


Narrativas de professores sobre avaliação: como avaliar o estudante sem reduzi-lo a números finais?

*Teacher narratives on evaluation:
how to evaluate the student without reducing final numbers?*

*Narrativas de profesores sobre evaluación:
¿cómo evaluar el estudiante sin reducir a números finales?*

Carla Melo da Silva² 

Mônica da Silva Gallon³ 

Zulma Elizabete de Freitas Madruga⁴ 

1

Resumo: A avaliação em sala de aula é um componente intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, não podendo ser dissociado ou ignorado. É um aspecto controverso, pois depende da concepção que cada docente carrega, relacionado à sua concepção de educação. Objetiva-se neste artigo analisar como professores de diferentes áreas do conhecimento cursando uma segunda licenciatura, em pedagogia, compreendem o processo avaliativo no âmbito da sala de aula. Para isso, adensamos as narrativas de 18 professores em quatro grupos: **Avaliação como processo no dia a dia de sala de aula; Avaliação como possibilidade de reflexão da ação docente; Diferentes estratégias de avaliação;** e **Avaliação Qualitativa versus Quantitativa**. Constatou-se que os professores concebem a avaliação como processo contínuo, considerando que é necessário amparar-se em conhecimentos teóricos incorporados na prática, pois só assim será possível efetuar a difícil tarefa de avaliar de forma inclusiva, participativa e emancipadora.

Palavras-chave: Avaliação. Narrativas. Formação Docente.

Abstract: *Classroom assessment is an intrinsic component of the teaching and learning process, and cannot be dissociated or ignored. It is a controversial aspect, since it depends on the conception that each teacher carries, related to their conception of education. To analyze how teachers from different areas of knowledge attending a second teaching graduation understand the process of evaluation in the classroom. In order to do so, we broadened the narratives of 18 teachers into four groups: **Evaluation as a process in the day-to-day classroom; Evaluation as a possibility of reflection of the teaching action; Different evaluation strategies; and Qualitative versus Quantitative Evaluation.** It was observed that teachers conceive evaluation as a continuous process, considering that it is necessary to rely on theoretical knowledge incorporated in practice, because only then will it will be possible to carry out the difficult task of evaluating in an inclusive, participatory and emancipatory way.*

Keywords: *Evaluation. Narratives. Teacher Training.*

Resumen: *La evaluación en el aula es un componente intrínseco al proceso de enseñanza y aprendizaje, no pudiendo ser disociado o ignorado. Es un aspecto controvertido, pues depende de la concepción que cada docente carga, relacionado a su concepción de la educación. Se pretende en este artículo analizar como profesores de diferentes áreas del conocimiento cursando una segunda licenciatura, en pedagogía, comprenden el proceso de la evaluación en el aula. Para ello, adensamos las narrativas de 18 profesores en cuatro grupos: **Evaluación como proceso en el día a día de aula; Evaluación como posibilidad de reflexión de la acción docente; Diferentes estrategias de evaluación;** y **la Evaluación Cualitativa versus cuantitativa.** Se constató que los profesores conciben la evaluación como proceso continuo, considerando que es necesario ampararse en*

¹ **Submetido em:** 01 out. 2018 - **Aceito em:** 01 jul. 2019 - **Publicado em:** 29 dez. 2019

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – E-mail: carlamelodasilva2015@gmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – E-mail: monica.gallon@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – E-mail: betefreitas.m@gmail.com

conocimientos teóricos incorporados en la práctica, pues sólo así será posible efectuar la difícil tarea de evaluar de forma inclusiva, participativa y emancipadora.

Palabras clave: *Evaluación. Narrativas. Formación docente.*

Primeiras palavras

O tema avaliação em educação é sempre algo que remete à controvérsias e discussões. Parece-nos evidente que a avaliação em sala de aula está imbricada às concepções teóricas dos docentes e, portanto, relacionadas aos seus saberes sobre os processos de ensino e aprendizagem. Consideramos suas experiências profissionais como relevantes na compreensão de como concebem a avaliação em sala de aula, de modo que, esta não reduza o estudante a um número final.

A avaliação é intrínseca à prática de educar, sendo um componente do ato pedagógico. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação não soluciona nada, mas em todas as suas instâncias - seja em sala de aula, seja a avaliação institucional, seja a avaliação do trabalho docente -, vai proporcionar um conjunto de indicadores da qualidade do processo, atuando como elemento fundamental para a tomada de decisões quanto à qualificação dessa etapa educacional.

Dessa forma, não há como pensar em ensino e aprendizagem se não dimensionarmos o papel da avaliação. Esta, como vimos em nosso tempo enquanto estudantes, um papel em branco no qual devemos depositar todo o conhecimento adquirido sobre determinado assunto até aquele momento, ainda hoje é referência em muitos ambientes escolares no país.

De acordo com Enricone (2000, p. 29): “a avaliação tem um significado cultural profundo pois se refere aos valores de uma cultura e como esses valores são aceitos. Podemos pensar a função avaliativa como mediação entre a função escolar e o conjunto de valores de determinada sociedade”. Portanto, avaliar está atrelado a um conjunto de fatores no contexto cultural. As mudanças que acompanham a educação nos últimos anos também fazem parte do processo avaliativo. É um campo minado de incertezas, pois avaliar o outro (e a si mesmo) é se colocar à prova.

Em suas múltiplas dimensões, a avaliação pode adquirir um caráter diagnóstico ou classificatório, sendo vista como uma forma de punição ou como a **coroação** após árduo processo. A avaliação pode servir ainda para o professor rotular em **bom** aluno ou **mau** aluno ou também como forma de refletir sobre sua prática cotidiana e de que forma os resultados dessas avaliações podem indicar mudanças necessárias no seu agir docente. Como dito por Freitas *et al.* (2014, p. 7): “a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação”.

Fato é que avaliação não se limita ao ambiente formal da sala de aula, nem somente a realização de provas e testes. E pensar em uma avaliação apenas como processo contínuo não garante sucesso (FREITAS *et al.*, 2014). Sendo assim, tem-se nosso problema de pesquisa:

Como um grupo de professores, estudantes de uma segunda licenciatura, concebem o processo avaliativo em sala de aula? Este artigo objetiva analisar como professores de diferentes áreas do conhecimento cursando uma segunda licenciatura, em pedagogia, compreendem o processo avaliativo no âmbito da sala de aula.

Buscamos nesse artigo apresentar no referencial teórico autores que defendem diferentes conceitos sobre a avaliação em sala de aula. Posteriormente, apresentamos nossa proposta metodológica: por meio de narrativas de professores, já atuantes, cursando uma segunda licenciatura, investigamos as concepções de avaliação evidenciadas por eles. Por fim, buscamos pontos convergentes nessas falas, nos conduzindo a quatro principais grupamentos: **Avaliação como processo no dia a dia de sala de aula; A avaliação como possibilidade de reflexão da ação docente; Diferentes estratégias de avaliação e Avaliação qualitativa versus quantitativa.** A partir dessa análise, apontamos alguns aspectos que necessitam reflexão para buscarmos coerência entre nossas ações e nossas concepções sobre a avaliação.

O avaliar em educação

A avaliação não tem como finalidade solucionar problemas, mas ajudar na tomada de decisão, na busca pelos resultados desejados. “A avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo retrata sua qualidade” (LUCKESI, 2011, p. 13). A forma como cada indivíduo ou instituição percebe a avaliação é que vai dar sua “cara”. Podemos partir de uma investigação que implica apenas em uma classificação, um ranqueamento dos estudantes ou na construção de um diagnóstico, que revela subsídios de como devemos proceder à medida em que encontramos uma dificuldade de aprendizagem em parte dos estudantes de uma turma.

Hoffmann (2012) afirma que discutir avaliação é, sobretudo, pensar em modos de melhorar a qualidade de ensino. A autora afirma que são muitos os fatores que dificultam repensar os processos avaliativos, e esses se devem ao fato de que os educadores, de todos os graus de ensino percebem a avaliação classificatória como garantia de qualidade de um saber competente dos estudantes. E essa crença é sustentada por uma cultura, mantida pela mídia, por anúncios publicitários, perpetuada em conversas familiares, onde se comparam as formas de avaliar e os profissionais que fazem parte do sistema. E Hoffmann continua (2012, p. 14): “As escolas justificam seus temores em realizar mudanças a partir da séria resistência das famílias quanto a tais inovações, pela possibilidade do cancelamento de matrículas, por exemplo, nas escolas da rede particular e pela corrida em busca de escolas conservadoras”.

Portanto, pensar nas dimensões que a avaliação abarca é também pensar nos aspectos culturais, assim como no compromisso político e ético. Grillo e Lima (2010, p. 17) afirmam que “como compromisso político, a avaliação constitui um instrumento a serviço da aprendizagem, auxiliando o educando no desenvolvimento da cidadania”. Em contrapartida, o compromisso ético parte de uma avaliação centrada no “respeito, solidariedade e do bem coletivo” (GRILLO; LIMA, 2010, p. 17).

Grillo e Lima (2010, p. 19) se referem aos atos de ensinar, aprender e avaliar como “fenômenos distintos, mas pertencentes a uma mesma atividade pedagógica, por isso a avaliação não pode ser tratada de forma estranha ou esporádica, deve ser entendida como uma atividade rotineira da ação educativa”. Nessa linha, conceber a avaliação como uma ação a ser realizada ao final do processo de ensino e aprendizagem pode ser encarado como um equívoco (FREITAS *et al.*, 2014). Freitas *et al.* (2014) explicam que essa distorção está relacionada a própria incompreensão das categorias pedagógicas, pois, se costumamos tratar ensino-aprendizagem-avaliação de maneira dissociada, o processo avaliativo se dá ao final das demais categorias. Para os autores: “é preciso aumentar nossa compreensão sobre esta questão e não apenas advogar sobre uma avaliação processual ou contínua” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 14).

Não basta pensar na avaliação como um processo, é preciso compreender como é possível pôr isso em prática no nosso cotidiano de sala de aula, pois “a avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor sobre o que foi ensinado e aprendido” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 14).

Olhar para a avaliação como um instrumento diagnóstico dá subsídios ao educador para não pensá-la como um ponto de chegada (GRILLO; LIMA, 2010), mas como um documento que o assegura a direcionar sua prática ao encontro do seu estudante. Para as autoras:

Igualmente para o professor, a avaliação da aprendizagem é de reconhecida utilidade, na medida em que permite a reflexão sobre a prática – o exame da coerência entre os objetos buscados, os procedimentos de ensino utilizados e os resultados obtidos – e orienta a tomada de decisões pertinentes para a continuidade do ensino (GRILLO; LIMA, 2010, p. 17).

Gatti (2003, p. 111) argumenta que “o exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção de uma perspectiva formativa”. A autora afirma que não se deve olhar para a avaliação como uma mera burocracia, mas que se pense nas reais aprendizagens cognitivo-sociais dos envolvidos.

Portanto, pensamos que discutir avaliação envolve refletir sobre o que mantém os atuais modelos avaliativos, assegurados pelo conservadorismo e o que envolve pensar os processos de ensinar-aprender-avaliar como indissociáveis. Refletir também sobre quem está sendo avaliado e quem aprende com a avaliação, pois essa espiral, que abrange “relações de poder e de força no interior da escola: ‘o poder simbólico, o poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder [...]’” (BORDIEU, 1989 *apud* FREITAS *et al.*, 2014, p. 9).

O contar

O ato de contar, de narrar sobre algo nos constitui enquanto seres humanos. As histórias nos configuram como pessoas, professores e pesquisadores. Somos repletos de

fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Portanto, das narrativas emergem um saber, que ao serem partilhados com outras pessoas possibilitam a reconstrução desses saberes. Haja vista que, o leitor tem compreensões prévias acerca do que é narrado, baseado em sua experiência de vida, - na face profissional ou pessoal - e essas múltiplas interpretações serão adensadas ao que é contado. A narrativa possibilita a reflexão sobre a experiência vivenciada e o repensar pode ser um novo aprender e, por parte de quem lê, a possibilidade de aprender com a experiência do outro.

Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 96), “não são apenas as histórias dos participantes que são recontadas por um pesquisador narrativo. São também as histórias dos pesquisadores que são abertas para pesquisar e recontar”. A pesquisa narrativa é uma das muitas formas de se fazer pesquisa acadêmica, portanto, pesquisa em educação e, por conseguinte, pesquisa com foco na formação docente. E, nesse sentido, Freitas e Fiorentini (2007, p. 63), destacam a função da narrativa na formação de professores:

[...] primeiramente, a narrativa como um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos. [...] e a narrativa como modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes.

A escrita narrativa é uma forma de documentar as experiências de sala de aula, que contribuem nos processos colaborativos de conversa, leitura, escrita e reescrita na formação de professores. Bruner (1991) compreende a narrativa como um modo de pensamento e de produção de significados, portanto uma forma de refletir e avaliar sua prática em sala de aula. A narrativa na perspectiva Benjaminiana é a experiência transmitida comum ao narrador e ao ouvinte (BENJAMIN, 1987). “O texto narrativo opera como instrumento mental de construção de realidade” (BRUNER, 1991, p. 5). A prática de escrever sobre as suas experiências não é algo comum no fazer docente (NÓVOA, 1995; BOLÍVAR, 2011), mas precisa ser incentivado como uma possibilidade de formação que dá sentido às situações cotidianas da escola.

Quando os professores são narradores de suas experiências, de seus saberes, deixam de ser o que eram, se transformam, são outros. Essa postura reflexiva é um desafio às suas compreensões profissionais e ressignificam suas ações (SUÁREZ, 2010). A experiência docente favorece a reflexão, e essa ao ser narrada evidencia saberes e oportuniza o aprender com o outro. Josso (2004, p. 41), diz que “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações”.

Ao narrar sobre uma experiência, o sujeito revela sua trajetória vivencial, por meio de acontecimentos, histórias e emoções. Segundo Dutra (2002, p. 374):

A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa.

Na prática docente, as narrativas podem atuar como uma ferramenta de **reflexão**, o valor das experiências que as narrativas trazem, cooperam para que os sujeitos se constituam, enriquecendo uns aos outros. Para Galvão (2005), a investigação pelas narrativas tem caráter social e explicativo de algo pessoal ou característico de uma época. Sendo assim, as narrativas em educação emergem como possibilidade de metodologia de significar o que é produzido. Isso faz da narrativa um instrumento capaz de promover formação docente e não apenas como uma metodologia de investigação. Portanto, “assumimos a narrativa como termo de referência a uma qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e um padrão de investigação a ser utilizado para o estudo da experiência” (ARAGÃO, 2004, p. 18).

Para Benjamin (1987, p. 205), “se imprime na narrativa a marca do narrador”, pois as narrativas têm as marcas de quem narra, traz a história de vida e experiências de quem conta. Ao estudar as narrativas dos participantes dessa pesquisa, com essa compreensão sugerida por Benjamin, não intencionamos explicar o que esses sujeitos compreendem sobre avaliação, mas sim, apontar nas narrativas a visão do presente, compreendendo as concepções desses professores por meio das marcas e significados relevantes que foram evidenciadas em suas narrativas.

As narrativas tentam dar ressignificado ao que elas carregam sobre avaliação e à luz dos teóricos adensar esses significados de modo que possam servir de possibilidades de novas compreensões na prática pedagógica. Para Benjamin (1987, p. 11), a narrativa é como um saber aconselhar:

Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado. [...] o conselho não consiste em intervir do exterior na vida de outrem, mas em fazer uma sugestão sobre continuação de uma história que está sendo narrada.

Benjamin (1987) refere-se ao conselho não no sentido de intervir na vida das pessoas, mas em sugerir algo para que possa dar continuidade ao que é narrado. Na perspectiva de Benjamin, a narrativa contém experiências que passam de pessoa a pessoa. É um processo de socialização. Quem expressa a narrativa é o narrador, aquele que conta a história. O ato de narrar pode ser visto como uma arte, sem explicações sobre o que é dito, mas que pode atingir significações que não estão contempladas na escrita. Isso dependerá dos saberes que cada leitor carrega e o quão relevante esses conselhos poderão tornar-se.

Caminhos da investigação

Esse estudo apresenta as narrativas de 18 professores de diferentes áreas do conhecimento que cursavam a segunda licenciatura a distância, em Pedagogia, em uma instituição privada com Polo situado no sul do Brasil. Os participantes da pesquisa tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios¹, de forma aleatória, a fim de preservar o anonimato.

Tratava-se de professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental de diferentes componentes curriculares, tais como: Biologia, Química, Física, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Filosofia, majoritariamente atuando em escolas públicas, com uma média de 12 anos de docência. Suas narrativas escritas foram publicadas em um fórum *online* da disciplina “Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais”. Nesse fórum foi proposta uma discussão com a seguinte questão: **Como fazer a avaliação sem reduzi-la a números finais?**

As referidas narrativas foram retiradas do fórum *online* na íntegra, passando a condição de texto de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Esses escritos foram lidos exaustivamente, pois, conforme Chizzotti (2008), o foco é a interpretação dos aspectos significativos do texto. Realizamos essa interpretação tendo o problema de pesquisa como eixo, assim, buscamos as convergências de significados nos diferentes textos.

Em um primeiro momento, usamos palavras/termos-chave para identificar similaridades nos significados das narrativas, sendo elas: qualitativo *versus* quantitativo; reflexão; acerto de contas, atribuir números; diferentes estratégias; avaliação é o dia a dia; e, avaliação é processo e não fim. Esses significados, apontados em palavras/termos-chave, tiveram mais uma atenta leitura por parte das pesquisadoras, possibilitando um ordenamento maior dessas narrativas, gerando quatro eixos de análise que abrangem o que essas narrativas carregam de significados, sendo eles: **Avaliação como processo no cotidiano de sala de aula; Avaliação como possibilidade de reflexão da ação docente; Diferentes estratégias de avaliação; Avaliação Qualitativa *versus* Quantitativa.**

A elaboração desses eixos de análise teve por intuito entrelaçar os significados que as narrativas carregam com o que os teóricos sobre avaliação defendem, o que será apresentado na próxima seção desse texto. Como dito anteriormente, analisamos as narrativas na perspectiva **Benjaminiana**, em que se busca dar voz à experiência narrada, “sem dar explicações definitivas e que a história admita diversas interpretações diferentes” (BENJAMIN, 1987, p. 13). Portanto, não temos por objetivo explicar os seus significados, mas potencializá-los com o que dizem os teóricos sobre avaliação a fim de que os leitores façam suas compreensões como um **aconselhar**.

O que as narrativas nos contam

Nesta seção, explicitamos os depoimentos dos colaboradores da pesquisa, entrelaçados com a teoria acerca do tema.

Avaliação como processo no dia a dia de sala de aula

A avaliação do ensino e da aprendizagem deve ser vista como um processo sistemático e contínuo, no decurso do qual vão sendo obtidas informações e manifestações acerca do desenvolvimento das atividades docentes e discentes. De acordo com as narrativas,

os participantes concordam que a avaliação deve ser processual e constante na sala de aula, não reduzida a números finais, o que fica evidente nos excertos:

A avaliação precisa ser uma constante na sala de aula pensada de várias formas perpassando a realidade do aluno, seu histórico de crescimento e dificuldades na escola, seus interesses (Gabriela).

Avalio meus alunos todos os dias, não limito apenas a provas finais. O aluno tem que ser observado nas atividades feitas em aula, sua frequência e seu comportamento estão ligados no meu pensamento de avaliar, [há] a alunos que faltam muito, mas nas provas tiram nota máxima, do outro lado [há] a um aluno que tirou nota baixa, porém não tem faltas, e é comportado e participativo, aí entra minha forma de avaliar, revejo o comportamento, frequência e participação nas atividades propostas e não somente a nota da prova final (Roberta).

A avaliação pode não ser reduzida a números finais. Deve ser feita diariamente ao longo de todo o processo em sala de aula, avaliando o aluno no seu dia a dia, em todos os momentos educativos e não só em apenas uma prova quantitativa (Kátia).

Avaliando o aluno dia-a-dia [dia a dia], de forma contínua. Porque a proposta da avaliação, no meu entender, não deveria ser uma ideia da medida de conhecimento que o aluno tem, mas um exercício que complementasse e promovesse o entendimento. Deveria ser mais como aprender o capítulo final de uma lição e não classificar a capacidade de conhecimento. A avaliação deveria ser uma forma de o aluno se preparar para resolver problemas, e isso deveria ocorrer permanentemente na sala de aula (Tatiana).

Pelo que podemos observar nas narrativas, as professoras preocupam-se com o acompanhamento dos estudantes no cotidiano da sala de aula, o que vem ao encontro das ideias de Luckesi (2011, p. 172-173) sobre a avaliação de acompanhamento, ou avaliação operacional, a qual “investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo – processo – e segundo sob o foco final de uma ação – produto”. Para o autor, a avaliação como acompanhamento de uma ação em processo, exige num primeiro momento o diagnóstico e, posteriormente, a intervenção para correção dos rumos da ação.

Luckesi (2011) salienta que a forma com que o professor avalia e explicita suas teorias de aprendizagens e crenças precisa estar em consonância com o que ele chama de projeto pedagógico da ação, ou seja, a teoria por trás da ação.

[...] não podemos praticar a avaliação sem termos clareza do projeto pedagógico de ação – da teoria – que oferece os contornos de nosso ato avaliativo. Nessas circunstâncias, caso tenhamos uma teoria da aprendizagem fundada no comportamentalismo – segundo o qual o ser humano age com base nos condicionamentos externos de sua conduta -, a avaliação estará a serviço dela. Todavia, da mesma forma, se a teoria que sustenta nosso projeto de ação for emancipatória – elaborada, por exemplo, com base nas propostas do professor Paulo Freire -, a nossa prática de avaliação estará a serviço dos entendimentos dessa formulação teórica (LUCKESI, 2011, p. 274).

Nesse sentido, percebemos que as ideias apresentadas nas narrativas sobre avaliação podem ser classificadas no paradigma inovador (BEHRENS, 2011), que visa a produção do conhecimento. Segundo Behrens (2011), esse paradigma pode se apresentar sob três abordagens: **sistêmica** – a avaliação visa ao processo, ao crescimento gradativo;

progressistaⁱⁱ – avaliação contínua, processual e transformadora; e **ensino com pesquisa** – avaliação contínua, processual e participativa. Conforme as narrativas:

A avaliação precisará ser contínua e diversificada, na intenção de completude acerca dos saberes ministrados e de fato introjetados pelo educando, como uma perspectiva de interação com seu mundo. É a avaliação um instrumento capaz de reelaborar a construção do saber pelo educando, como um processo, e não apenas como quantificação do saber (Fernando).

Deve-se ressaltar a importância da avaliação no processo de aquisição de conhecimento. Mas, acima de tudo, absorver a avaliação como um ‘processo’ e não como uma finalidade (Maiara).

Ainda é forte a presença de modos tradicionais, no meio de ensinar e avaliar (Robson).

Percebe-se que os documentos oficiais da educação de antemão já conduzem o professor a verificar a melhor e de forma qualitativa os tipos de avaliações a serem feitas. Neste sentido, a principal recomendação é que esta avaliação seja feita de maneira contínua, ou seja, diariamente o professor deverá estar observando as manifestações do aluno em sala de aula de maneira a observar com solicitude as deficiências a serem sanadas e os aproveitamentos diagnosticados de modo a medir o conhecimento aprendido e apreendido ao longo do ano letivo (Deise).

Os documentos oficiais indicam a avaliação processual, conforme menciona uma das professoras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, traz a ideia da avaliação formativa, indicando que o professor deve “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 15).

A avaliação como possibilidade de reflexão da ação docente

Pensando na avaliação da aprendizagem em um projeto educativo, Hoffmann (2012) afirma que o ato de avaliar faz parte de todos os momentos da vida humana, assim, também está presente em todos os momentos vividos em sala de aula. Para a autora, a avaliação efetiva vai ocorrer durante o processo, nas relações dinâmicas de sala de aula, que orientam as tomadas de decisões. Segundo Hoffmann (2012), dessas interações vão surgindo condições mais efetivas para que professores e estudantes possam ser capazes de se autoavaliar, de avaliarem o conteúdo em questão e de tomarem decisões quanto ao prosseguimento do processo do ensino e da aprendizagem.

Complementando as ideias de Hoffmann (2012), podemos destacar que também emergem das avaliações a possibilidade de refletir sobre esse processo. Por meio do processo avaliativo, professores e estudantes têm a oportunidade de compreender suas ações, num movimento de reflexão acerca dos resultados das avaliações. Sobre essa prática reflexiva, as narrativas mostram que os professores são conscientes de sua importância:

Nem sempre a avaliação é um método no qual o professor vai avaliar tudo o que o aluno realmente aprendeu. Existem muitas maneiras de verificar o que o educando

já assimilou ou não, a avaliação deve ser reflexiva na qual o professor possa usá-la para averiguar quais são ainda as dificuldades que o aluno possui e o que ele precisa aprofundar para que o mesmo aprenda. Ela deve ser de forma processual e contínua, levando em consideração tudo aquilo que ele já aprendeu (Denise).

De acordo com projeto político pedagógico da escola que eu trabalho a avaliação constitui uma ação substancialmente educativa, relacionada à análise e à reflexão permanente e global dos processos educacionais. Neste sentido, ocorrerá durante todo o processo formativo e será diagnóstica, contínua e cumulativa, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento das competências pretendidas (Jean).

Acredito que fazer a avaliação sem reduzi-la a números finais possui relação com o caráter reflexivo do professor. É importante pensar a avaliação como aquela que avalia não só o aprendizado do aluno, mas também a prática metodológica do professor. A avaliação deve ser um diagnóstico de o que precisa ser (re)ensinado e o que precisa ser (re)pensado na prática educativa dos educadores (Marcelo).

A reflexão implica na imersão consciente da pessoa no mundo da sua experiência. O conceito de prática reflexiva emerge como uma maneira possível dos professores interrogarem os seus fazeres docentes. A reflexão oportuniza revisitar acontecimentos e práticas.

A expressão **professor reflexivo** foi cunhada por Donald Schön (2000), com base em John Dewey, propondo uma formação profissional baseada numa epistemologia da práticaⁱⁱⁱ. Essa ação prevê a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito^{iv}, presente nas soluções e também nos resultados das avaliações que os profissionais encontram em suas atuações.

Diferentes estratégias de avaliação

Não se espera que a avaliação seja simplesmente um resultado final, mas acima de tudo, seja analisada durante todo o processo; é por isso que se devem planejar todas as ações antes de iniciá-las, definindo cada objetivo em termos dos resultados que se esperam alcançar, e que de fato possa ser atingível pelo aluno.

As atividades precisam ser coerentes com os objetivos propostos, para facilitar o processo avaliativo, e devem ser elaborados instrumentos e estratégias apropriadas para a verificação dos resultados. A avaliação é algo complexo, pois está ligada à prática do professor, o que faz com que aumente a responsabilidade na elaboração de um planejamento eficaz.

Para avaliar são utilizados procedimentos instrumentais de mensuração, tais como: observação, provas, testes, exercícios teóricos e práticos, tarefas que proporcionam dados qualitativos e quantitativos. É por meio da avaliação que se pode demonstrar que a ação produziu alguma diferença para o desenvolvimento do aluno, ou seja, gerou aprendizagem. Os professores participantes dessa pesquisa entendem que:

A avaliação deve estar envolvida num processo contínuo, ser mais um momento valioso para aprendizagem. Diversas são as estratégias que o professor poderá

utilizar para a garantia dessa aprendizagem, principalmente buscar a aproximação do conteúdo curricular e a realidade em que o aluno se encontra inserido, bem como suas habilidades (participações orais, debates, seminários...) são algumas atividades de envolvimento que podem ser utilizadas como instrumento de verificação de aprendizagem (Bruna).

É preciso formular avaliações diversificadas e que sejam feitas ao longo do período letivo, não somente num momento específico e, caso haja a necessidade, adequá-las a novos métodos de avaliação (Gerusa).

Uma avaliação a ser feita sem reduzi-la a números finais, pode ser efetivada em trabalhos grupais, manifestações comportamentais, responsabilidade, ética, companheirismo, participação ativa entre outros diversos olhares construtivos da formação integral que o aluno esteja apresentando em e fora da sala de aula (Deise).

Por meio de avaliações diagnósticas, formativas e autoavaliações é possível identificar avanços e dificuldades dos estudantes replanejando situações de aprendizagem (Joanna).

Por se tratar de uma instituição que trabalha com a educação profissional a avaliação deve ser realizada com base em objetivos definidos em consonância com as competências do perfil profissional de conclusão, considerando os padrões de desempenho nele estabelecidos, dentro de uma perspectiva de integração progressiva dos mesmos, em sintonia com a concepção curricular e metodologia proposta. Os alunos serão avaliados ao longo de cada disciplina através de atividades teóricas e práticas como testes, autoavaliação, resolução de problemas, provas práticas, estudo de casos, dentre outros para determinar o aproveitamento no curso (Jean).

Luckesi (2011) alerta sobre a prática de **examinar**, afirmando que esta simplifica as complexas variáveis envolvidas em um processo avaliativo^v. Esses exames focam o olhar, “de um lado, sobre o educador, que elabora um instrumento, o aplica e o corrige, e, de outro, sobre o estudante, que está presente na sala de aula e responde ao instrumento posto à sua frente. Como se isso fosse tudo” (LUCKESI, 2011, p. 191). O autor continua, ao afirmar que o ato de **avaliar** a aprendizagem na escola, ao contrário, tem presente a complexidade da realidade.

Por estar voltado para a melhoria do desempenho do educando, leva em conta a complexidade das variáveis que intervêm na produção dos resultados considerados intermediários ou finais, pois somente atuando sobre elas e reduzindo os seus efeitos é que a aprendizagem poderá vir a ser satisfatória (LUCKESI, 2011, p. 191).

Avaliação qualitativa versus quantitativa

Conforme afirma Luckesi (2011, p. 417), “não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa, pelo fato de que, constitutivamente, a qualidade é atribuída tendo por base uma quantidade”. Para explicar essa afirmação, o autor recorre ao conceito de avaliação:

Em primeiro lugar, é preciso estar ciente de que o termo *avaliação*, etimologicamente, tem a ver com qualidade. Ele provém de dois componentes latinos – *a* e *valere* – que, juntos, significam ‘atribuir valor a alguma coisa’, isto é, atribuir qualidade a alguma coisa. Em segundo lugar, temos de tomar o próprio conceito de avaliação operacional [...] ‘um juízo de qualidade sobre dados

relevantes, para uma tomada de decisões' (LUCKESI, 2011, p. 417, grifos do original).

Nesse sentido, podemos dizer, com base em Luckesi (2011), que a avaliação é qualitativa, e não quantitativa, não só porque o termo avaliação, tem a ver com qualidade, mas principalmente porque o “ato de avaliar operacionalmente trabalha com a qualidade atribuída com base numa ‘quantidade’ – o desempenho do estudante, que se manifesta com características mensuráveis; ou seja, determinado montante de aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 19). Os excertos das narrativas dos professores demonstram preocupação com a qualidade sobre a quantidade:

Em momentos diversificados, de forma contínua, é necessário avaliar durante todo o processo levando em conta aspectos qualitativos (Joanna).

Nem sempre a avaliação deve ser somente de forma quantitativa que venha só a selecionar o aluno, através de um questionário, onde todo seu aprendizado será avaliado apenas naquele momento, não levando em conta as suas superações e avanços, na qual deveria ser de forma contínua e processual, respeitando os limites e dificuldades de cada um (Ieda).

É preciso pensar mais de forma qualitativa à quantitativa (Marcelo).

O aluno precisa ser avaliado durante todos os momentos em sala de aula, nosso papel como educador é não resumir a avaliação escrita, buscando somente números, devemos avaliar o aluno em todo o processo ensino-aprendizagem, avaliar toda sua participação em sala de aula. Dessa forma, será possível perceber como nossos alunos realmente evoluem e aprendem, sem levar em consideração somente a nota que ele tira na prova escrita ou que vai no boletim, mas avaliá-lo em todos momentos que interagimos e trocamos aprendizado (Amanda).

Avalio muito mais a participação nas aulas do que a avaliação escrita. Temos que levar em conta o dia da criança na hora da prova. Oportunizo também avaliação, oral, escrita, prática. Com perguntas de assinalar e também de responder. Assim, avalio o educando de uma forma geral e constante (Iria).

De acordo com o senso comum, avaliação quantitativa é representada por dados numéricos, enquanto a qualitativa não é mensurável. No entanto, para Luckesi (2011, p. 19), “o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade, tendo por base uma quantidade, o que implica ser a avaliação constitutivamente qualitativa”.

Últimas palavras

Esse artigo teve como objetivo analisar como professores de diferentes áreas do conhecimento cursando uma segunda licenciatura, em Pedagogia, compreendem o processo avaliativo no âmbito da sala de aula. A análise buscou a compreensão da fala desses docentes, o modo como expressam os resultados dos seus processos avaliativos, sem reduzir os estudantes a números finais.

Em nosso processo de compreensão, buscamos elementos nas suas narrativas, por meio de uma perspectiva **Benjaminiana**, em que o narrador é alguém que tem um saber e este, adensado aos conhecimentos pré-existentes do leitor, transformará em um aconselhar.

Não no sentido de intervir na vida dessas pessoas, mas de lhes possibilitar um repensar, aprender pela experiência de outrem.

Percebemos que esses professores concebem a avaliação como processo no cotidiano de sala de aula, assim como, consideram que as ações nesse ambiente educativo perpassam por um ato constante de constante avaliar, e que isso não se restringe a atribuir um resultado final. De maneira oposta, demonstram esses docentes a compreensão de que a avaliação por ser um processo importante na complexa ação de ensinar e aprender, deve estar fundamentada em teorias de aprendizagem, uma vez que isso subsidiará as ações avaliativas e, com isso, a prática tende a ser inclusiva, emancipatória e participativa. Por conseguinte, permitirá aos docentes pensarem em diferentes estratégias de avaliação, que contemplem a diversidade pela qual a sala de aula é formada.

As narrativas que tratam o processo avaliativo como um momento de reflexão da ação docente nos conduzem a uma possibilidade de formação promovida entre os próprios pares. Uma vez que o conhecimento pedagógico gerado pelo professorado pode emergir por meio dos relatos de experiências vivenciadas, a reflexão sobre suas práticas permite o protagonismo desses sujeitos, em um contexto colaborativo e dialógico. Isso perpassa também a avaliação da instituição, como provedora de saberes que são compartilhados a fim de alcançar resultados significativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

A reflexão sobre o ato de avaliar não deve ser um exercício apenas do docente, mas também do estudante, pois não se espera que esse seja um coadjuvante do processo. A avaliação em sala de aula deve ser compartilhada como um exercício cotidiano, constituindo-se em um processo de se autoavaliar para analisar seus resultados. Também cabe apontarmos que essa ação avaliativa enquanto prática compartilhada deve ser incentivada durante todo o processo escolar, para que, um licenciando enquanto futuro professor, não veja a avaliação como um dilema ou injustiça.

Esse artigo não pretende esgotar as discussões a respeito dos processos avaliativos que perpassam às salas de aula, todavia, buscamos permitir que as diferentes concepções dos leitores e narradores entrecruzem e lhes possibilitem um novo olhar sobre a temática, o que se faz com um conselho, um **aconselhar**, uma busca em si sobre a avaliação.

Referências

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e aprendizagem no âmbito da formação de professores. *In*: 27ª Reunião Anual da ANPEd. **Anais...** Minas Gerais: Caxambu, 2004. p. 18-33.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOLÍVAR, António. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio**. São Paulo, n. 43, ano XI, p. 12-15, ago./out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: DF, 2017.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**. Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 7, n. 2, p. 371-378, jul. 2002.

14

ENRICONE, Délcia. Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa. *In*: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene Correro (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. 1 ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2000. p. 27-42.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**. Itatiba/São Paulo, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. Bauru/São Paulo, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Especificidades da avaliação que convém conhecer. *In*: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria (org.). **Por que falar ainda em avaliação?** 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15-21.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Notas

ⁱ Mesmo os participantes tendo autorizado e assinado termo de consentimento livre e esclarecido, todos os nomes foram substituídos para preservar suas identidades.

ⁱⁱ Cabe destacar que no Brasil, o grande idealizador e defensor da abordagem progressista foi Paulo Freire, que defendia que o homem é sujeito ativo de sua própria educação, sendo o aluno um sujeito crítico e criativo e o professor, um mediador, que ensina aprendendo e aprende ensinando. A avaliação é uma consequência, feita de maneira contínua, contemplando autoavaliação e avaliações em grupo (BEHRENS, 2011).

ⁱⁱⁱ Direção oposta à racionalidade técnica. Tem a finalidade de revelar os saberes que englobam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Ou seja, estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos professores em seus espaços de trabalho para desenvolver todas as tarefas (TARDIF, 2002).

^{iv} Aquele que a pessoa adquiriu ao longo da vida, pela experiência, geralmente difícil de ser formalizado e expressado.

^v Por exemplo, por trás do educando estão o sistema de ensino com suas determinações próprias; as famílias dos educandos com seus anseios próprios; e as crenças sociais sobre o significado da escola na vida de cada um e na vida coletiva (LUCKESI, 2011).

