

## Avaliação Da Aprendizagem: Concepções Docentes E Reflexos Na Prática Pedagógica

Karla Pereira Rutz<sup>1</sup>, Mario Olavo da Silva Lopes<sup>2</sup>, Rogerio Marques Cresseri<sup>3</sup>,  
Julio Cesar Bresolin Marinho<sup>4</sup>, Edward Frederico Castro Pessano<sup>5</sup>

<sup>1</sup>(Universidade Federal do Pampa / <https://orcid.org/0000-0002-3004-9505>, [cfckrutz@gmail.com](mailto:cfckrutz@gmail.com))

<sup>2</sup>(Universidade Federal do Pampa / <https://orcid.org/0000-0002-4589-9668>, [mosilvalopes@gmail.com](mailto:mosilvalopes@gmail.com))

<sup>3</sup>(Universidade Federal do Pampa / <https://orcid.org/0000-0002-7860-1856>, [rogeriocresseri@unipampa.edu.br](mailto:rogeriocresseri@unipampa.edu.br))

<sup>4</sup>(Universidade Federal do Pampa / <https://orcid.org/0000-0002-2313-500X>, [juliomarinho@unipampa.edu.br](mailto:juliomarinho@unipampa.edu.br))

<sup>5</sup>(Universidade Federal do Pampa / <https://orcid.org/0000-0002-6322-6416>, [edwardpessano@unipampa.edu.br](mailto:edwardpessano@unipampa.edu.br))

---

### Resumo:

No artigo em questão, são abordadas as percepções de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola privada em relação ao processo de avaliação. Este estudo é qualitativo e exploratório e envolveu professores de diferentes áreas do conhecimento, incluindo Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Os dados foram coletados por meio de questionários eletrônicos e analisados utilizando a metodologia da Análise de Conteúdo, o que permitiu identificar três categorias principais: a avaliação como acompanhamento do progresso do aluno, a avaliação para aprimorar a prática docente e o conteúdo como elemento orientador do processo avaliativo. A pesquisa revelou que o grupo de professores compreende a avaliação como um meio de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, e que na instituição em questão há um controle rigoroso, porém afetivo, enfatizando a importância da aprendizagem significativa e da comunicação aberta entre professores e alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, acompanhamento, prática pedagógica e aprendizagem

---

Date of Submission: 13-10-2023

Date of Acceptance: 23-10-2023

---

### I. Introdução

O processo educacional é um agente transformador da realidade social e um dos assuntos mais debatidos e refletidos é a avaliação da aprendizagem.

Essas reflexões são necessárias ao contexto educacional, mas raramente é de consenso entre professores, estudantes, coordenadores e famílias. É um campo heterogêneo, que exige uma análise diferenciada por parte de todos, pois há muitos fatores que envolvem esta prática, como: concepções de ensino e aprendizagem, visão das relações sociais, de currículo e de educação.

A ação pedagógica de avaliar a aprendizagem é um ato político, pois é pensada a partir de determinada visão de sociedade que se tem. Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica (SORDI, 2001, p. 173).

Ao se referir ao processo de ensinagem, fala-se de ações que possuem inúmeros significados pluralistas, que envolvem a diversidade social da escola. Para Dias Sobrinho (2008), ao realizar as ações avaliativas, não podemos ver as ações de forma isolada, em uma avaliação temos expressa a identidade do professor e do estudante, bem como da instituição educacional.

Dias Sobrinho (2008), salienta que ultrapassamos da materialidade para a imaterialidade, ao compreendermos a avaliação como uma ação construtiva, sem abandonar as estruturas educacionais, documentos oficiais e ações dos educandos, mas observando na avaliação da aprendizagem ações que levem os professores à reflexão, dando sentido às ações.

De acordo com Méndez (2002), muitas vezes, a avaliação é vista como uma ferramenta para colher informações sobre o desempenho do educando, quanto à quantidade de conteúdo. Nesta concepção, o professor fica centrado em desenvolver a coleta de dados, baseado nos seus instrumentos avaliativos, no entanto negligencia o ato de reflexão sobre as informações obtidas. Volta-se ao conteudismo com uma visão tradicional de ensino.

A concepção tradicional compara-se com o que Freire denominou de educação bancária. Para o autor, nesse tipo de educação “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005, p. 35).

Essa concepção tem foco conteudista atribuído por um instrumento avaliativo à coleta de dados sobre desempenho, descartando as possibilidades de reflexão que podem surgir, a partir da aplicação e análise das informações. Assim não se oportuniza ao estudante o aprimoramento da sua aprendizagem.

Meneghel e Kreisch (2009) apresentam ideias sobre as concepções de avaliação da aprendizagem desenvolvidas nas últimas décadas, sendo elas: classificatória, diagnóstica e emancipatória. Luckesi (2018) define a avaliação seletiva e classificatória como:

Modalidade de uso dos resultados da avaliação que tem como ponto de partida uma classificação de todos os participantes da investigação avaliativa – pessoas, objetos, experiências... seja na direção descendente (do melhor para o pior), ou na direção ascendente (do pior para o melhor), com um ponto de corte, no qual e acima do qual, seletivamente, estarão alocados os admitidos, isto é, aqueles que atingiram o padrão de qualidade desejado, e abaixo do qual estarão alocados os excluídos, aqueles que não atingiram o padrão de qualidade desejado (LUCKESI, 2018, p. 66).

Esse tipo de avaliação, mostra uma face cruel da escola, a qual exclui muitos alunos do acesso ao conhecimento. Muitas vezes, esta concepção pode conduzir a avaliação, como instrumento de coação, poder e controle de disciplina. Por isso, o educando, durante sua trajetória escolar, por vezes, é avaliado somente em função de sua maior ou menor capacidade de reter as informações que lhe são passadas, sem preocupação com o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Dessa forma, “a avaliação permanece repressora – conteudista, sem considerar o histórico e o processo de cada aluno, sem auxiliar o docente a elaborar estratégias para práticas de ensino futuras” (LUCKESI, 2007 *apud* MENEGHEL e KREISCH, 2009, p. 2829).

Quando a avaliação da aprendizagem assume a sua função diagnóstica pode ser compreendida como uma etapa do processo de aprendizagem, objetivando a obtenção de informações sobre os conhecimentos dos alunos, tendo em vista a reestruturação dos aspectos necessários, a partir das verificações realizadas. Este tipo de avaliação aproxima o professor do seu aluno, permitindo-lhes a troca efetiva para a qualificação e o aprimoramento.

Luckesi (1995, p. 9) define a avaliação como “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Para o autor, a “avaliação diagnóstica pode ser uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação” (LUCKESI, 1995, p. 9). É uma saída, por permitir uma reflexão sobre a realidade e possíveis caminhos a serem seguidos.

A avaliação diagnóstica objetiva auxiliar o professor na identificação das dificuldades específicas dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Frequentemente é desenvolvida no início do contato entre professores e alunos, possibilitando o reconhecimento das características individuais e da turma, como embasamento para o planejamento.

É neste contexto que o professor percebe as habilidades desenvolvidas e as que precisam de acompanhamento. Ao observar o estudante, os conhecimentos prévios se descortinam, oportunizando ações pedagógicas que serão assumidas. Ainda, fornece aos envolvidos no processo a compreensão das dificuldades, promovendo reflexões que visam o replanejamento das propostas e atividades. Nesse sentido, propala Luckesi (2005):

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2005, p. 82).

Na avaliação diagnóstica, o educando tem a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos e habilidades de forma crítica, tornando-se um cidadão consciente. As intervenções pedagógicas são desenvolvidas e as novas orientações são contempladas no planejamento do professor, com estímulo aos discentes nos seus diferentes níveis de aprendizagem. Ou seja, aquele que demonstra compreensão sobre os saberes ensinados, obtém o que necessita para seguir em frente e aquele que precisa, revisa e retoma antes de dar o passo seguinte. O acesso ao conhecimento torna-se democrático e mobilizador.

Conforme explicita Luckesi (2005, p. 43), “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica”, logo deve estabelecer um diálogo entre os atores, reconhecendo as dificuldades e capacidades, traçando ações corretivas e modificando a prática pedagógica.

Outra concepção de avaliação, segundo Meneghel e Kreisch (2009), é a emancipatória, a qual “visa promover os sujeitos, à libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento” (LUCKESI, 2000 *apud* MENEGHEL e KREISCH 2009, p. 9825).

Segundo o Dicionário *online* Houaiss, a definição de emancipar é: “Causar a independência de; fazer com que alguém se torne independente”. Logo, uma avaliação emancipatória torna o estudante livre para articular seus conhecimentos de forma independente, permitindo a construção da cidadania.

O professor que desenvolve e medeia uma avaliação emancipatória, está preparando o estudante para a tomada de consciência do processo de sua aprendizagem, propiciando momentos de independência e autonomia, que devem, aos poucos, ser ampliados. Para isso, a avaliação é desenvolvida como instrumento promotor da emancipação, com enfoque sociológico, que identifica os fenômenos sociais que levaram o estudante àquela aprendizagem, na tentativa da compreensão dos fatores que interferem na aprendizagem.

Saul (1988, p. 61) propala que a avaliação emancipatória “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Ou seja, compreende-se como uma avaliação democrática, que possibilita a verificação dos avanços e a superação das dificuldades. Logo, o acompanhamento do percurso potencializa a construção do conhecimento, distanciando-se da avaliação classificatória e quantitativa.

Ao desenvolver uma análise das concepções de avaliação da aprendizagem apresentadas por Meneghel e Kreisch (2009), percebe-se que a avaliação classificatória ainda constitui parte significativa do processo desenvolvido nas instituições escolares. Compreende-se a avaliação diagnóstica como fundamental parte do processo, que pode unir-se à visão emancipatória, promovendo uma avaliação democrática.

Portanto, acreditamos que conhecer a concepção sobre a avaliação da aprendizagem, a partir do olhar de um dos atores envolvidos no processo, se faz necessário. Assim o objetivo deste trabalho foi analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo refletem em sua prática pedagógica, em uma instituição privada, no município de Uruguaiana-RS, Brasil.

## II. Metodologia

Entende-se que a escola é um espaço pluricultural, dinâmico, com uma diversidade humana, social, cultural, concepções pedagógicas diferenciadas e humanos com históricos distintos. Assim, realizamos a coleta de dados pertinentes ao contexto estudado, relacionado ao nosso objetivo de analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo pode estar refletindo em sua prática pedagógica.

A escola, que constitui-se enquanto objeto desta pesquisa é uma instituição privada de ensino fundamental e médio, no município de Uruguaiana-RS. A pesquisa se caracteriza como exploratória, pois segundo Markoni e Lakatos (2017) são estudos que buscam descrever, identificar fenômenos, ideias, a serem pesquisadas, ou ainda desconhecidas dentro de determinado período ou local.

Este processo investigativo é de caráter qualitativo, no qual todos os dados foram obtidos através de um formulário eletrônico, construído no *Google Forms*, devido à realização durante o momento da pandemia de COVID - 19.

O link de acesso ao formulário foi enviado por e-mail aos dezesseis (16) professores dos anos finais do Ensino Fundamental da instituição, dos quais catorze (14) se disponibilizando a contribuir com o estudo. O formulário era composto por doze perguntas, sendo elas seis questionamentos sobre os dados pessoais do professor (nome, e-mail, gênero, graduação, tempo de atuação no magistério e na escola pesquisada) e seis perguntas descritivas. Tais questionamentos eram: O que você considera mais importante avaliar no aluno? Quais são os seus objetivos ao elaborar uma avaliação? Em sua opinião, qual é a função da avaliação escolar? Após a aplicação de um instrumento avaliativo, como você utiliza os dados, ou seja, as informações coletadas? Você costuma se avaliar em relação à avaliação da aprendizagem que realiza? Por quê? Qual é o papel dos conteúdos em uma avaliação?

Os 14 professores participantes atuam nas diferentes áreas, a saber: Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Apresentamos a Tabela 1 com o código de identificação dos professores, suas respectivas áreas do conhecimento, idade, gênero, experiência docente em anos e o exercício profissional na escola.

**Tabela 1 - Participantes do estudo**

COD:	Área do conhecimento	Idade	Gênero	Experiência docente em anos	Exercício profissional na escola
A	Linguagens	34	M	9 anos	1 ano e 5 meses
B	Linguagens	49	F	13 anos	10 anos
C	Linguagens	42	F	28 anos	4 anos
D	Ciências Humanas	42	F	17 anos	5 meses
F	Linguagens	48	F	25 anos	1 ano e 2 meses
G	Ciências da Natureza	53	F	29 anos	29 anos
H	Linguagens	48	F	26 anos	26 anos
I	Ciências Humanas	34	M	5 anos	3 anos
J	Linguagens	36	F	14 anos	1 anos
K	Ciências	42	M	20 anos	20 anos

	Humanas				
L	Ciências Humanas	42	M	1 ano	1 ano
M	Matemática	42	F	16	10 anos
N	Matemática	54	F	17	1 ano
O	Linguagens	53	F	19	10 anos

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise por meio da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). A técnica da AC, na qual baseamos as nossas análises, está organizada em quatro fases para a organização dos estudos: A) organização da análise; B) codificação; C) categorização; D) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

O processo de categorização, ou definição das categorias, classificando elementos caracterizados por agrupamentos e reagrupamentos propiciou a realização de inferências. Ao realizar o tratamento dos resultados, utilizamos de inferências e de interpretações dos resultados.

Esse conjunto de técnicas de análise das comunicações visa obter, através da sistematização e descrição do conteúdo das mensagens, a compreensão das concepções dos professores sobre o processo avaliativo.

Segundo Chizzotti (2006, p. 98), o objetivo da AC é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Logo a AC se define como um conjunto de técnicas para compreender as mensagens, analisando o contexto e as condições nas quais foram produzidas. Portanto, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), analisamos as respostas dos professores participantes e as classificamos nas seguintes categorias emergentes:

- A) Avaliação como acompanhamento do estudante;
- B) A avaliação PARA<sup>1</sup> a aprendizagem do professor;
- C) O conteúdo como balizador do processo.

Dando continuidade, apresentamos a discussão de cada uma delas, exemplificando com os dados analisados.

### **III. Resultados e discussões**

A equipe de professores é composta por 16 profissionais atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental. Participaram 14 professores, totalizando 87,5%, conforme a Tabela 1. Do total dos professores que participaram do estudo, 6 possuem graduação na área de atuação, 5 possuem especialização, 2 têm mestrado e 1 tem doutorado. O tempo de docência variou entre um e trinta anos.

Demais especificações sobre o corpo docente abordado neste estudo estão minuciosamente descritas na Tabela 1 - Denominada de participantes do estudo, que se encontra na metodologia.

A partir dos dados obtidos e da análise realizada, o trabalho se constituiu nas categorias, conforme seguem: **Categoria A - A avaliação como acompanhamento do estudante**

A categoria emergiu após os professores serem questionados sobre o que consideram importante avaliar nos estudantes, quais os seus objetivos ao elaborarem uma avaliação e a função da avaliação escolar. Os professores foram unânimes ao afirmar que o acompanhamento do processo de aprendizagem é o cerne do processo avaliativo. Como se pode observar no relato do professor H ao falar sobre o que considera importante avaliar:

*O desenvolvimento durante o processo. (Professor H)*

A manifestação do professor H indica a sua consciência sobre a finalidade do processo avaliativo que desenvolve na instituição, apontando que as suas ações seguem cada passo da aprendizagem, o que reflete a essência da avaliação. Segundo Hoffmann (2002), o professor precisa saber qual é o sentido que ele atribui à avaliação da aprendizagem em sua essência humana, tornando-se consciente da finalidade do que desenvolve. Cada ação pedagógica pode ser executada a favor ou contra o educando, por conseguinte, cabe ao gestor do processo avaliativo, como sujeito avaliador, pensar no desenvolvimento da avaliação diagnóstica preconizando o “uso dos recursos da investigação avaliativa de uma determinada ação a serviço da tomada de decisão do seu gestor na busca de resultados com a qualidade desejada” (LUCKESI. 2018, p. 66).

No entanto, o professor I afirma que tem por objetivo o controle: *Controlar o quanto o aluno está compreendendo sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. (Professor I)*. Percebe-se na fala do professor, o emprego do verbete controlar, mas vinculado ao processo positivo de acompanhamento. O controle pode ser exercido de várias formas e por diferentes pessoas envolvidas no processo avaliativo. Quando é desenvolvido com

<sup>1</sup> A palavra PARA está em destaque, pois enfatiza o processo de avaliação da aprendizagem com o olhar para a aprendizagem do professor. Geralmente lemos as expressões “avaliação da aprendizagem” vinculada ao processo classificatório e “avaliação para aprendizagem” relacionada ao aspecto formativo. Em síntese, “avaliação PARA a aprendizagem do professor” apresenta o envolvimento do professor no processo.

“uma rigorosidade amorosa”, como indica Paulo Freire, ajuda o educando a se tornar autônomo em seu caminho de aprendizagem, dando a possibilidade de ousar e se reinventar.

Hoffmann (2001, p. 61) indica duas maneiras de exercer o controle: “A finalidade da avaliação também pode ser concebida nas duas dimensões tão diversas: de controle como cerceamento, ou de controle como acompanhamento”. Logo, ao cercear o professor restringe o processo do estudante e “poda” a sua liberdade. Já, o controle como acompanhamento amplia as possibilidades, transformando as informações coletadas em possibilidades rumo à construção de novos saberes.

Para exercer o controle como acompanhamento é essencial conhecer o sujeito que será acompanhado. Becker (1999) afirma que o termo “sujeito” é complexo e não se esgota em uma definição única:

Sujeito é esse centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência. Simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar a sua capacidade extraindo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades (BECKER, 1999, p. 74).

Em síntese, ao observar todas as potencialidades ou habilidades do sujeito “aprendente” novas possibilidades e desafios podem ser apresentados, fomentado a sua operacionalidade, tomadas de decisões, iniciativas, incentivando a sua pró-atividade.

Para reconhecer por onde deseja guiar os estudantes, o professor precisa delinear seus objetivos e determinar todas as etapas que precisam ser desenvolvidas. De acordo com Hoffmann (2001, p. 63), as metas e os objetivos indicam pontos de passagem para o percurso, devendo considerar a realidade escolar, ou seja, o contexto no qual o estudante está inserido, respeitando as suas culturas. Postura que evidencia-se no relato do professor C: *Se ele sabe usar o que aprendeu conseguindo ver a utilidade na prática e na vida. (Professor C)*.

Nesse cenário, Ausubel (1963) propala que são necessárias três condições para que se desenvolva a aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o estudante precisa ter disposição para aprender e cabe ao professor parte deste estímulo, tornando atraente o conteúdo a ser estudado. Em segundo, é fundamental o resgate dos conhecimentos prévios do estudante, o que reafirma a ideia de conteúdo potencialmente significativo.

Libâneo (1983) corrobora, manifestando que a aprendizagem ocorre através de uma ação motivadora, da codificação de uma situação-problema, da qual o estudante se distancia para analisá-la criticamente. Aprender é uma ação de conhecimento da realidade que nos cerca, ou seja, uma situação real vivida pelo educando. O que é aprendido não está vinculado à imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento que se chega, trilhando o caminho da compreensão, reflexão e crítica.

Já a terceira etapa envolve a ideia que a nova informação oferecida interaja com as estruturas já consolidadas, o que Ausubel chama de conceito “subsunçor”. Tais premissas ficam evidentes nos relatos dos professores L e O:

*Ajudar o aluno a se situar com relação ao seu rendimento e ao progresso na busca de aumentar seu conhecimento e domínio dos assuntos a ele apresentado”. (Professor L)*

*“O grau de esforço empenhado durante processo evolutivo na e para aquisição do conhecimento. (Professor O)*

Já o professor “A” aponta a necessidade do acompanhamento das habilidades e competências dos estudantes durante o processo avaliativo. E a sua fala retrata a importância do diálogo entre professores e estudantes.

*Verificar o domínio de habilidades e competências, de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula, após a execução da avaliação, diálogo com os alunos para verificar acertos e erros. (Professor A)*

Para Perrenoud (2000, p. 16), “É mais fácil avaliar conhecimentos de um aluno do que suas competências porque, para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com as tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação”. Ao avaliar o processo de aprendizagem por competências implica acompanhar como o estudante pensa e age em diferentes situações, na busca por soluções, baseando-as em conhecimentos.

A partir dos diferentes vieses partilhados, compreende-se o valor atribuído ao processo avaliativo, com enfoque no acompanhamento do mesmo, com objetivos delineados, um olhar denso para as habilidades e competências, baseado no exercício do controle com “rigorosidade amorosa”. Dessa forma, os professores manifestaram a importância da aprendizagem significativa, em uma relação dialógica entre professor, aluno e família. O diálogo é a postura imprescindível às relações humanas, segundo Freire (1980, p. 23), “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

Logo, a partir da categoria, percebe-se a ênfase à aprendizagem significativa, baseada nos conhecimentos prévios dos estudantes. De acordo com as premissas apresentadas pelos professores, o processo avaliativo precisa estar centrado no acompanhamento pedagógico, com rigorosidade, mas sempre guiado pelo amor e pelo diálogo.

**Categoria B - A avaliação PARA a aprendizagem do professor**

A segunda categoria, "A avaliação PARA a aprendizagem do professor", emerge das considerações dos docentes ao responderem se eles costumam se avaliar em relação à avaliação da aprendizagem que desenvolvem.

Sente-se uma preocupação do grupo de docentes em se autoavaliar, o que notamos ao observar o relato dos seguintes professores:

*Sim. Em cada avaliação deve-se repensar o processo e as estratégias. É uma oportunidade de crescimento, inovação e aperfeiçoamento do professor com relação ao conteúdo e à didática. (Professor L)*

*SIM, SEMPRE. O professor que não refaz, recria, repensa, retoma, aperfeiçoa, não irá obter resultados significativos para o aluno, nem para si. (Professor A)*

Ambos professores reconhecem o aperfeiçoamento como primordial para uma prática qualitativa na sua ensinagem. Em um cenário de imensa mudança na história de vida de cada indivíduo e da sociedade, estar disponível às adequações e mudanças nas estratégias faz-se de suma importância. Morin (2005, p. 70-73) explicita que a estratégia se desenvolve durante a ação, alterando-se, adequando-se e modificando-se a partir dos acontecimentos e das reações dos sujeitos envolvidos no ato pedagógico. Cabe ao professor ser observador e fazer a mediação, agregando valor ao processo. Tais ações exigem aptidão para manejar com as incertezas e aceitar modificar o processo para obter resultados significativos.

Como postula Haydt (2008, p. 7): “Ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda. Ao avaliar seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho”.

Olhar-se como parte do processo avaliativo integra a conduta dos professores pesquisados, como indica o professor J: *Sim... Pois é importante refletir se realmente valeu a pena e o que necessito modificar. (Professor J).*

Chassot (2000, p. 54) diz que “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda”. E esta autoprodução refere-se também ao professor, que reflete sobre o seu fazer pedagógico com o intuito de reconstruí-lo.

Os professores "A" e "O" argumentam sobre a sequência e a metodologia desenvolvida em seus planejamentos:

*Utilizo para dar sequência no planejamento das demandas mais emergentes, possíveis retomadas, intensificações, etc. (Professor A)*

*Utilizo para modificar minha prática pedagógica e adaptar a metodologia e planejamento de acordo com o nível e interesse de todos. (Professor O)*

Hoffmann (2001) pontua como essencial o planejamento didático em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição que devem servir como indicadores do rumo a seguir, mas que serão os aprendizes e docentes durante o processo que irão redirecionar tais rumos.

Na busca pelo PPP da escola que nos oportunizou o desenvolvimento da pesquisa, nos deparamos com o documento norteador que embasa as ações pedagógicas, chamado de Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras (2008), o Capítulo 2 intitulado “Nossa concepção pedagógica” preconiza aos professores da instituição, o seguinte: Nessa perspectiva, certificamos as ideias de Cabral (2004), que considera como finalidade última da avaliação a melhoria da regulação progressiva dos processos globais de ensino e aprendizagem. Ainda afirma que o ato de avaliar é um meio e não o fim, por isso, permite ao professor diagnosticar o que os alunos estão a aprender e como eles o fazem, regulando assim, simultaneamente, práticas educativas. (DIRETRIZES PEDAGÓGICO-EVANGELIZADORAS, 2008, p. 46).

Com a análise desse documento, percebe-se que os professores da escola são orientados em seu percurso, visando o constante aprimoramento e a melhoria na regulação dos processos globais de ensino e aprendizagem, com um constante olhar reflexivo sobre o ato pedagógico. Em síntese, se autoavaliar é um movimento que guia o professor no redirecionamento das suas práticas, já que esse se inclui no processo e se permite a reconstrução.

**Categoria C - O conteúdo como balizador do processo**

Quando questionados sobre o papel exercido pelo conteúdo das avaliações, ficou evidente a ideia de exploração de conteúdos considerados significativos aos estudantes, com ênfase na importância dos mesmos, sendo compreendido como parte do processo, mas não como ponto central. Assim emergiu a terceira categoria: “O conteúdo como balizador do processo”.

No relato do professor “K” vislumbra-se a concepção de conteúdo significativo:

*Penso que é fundamental [o conteúdo], pois a partir dos conteúdos, desde que este seja significativo para o aluno, elaboramos o instrumento avaliativo para mensurar aspectos deste aluno. (Professor K)*

Conforme a categoria A, para Ausubel (1963), a aprendizagem significativa necessita de três condições para acontecer, são elas: disposição do estudante em aprender, consideração aos conhecimentos prévios do estudante e a interação nos novos conhecimentos com os já consolidados.

Já Moreira (2010) reitera que:

A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2).

Logo, verifica-se que o professor precisa conhecer o estudante e a sua bagagem prévia, para explorá-la como ponto de partida para as novas propostas, pois dessa forma os conhecimentos já obtidos receberão um novo sentido para o estudante.

Já o professor "G" indica que os conteúdos não representam o centro do processo avaliativo: *Muito importante, mas não o centro de tudo. Por isso o aluno precisa ser avaliado de diferentes formas. (Professor G).*

Hoffmann (2001) enfatiza que os estudantes não aprendem conteúdos, separando-os, fragmentando ideias e conceitos. As suas respostas são resultado de múltiplas informações, além da visão disciplinar. "Os conteúdos não deixam de existir, eles são mais do que nunca importantes, assim como a visão interdisciplinar, e é compromisso do professor sugerir e disponibilizar variadas fontes de informação" (HOFFMANN, 2001, p. 73). Então as "diversas formas" caracterizam-se por diferentes oportunidades de buscar os conhecimentos, solucionando problemas, formulando e reformulando hipóteses, comprometendo-se com o processo.

Luckesi (2000) indica três características que agregam qualidade aos instrumentos avaliativos, a primeira está relacionada às habilidades que o estudante desenvolveu e aprimorou com os estudos, sendo elas primordiais para as próximas etapas de aprendizagem. O segundo critério é a consideração dos conteúdos essenciais, que integram a base para as novas aprendizagens, já o terceiro volta-se a uma linguagem adequada ao contexto, que não leve à dupla interpretação. Logo, percebe-se que ao elaborar um instrumento avaliativo, pensado pelo viés do acompanhamento, ao delimitar os conteúdos essenciais às próximas aprendizagens, o professor baliza o processo, sem impedir aqueles que desejam maior profundidade.

Em contraponto ao exposto, o relato da professora "H" nos traz um alerta, já que a palavra mensurar foi amplamente empregada pelos professores ao refletirem sobre o papel do conteúdo em seus instrumentos: *Mensurar o que foi exposto em aula. (Professor H).*

Já a ideia de medir tem complemento na escrita do professor L: *Mensurar o conhecimento e o nível aprendizagem. (Professor L).*

Quando a avaliação da aprendizagem volta-se ao contexto de mensuração, somos remetidos às duas primeiras décadas deste século que foram marcadas por testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos estudantes, de acordo com Borba e Ferri (1997).

Para Moretto (2014), o processo avaliativo tem sido considerado como o "algoz" de muitos estudantes, ou seja, compreendido como uma punição imposta pelos professores, que elaboram e aplicam os instrumentos com uma postura de acerto de contas, através da ação de medir a compreensão dos conteúdos. Por isso, ganha relevância esta pesquisa, pois apresenta e nos faz refletir sobre as concepções de avaliação que se perpetuam em nossa instituição.

O desenvolvimento de uma avaliação arbitrária, sem a análise qualitativa das manifestações dos estudantes, sem observação processual e com registros empobrecidos, afasta o professor do acompanhamento. Para Hoffmann (2001), a dinâmica do acompanhamento se dá na articulação entre experiências educacionais grupais e das construções individuais.

O uso da expressão "conteúdo balizador" nos rememora o termo "baliza", que indica um sinal ou um objeto que delimita uma meta, ou seja, um limite. Como mencionado pelos professores, o conteúdo é uma indicação a ser seguida, que deve conter um significado para o estudante. Se este for apresentado a partir de uma situação-problema, os mobiliza de forma individual e grupal. No entanto, ainda persiste a utilização do termo mensurar, que precisa ser repensado, já que as Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras (2008, p. 46) da instituição, no Capítulo 2 intitulado "Nossa concepção pedagógica" concebem a avaliação como:

*Processual e formativa é enriquecida pela utilização de múltiplos instrumentos, contemplando metodologias e práticas de avaliação das aquisições teórico-conceituais, das competências, dos valores, do comportamento e das relações, resguardadas as especificidades de instrumentos para cada uma das dimensões apresentadas, pois, segundo Smole (2007), a variedade de instrumentos permite individualização dos processos de ensino e de aprendizagem, concebendo o ato de aprender como uma experiência coletiva, todavia única para cada aluno aprendiz. (DIRETRIZES PEDAGÓGICO-EVANGELIZADORAS, 2008, p. 46).*

Dessa forma, não se trata apenas do conteúdo, mas de um processo de ensino e aprendizagem que envolve um conjunto de pessoas na construção de diferentes saberes e do seu acompanhamento.

#### **IV. Considerações Finais**

Analisar como as concepções dos professores sobre o processo avaliativo refletem em sua prática pedagógica na instituição pesquisada foi possível, pois os participantes se mostraram abertos em partilhar as suas práticas para o crescimento pessoal e profissional de cada um.

Cada resposta obtida revelou um cenário importante sobre as concepções dos professores sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Percebe-se que o processo avaliativo é concebido, pela maioria dos participantes, através do viés do acompanhamento pedagógico.

Os participantes indicaram a importância da aprendizagem significativa fundamentada em uma relação dialógica entre professor, aluno e família. Já o conteúdo é compreendido como parte importante do processo, atuando como balizador, mas sem exercer a função central. A instituição postula que é imprescindível que os seus professores procurem conhecer e compreender a cultura dos estudantes, em um constante processo de acompanhamento com o exercício da empatia.

Embora a palavra “controle” seja empregada por muitos, percebe-se o compromisso dos professores em mediar aprendizagens com qualidade, na tentativa de conhecer os seus estudantes, as suas características, necessidades e possibilidades. Demonstrando assim uma imensa disposição em acolher este ser, com o qual convive diariamente. Em suma, desenvolve-se na instituição um controle, mas é um controle rigoroso e afetivo.

Em contato com a pesquisadora, os professores solicitaram um retorno, após as análises dos questionários, pois gostariam de enriquecer a caminhada do grupo, revisitando as suas práticas. Entretanto, romper com determinadas concepções de classificação e práticas extremamente conteudistas ainda faz e fará parte da realidade de todos os envolvidos. O essencial já foi aguçado, por meios dos questionamentos e do olhar para si.

#### **Referências**

- [1]. Ausubel, D. P. *The Psychology Of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune And Stratton, 1963.
- [2]. Bardin, Laurence. *Análise De Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- [3]. Becker, F. *Educação E Construção Do Conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 1999.
- [4]. Borba, A. M. De; Ferri, C. *Avaliação: Contexto E Perspectivas*. Revista De Divulgação Científica Da Universidade Do Vale Do Itajaí – Alcance, Itajaí, N. 2, P. 47-55, Jul./Dez. 1997.
- [5]. Cabral, N. *Avaliação No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, 2004.
- [6]. Chassot, A. *Alfabetização Científica: Questões E Desafios Para A Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- [7]. Chizzotti, A. *Pesquisa Em Ciências Humanas E Sociais*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- [8]. Dias Sobrinho, José. *Avaliação Educativa: Produção De Sentidos Com Valor De Formação*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, V. 13, N. 1, P. 193-207, Mar. 2008. Disponível Em: <Http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci\_Arttext&Pid=S1414-40772008000100011&Lng=En&Nrm=Iso>. Acesso Em: 18 Out. 2020.
- [9]. Freire, P. *Pedagogia Do Oprimido*. 46. Ed. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 2005.
- [10]. \_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria E Prática Da Libertação – Uma Introdução Ao Pensamento De Paulo Freire*. 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- [11]. Haydt, R. C. *Avaliação Do Processo Ensino-Aprendizagem*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2008.
- [12]. Hoffmann, J. *Avaliar Para Promover: As Setas Do Caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- [13]. \_\_\_\_\_. *Avaliar Para Promover: As Setas Do Caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- [14]. Houaiss. *Dicionário Da Língua Portuguesa*. Disponível Em: <Https://Houaiss.Uol.Com.Br>. Acesso Em: Dia Out. 2020.
- [15]. Libâneo, J. C. *Tendências Pedagógicas Na Prática Escolar*. Revista Da Associação Nacional De Educação - Ande, V. 3, P. 11-19, 1983.
- [16]. Luckesi, C. C. *Avaliação Do Aluno: A Favor Ou Contra A Democratização Do Ensino?* In: *Avaliação Da Aprendizagem Escolar: Estudos E Proposições*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995. P. 09.
- [17]. \_\_\_\_\_. *Que É Mesmo O Ato De Avaliar A Aprendizagem?* Revista Pátio, N. 12, P. 6-11, Fev./Abr. 2000.
- [18]. \_\_\_\_\_. *Avaliação Da Aprendizagem Escolar: Estudos E Proposições*. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [19]. \_\_\_\_\_. *Avaliação Em Educação: Questões Epistemológicas E Práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- [20]. Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. *Fundamentos De Metodologia Científica*. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- [21]. Méndez, J. M. Á. *Avaliar Para Conhecer, Examinar Para Excluir*. Porto Alegre: Aritmed Editora, 2002.
- [22]. Meneghel, S. M.; Kreisch, C. *Concepções De Avaliação E Práticas Avaliativas Na Escola: Entre Possibilidades E Dificuldades*. In: *Congresso Nacional De Educação – Educere, Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia*, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: Pucpr, 2009. P. 9819-9831.
- [23]. Moreira, M. A. *Mapas Conceituais E Aprendizagem Significativa*. São Paulo: Centauro Editora, 2010.
- [24]. Moretto, V. P. *Prova: Um Momento Privilegiado De Estudo, Não Um Acerto De Contas*. 9. Ed. Rio De Janeiro: Lamparina, 2014.
- [25]. Morin, E. *Introdução Ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- [26]. \_\_\_\_\_. *Complexidade E Transdisciplinaridade: A Reforma Da Universidade E Do Ensino Fundamental*. Natal: Editora Da Ufrn, 2000.
- [27]. Perrenoud, P. *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [28]. Saul, A. M. *Avaliação Emancipatória: Desafio À Teoria E À Prática De Avaliação E Reformulação De Currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- [29]. Sberga, A. (Org.) *Diretrizes Pedagógico-Evangelizadoras Da Rede Salesiana Brasil De Escolas*. 1. Ed. Brasília: Edebe Brasil, 2018. P. 1-60.
- [30]. Smole, K. C. S. *Inteligência E Avaliação: Da Ideia De Medida À Ideia De Projeto*. (Tese De Doutorado). São Paulo: Feusp, 2007.
- [31]. Sordi, M. R. L. *Alternativas Propositivas No Campo Da Avaliação: Por Que Não?* In: Castanho, S.; Castanho, M. E. (Orgs.) *Temas E Textos Em Metodologia Do Ensino Superior*. Campinas, Sp: Papyrus, 2001. P. 171-182.