, por sua vez, a capacidade individual de retenção e de memória. A prática avaliativa, nessa direção, não se orientará à aprendizagem e à prática pedagógica, mas aos sujeitos em/da aprendizagem. Avalia-se, portanto, o estudante, e não a

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem:
compreensão, função e momento

realização da aprendizagem. Todavia, quando essencial, essa compreensão avança em direção à ação avaliativa, que estará para a aprendizagem e para a prática pedagógica, haja vista o professor como potencial promotor de situações de aprendizagem aos educandos. A processualidade da prática avaliativa, portanto, dimensiona-se à realização da aprendizagem, bem como à prática e ao planejamento didático-pedagógico.

Referências

BORDENAVE, Juan E. Dias. Alguns fatores pedagógicos. **Revista de Educação AEC**, n. 54, p. 41-45, 1984. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0220.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DURRIVE, Louis; O formador ergológico ou “Ergoformador”: uma introdução à ergoformação. In: SCHWARTZ, Yves.; DURRIVE, Louis. (orgs.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2016. p. 295-307.

FREIRE, Paulo. Educação, O sonho impossível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. P. 89-101f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Luis Carlos *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. ver. ampl. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Tradução Therezinha Maria Ramos Tovar. 1. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1975.

LAVE, Jean. A prática da aprendizagem. In: ILLERIS, Knud. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. rev. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 235-245.

ORTEGA; PHILIPPE; RABELO

LUCKESI, Carlos Cipriano. A avaliação educacional escolar para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-47.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio On-line**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em:

<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

LUCKESI Cipriano Carlos; CAMARGO, Paulo. Entrevista com Cipriano Luckesi – Parte 1. — Série Encontros. Sorocaba (SP): Colégio Uirapuru, 2005. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=C2n3VvocfR0>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino).

NEILL, Alexander. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1963.

PINTO, Jorge. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade da prática. In: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina. (orgs.). **Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2016. p. 3-40.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, ano 10, n. 40, p. 19-31, jan./maio 2005. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/177895/mod_resource/content/1/Texto%20Proc%20ens-aprend.pdf#:~:text=As%20abordagens%20educacionais%20objeto%20de,ognitivista%20e%20abordagem%20sociocultur%20al. Acesso em: 22 fev. 2023.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: a teoria da curvatura da vara. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 1, p. 23-33, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. v. 5 (Coleção polêmicas do nosso tempo). Disponível em:
https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

Percepções docentes sobre a avaliação da aprendizagem:
compreensão, função e momento

SKINNER, Burrhus Frederic. **O Mito da Liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

SOARES DA SILVA, Jurandir. Ergoavaliação: a avaliação educacional sob nova perspectiva. In: VERÍSSIMO, Mariana *et al.* (orgs.). **Dramáticas dos usos de si na sala de aula**: Abordagem Ergológica ou ponto de vista da atividade. Curitiba, PR: Editora CRV, 2021. DOI: 10.24824/978652511001.1.

VILLAS BOAS, Benigna. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. 3. reimpressão. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 06/06/2024

Aprovado em: 13/09/2024