



Conhecimento docente e avaliação da aprendizagem: desafios para a formação e a pesquisa

Janaina Rodrigues de Almeida¹

Beatriz Assato Pinto²

Nina Gagliardi Kaufmann³

Valéria Aparecida de Souza Siqueira⁴

Ocimar Munhoz Alavarse⁵

RESUMO

A prática da avaliação da aprendizagem realizada pelo professor é uma das marcas mais salientes e comuns da atividade escolar; praticamente, se constitui num dos traços que identifica todo e qualquer professor, além de ser um elemento fortemente associado à visão social da escola. Seus resultados têm profundas implicações para o histórico dos alunos, para a autoimagem que constroem e para a organização do fluxo escolar, entre outros desdobramentos. Assim, estaria justificada sua investigação que, em face da presença das avaliações externas nas políticas educacionais, perdeu proeminência na literatura da área. Neste trabalho apresentamos como problema central o desafio de investigar e problematizar os conhecimentos que professores possuem para conduzir essa típica prática de sala de aula, especialmente na Educação Básica, considerando, também, sua associação à qualidade da educação e em atividade fundamental para o acompanhamento das aprendizagens discentes. Para tanto, articulamos duas abordagens; uma com apoio em estudos assemelhados que se reportam à formação docente para tal atividade e outra no desenvolvimento de uma metodologia baseada em um roteiro de entrevistas para apreender o que sabem os professores sobre avaliação da aprendizagem. A pesquisa bibliográfica contou com trabalhos, notadamente estrangeiros, dedicados ao tema, com aportes teóricos e metodológicos voltados à apreensão de conhecimentos e, em especial, de crenças dos professores sobre avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Formação docente, Metodologia qualitativa.

INTRODUÇÃO

Entre as muitas atribuições inerentes à atividade profissional docente, temos a avaliação da aprendizagem, uma prática implícita às tarefas dos professores. Admitindo as implicações da avaliação sobre o percurso escolar de estudantes, cientes do papel preponderante das concepções sobre a prática docente e considerando os impactos que a avaliação da aprendizagem tem para a trajetória dos alunos, com desdobramentos para escolas e redes de ensino, pode-se aventar a hipótese de que lacunas na formação docente inicial e

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia - USP, bolsista do Residência Pedagógica, janaina.rodrigues.almeida@usp.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia - USP, bolsista do Residência Pedagógica, beatrizassato@usp.br;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia - USP, bolsista do Residência Pedagógica, ninagk@usp.br;

⁴ Doutora em Educação pela - USP, valeriasiqueiral8@gmail.com;

⁵ Professor orientador. Doutor em Educação, Faculdade Educação - USP, ocimar@usp.br



continuada produzem resultados de avaliação da aprendizagem que não satisfazem determinadas condições para que esses tenham, entre outras características, validade e fidedignidade.

Essa avaliação, consolidada em notas ou conceitos atribuídos periodicamente, com efeitos permanentes no percurso acadêmico, incide, destacadamente, nas decisões de aprovação ou reprovação na transição entre séries escolares. Apesar da importância do tema, constata-se sua quase ausência nos cursos de licenciatura e, mesmo, na formação continuada (cf. FREITAS, 2019; GATTI et al., 2010; SIQUEIRA, 2020). Alvarse (2013, p. 138) pondera que há um paradoxo docente no que se refere à prática da avaliação, uma vez que todo professor realiza a avaliação da aprendizagem de seus alunos sem, no entanto, ter formação teórica e prática satisfatórias a respeito, com efeitos sobre seus procedimentos, instrumentos, critérios e, conseqüentemente, sobre as notas atribuídas aos alunos. Para Bowers (2019), o juízo do professor é o que, de fato, acompanha o aluno em sua história escolar e as apreciações desse profissional tem forte influência, por exemplo, na permanência ou evasão dos alunos. Contudo, a própria conceituação de avaliação é extremamente diversificada, como mostram Lukas Mujika e Santiago Etxeberría (2009) que identificaram mais de 100 conceituações diferentes para o termo, o que confere um desafio extra aos professores no campo do conhecimento teórico e técnico sobre avaliação educacional.

Posto isso, algumas indagações emergem sobre essa prática docente, entre elas: como os professores aprenderam a avaliar? Como avaliam a aprendizagem? Quais são suas principais dificuldades para avaliar? É fato que os professores não se deparam com a avaliação pela primeira vez ao desempenhar a tarefa de avaliar as aprendizagens de seus alunos, pois todo professor tem uma longa experiência na Educação Básica e na Educação Superior. Essa trajetória não é desprezível, consubstancia-se como um período no qual forma suas concepções acerca do tema e, como ressalta Pajares (1992), estas tendem a orientar fortemente sua prática.

Por outro lado, apesar da centralidade que as concepções ocupam nas ações docentes, elas se constituem num objeto de difícil apreensão dado seu caráter fluido e intrínseco, caracterizado por uma estrutura mental mais ampla que abarca crenças, significados, valores e preferências, atuando como um filtro da realidade, mais que influenciando, determinando a prática docente, sendo responsável pelo tipo de apropriação que este faz de novos conhecimentos conforme Thompson (1992). Ainda que a avaliação seja parte integrante da vida escolar, e conseqüentemente da vida de todos aqueles que, em algum momento da vida, frequentaram a escola, a problematização sobre o tema desaparece no seu cotidiano, se



naturalizando como um fenômeno que sempre esteve presente e de domínio dos professores. Parte dessa ausência pode ser atribuída às suspeitas de Popham (2011, p. 267), como a que sinaliza que os professores confundem a capacitação estatística, no tratamento de dados avaliativos, com a capacitação em avaliação.

O fato desse conhecimento não ser problematizado, e menos ainda os resultados da avaliação da aprendizagem, pode se aventar o agravamento da percepção que os professores têm sobre avaliação da aprendizagem, acarretando severas restrições no seu desenvolvimento profissional. Assim, a investigação sobre como professores percebem, concebem e definem a avaliação da aprendizagem, além de fornecer informações para processos formativos nesse tocante, permite que determinados aspectos sejam problematizados e disso, eventualmente, podem surgir alternativas para superar certos impasses ou mesmo eliminar obstáculos visando uma avaliação que atenda aos requisitos de ser válida e fidedigna.

Diante desse quadro, como componente do projeto do Programa Residência Pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), foi desenvolvido um roteiro de entrevistas com o objetivo de investigar e apreender os conhecimentos e, em especial, as crenças dos professores sobre avaliação. Com as entrevistas, ainda que devam ser replicadas, foi possível identificar as principais fontes de conhecimento a respaldar a prática de avaliação dos professores participantes e apreender algumas das concepções mais presentes no cotidiano escolar sobre a temática. Dados da pesquisa indicam a tendência de que a avaliação que os professores fazem, por vezes, não é da aprendizagem, pois consideram aspectos de outras dimensões, como é o caso notório de comportamento e participação, com toda sorte de subjetividade. O processo de avaliação é uma das tarefas mais complexas entre as atribuições do professor, pois é uma atividade que consome muito tempo profissional, com demandas éticas, justas e objetivas, além da necessidade constante de diminuir a subjetividade na tomada de decisão, pois está se desdobrando na vida escolar e social dos alunos.

Com efeito, é coerente afirmar que a instrumentalização dos professores é necessária para que possam dar continuidade ao seu processo de ensino e contribuir para a elevação da aprendizagem dos estudantes, justificando que a formação em avaliação da aprendizagem se mostra indispensável. Para enfrentar o desafio de uma prática avaliativa que contribua para um melhor diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens discentes, é importante trazer à tona essa tarefa intrínseca ao fazer docente, não apenas como discussão, mas como ação ativa, investigando através dos próprios professores, como estão aprendendo a avaliar e como estão avaliando.

METODOLOGIA

Para a investigação de conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem, utilizamos uma metodologia mista de pesquisa. No que tange à abordagem qualitativa, efetuamos uma seleção de autores, notadamente fora do Brasil, que se dedicaram ao tema, com aportes teóricos e indicações metodológicas; no âmbito quantitativo, foi desenvolvido um roteiro de entrevistas e realizadas entrevistas, por meio da plataforma *Google Meet*, com professores de escolas-campo, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), no primeiro semestre de 2021.

A realização da pesquisa teve início com o levantamento das características da formação docente, com o intuito de elucidar indícios de que a avaliação da aprendizagem não é abordada diretamente durante a formação. Posteriormente, foram realizadas pesquisas que tinham como objeto a formação de professores, com o objetivo de investigar eventuais lacunas na formação inicial e continuada. Foi realizado um levantamento de publicações acerca do tema através da Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA) e *Google Scholar*. A seleção de autores, referente à formação em avaliação da aprendizagem (*assessment literacy*), nos orientou acerca dos objetivos e da importância da formação em avaliação, em especial, no contexto educacional, e que em sua maioria, é abordada com maior frequência em publicações internacionais.

A partir de análises sobre o andamento das entrevistas e respostas levantadas durante a realização dos dois pré-testes, o roteiro passou por diversas alterações desde termos que não pareciam familiares para os professores entrevistados, até a reformulação de questões que poderiam trazer diferentes sentidos para a pergunta ou até falta de compreensão do que está sendo demandado; procedimentos e ajustes que consideramos essenciais por se tratar de um pré-teste.

O roteiro de entrevistas é composto de 22 itens, divididos em dois blocos, sendo 6 destinados ao perfil do professor com dados sobre tempo de experiência, formação acadêmica, idade e ano de atuação, e os 16 restantes com enfoque na avaliação da aprendizagem e suas respectivas crenças e saberes, se desdobrando em subitens para melhor coleta de dados. Neste segundo bloco foram elaborados alguns itens que controlamos com respostas espontâneas e respostas estimuladas, uma forma de refinar tratamentos futuros.

Com as entrevistas realizadas no pré-teste, foi possível identificar as principais fontes de conhecimento e de crenças a respaldar a prática avaliativa dos professores participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante do levantamento sobre a formação docente no Brasil, em busca de evidências acerca das eventuais lacunas na formação de professores, especificamente em avaliação da aprendizagem, os achados a respeito revelaram um cenário preocupante. Não é de hoje que ouvimos que para ser professor é necessário ter vocação. O que vem acontecendo com a profissão docente é a perpetuação do senso comum justaposta à formação profissional docente.

A busca pela validação da profissão tem se mostrado árdua, ainda que Tardif (2005, p. 68) nos apresente uma vasta literatura afirmando que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”, o papel do professor não pode se resumir à mera reprodução de experiências pessoais enquanto alunos.

A vida escolar é composta por diversos fatores que acabam influenciando na aprendizagem dos alunos, direta ou indiretamente, e a escola acaba sendo responsável por parte dessa influência, positivamente ou não. É na escola, geralmente, que os alunos se deparam com as primeiras experiências de fracasso e sucesso, que por sua vez, geram impactos sobre a motivação pessoal desse aluno, ou seja, é durante a vida escolar que os alunos terão contato com os motivos, justificativas e a importância dos estudos para si e para a sociedade, e assim se espera despertar o interesse pela escola e o que ela tem a oferecer, refletindo e influenciando na aprendizagem. Nesse contexto, o juízo que os professores atribuem aos alunos acaba contribuindo para a construção do indivíduo enquanto a própria percepção de suas capacidades, incluindo as decisões emanadas desses juízos em momentos mais críticos como são aqueles para fins da tomada de decisão para aprovação ou reprovação ao final do ano letivo. Esse juízo baliza, portanto, o desenvolvimento do aluno, pois corrobora com a construção de si mesmo, podendo afetar sua autoestima (FREITAS et. al., 2014) e por conseguinte impactar na aprendizagem.

Dentre as responsabilidades da profissão docente, a avaliação da aprendizagem emerge como um dos pilares da função. É através da avaliação que o professor consegue coletar dados de seus alunos, e a partir desses dados, analisar, verificar a proficiência dos alunos e, caso seja necessário, traçar novas abordagens e retomadas. Em linhas gerais, podemos admitir que avaliar algo é emitir juízo sobre esse algo. O ato de avaliar atribui ao indivíduo a responsabilidade de julgar e, conseqüentemente, decidir sobre algo que acarretará



consequências, sejam elas positivas ou não, “pois não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma *decisão*” (PERRENOUD, 1999, p. 13). No contexto escolar, Alavarse (2013, p. 144) expõe uma visão mais ampla na qual a “avaliação é um processo curricular, ou seja, ela é um processo – um conjunto de elementos – e, simultaneamente, faz parte do conjunto das atividades da escola – seu currículo”, um conjunto de elementos composto por julgamento e tomada de decisão, que detém o poder de reprovar, aprovar um aluno, identificar eventuais dificuldades em um dado momento ou ainda, rever eventualmente as práticas pedagógicas.

Para atribuir um valor, um juízo sobre algo, se faz necessário o domínio de um conjunto de habilidades que viabilizam a qualidade dos dados coletados, que por sua vez são o objeto educacional, ou seja, a produção dos alunos, como por exemplo saber subtrair, somar, conjugar verbo. A definição do **objeto educacional** é primordial para que se organize e aclare o que se deseja investigar, e assim elencar as informações mais importantes acerca desses dados. Após a definição do objeto educacional, é importante que a avaliação seja **objetiva**, no sentido de que exista uma base teórica sólida por trás do que se exige nos instrumentos (provas, testes etc.), para que seja o mais justo e coerente possível e assim sendo, sem subjetividade. Posto isso, se faz necessário que a avaliação tenha **credibilidade**, em outras palavras, que assim como o professor, o estudante também tenha a consciência de que a avaliação é um instrumento de acompanhamento do aprendizado, nada além disso. Ser **fidedigna** ao objeto educacional, se aproximar ao máximo a resultados reais e para alcançar essa exatidão a **elaboração de critérios** claros e coerentes são imprescindíveis. E por fim, mas não menos importante, a avaliação deve ser **válida**, no que se refere à adequação entre o que se declara avaliar e o que realmente se avalia. Nesse sentido, considerando a importância da avaliação da aprendizagem pelas marcas que imprime na trajetória escolar de estudantes, inclusive com evidentes efeitos na vida escolar e social dos alunos (BROOKHART, 2016; FREITAS, 2019; SIQUEIRA, 2020), faz-se pertinente investigar a forma como os professores avaliam a aprendizagem, com vistas a problematizar essa prática no intuito de contribuir para a garantia de direitos de aprendizagem dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento – o roteiro de entrevistas – passou por dois pré-testes, totalizando treze entrevistas a professores da RME-SP. Apesar de se caracterizar como pré-teste, as respostas



obtidas são relevantes para o objetivo da pesquisa, pois dizem respeito a como os professores avaliam.

O eixo inicial do roteiro procurou investigar a formação inicial e continuada dos professores. Nas respostas à questão inicial “1.1 - Você teve, na Graduação, alguma disciplina específica em avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva-a sucintamente.”, nos chamou atenção que do total de entrevistados, quatro afirmaram que “não”, quatro responderam “não me recordo” e apenas cinco responderam que “sim”, sendo que os professores que apontaram que tiveram uma disciplina específica de avaliação da aprendizagem disseram que a experiência foi insatisfatória ou distante da realidade escolar. Alguns excertos a esse respeito:

“Teve uma formação básica, não tão ampla e pouco conectada com a prática. Ela foi formulando um modo de avaliar com os anos de docência e outras formações” (Professor(a) 6).

“Tive, mas não foi tão satisfatória. A gente fazia seminários e a professora nos mostrava como avaliar os alunos a partir da nossa aula, acho o curso teórico demais, porque quando você se forma te jogam lá e você adquire a prática. Respondíamos formulários, sobre a conduta do aluno, como a gente ia fazer as correções. Era um roteiro de avaliação específica, tinha um roteiro de avaliação com perguntas específicas” (Professor(a) 8).

Ainda que a fração de professores participantes não se configure como uma amostra dos docentes da RME-SP, as respostas se alinham com os achados de Freitas (2019), e nos permite aventar que não existiu uma formação adequada para a avaliação da aprendizagem, pois aqueles que a tiveram, relataram que não foi suficiente para a execução de sua função em sala de aula.

Ainda neste eixo de formação, na questão “1.2 - Você teve, na RME-SP, por iniciativa da SME ou da própria escola, algum(a) curso/formação sobre avaliação da aprendizagem? Se sim, descreva-o sucintamente.” seis professores disseram que “não” e sete afirmaram que “sim”, sendo que um desses professores revelou que apesar de ter participado, não se recordava do conteúdo da formação. Entre os professores entrevistados que afirmaram ter tido contato com algum curso/formação afirmaram também que:

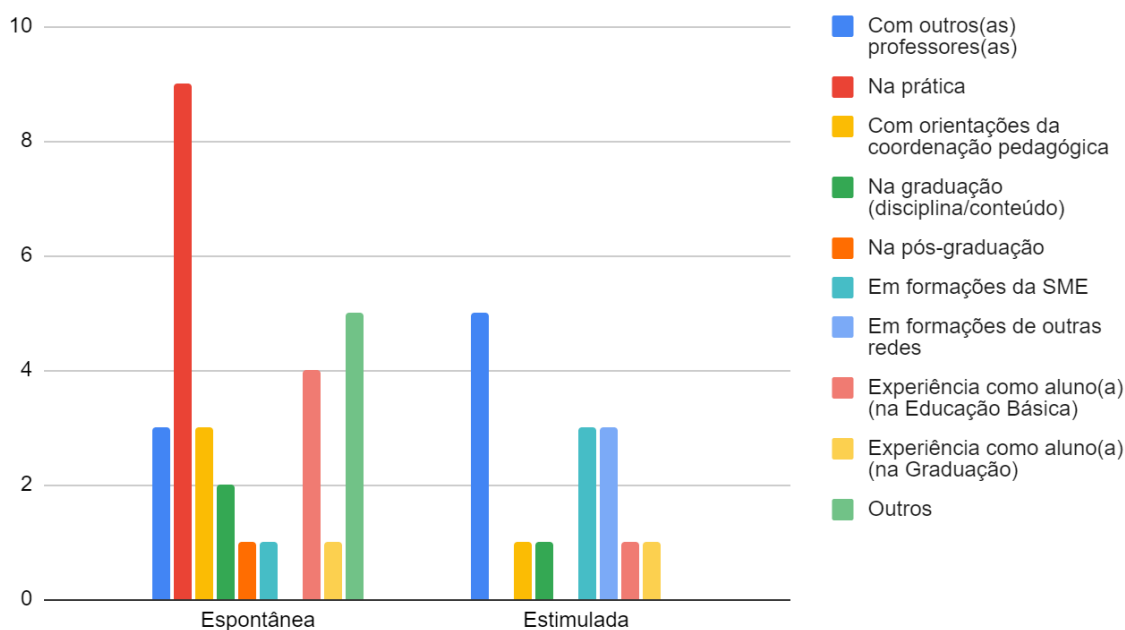
“Sempre tem, a rede sempre oferece diversos cursos. Sempre que vão **implementar algo novo** ocorre uma formação sobre isso”. (Professor(a) 3) (Grifo nosso).

“Tivemos, ao longo desses anos, alguns. Nesses cursos eram mais a fundo, ajudavam melhor a avaliar, discutia textos, saía a campo, era um trabalho mais completo, tinha mais o ambiente virtual, era mais dinâmico, chegava mais perto do que a gente tem na sala de aula. Acho que nada te prepara tanto como a sala de aula. Aprendemos a avaliar detalhes, nesses cursos, das

crianças, **comportamentais, porque antes achava que era só leitura e escrita** e tal, mas a gente aprende que a avaliação faz parte de um todo, porque que não aprende, porque que aprende de uma certa maneira, e a avaliação é contínua e de várias maneiras” (Professor(a) 10). (Grifo nosso).

De acordo com as respostas, podemos questionar não apenas a ausência da formação voltada para a avaliação da aprendizagem, mas também a ênfase no caráter comportamental da criança, tão valorizado pelos professores, uma crença alimentada, sobretudo, pela cultura de avaliação reproduzida de professor para aluno, futuro professor. Outra pergunta interessante de se analisar as respostas é a de número “1.3 - Como você aprendeu a avaliar?”, elaborada sob a forma de resposta espontânea e estimulada para nortear, conforme esclarecido, tratamentos futuros, como se verifica no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: "1.3 - Como você aprendeu a avaliar?"



Fonte: Elaborado pelos autores.

O segundo e maior eixo procura fazer um levantamento sobre o que e como os professores avaliam. A primeira pergunta composta por itens a serem respondidos de forma espontânea ou estimulada foi “2 - Quanto à avaliação da aprendizagem que você realiza, quais são as suas maiores dificuldades?”, as respostas mais apontadas foram: “definir o objeto de avaliação (o que avaliar)”, sendo três respostas espontâneas e cinco estimuladas; “construir instrumentos de avaliação”, sendo sete respostas nesse sentido, quatro de forma espontânea e três estimuladas; “realizar o diagnóstico do conhecimento prévio”, apontado espontaneamente por quatro professores e de forma estimulada por outros três; “estabelecer critérios para

atribuição de notas/conceitos”, indicado por oito professores, sendo três de forma espontânea e cinco de forma estimulada; “atribuir conceitos/notas bimestrais” indicado sete vezes, sendo apenas uma espontânea; e “acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio dos resultados das avaliações” com seis respostas nessa direção, sendo quatro espontâneas e duas estimuladas.

Em contrapartida, as dificuldades menos apontadas foram: “definir a aprovação/reprovação” com duas respostas estimuladas e “comparar os resultados de sala de aula com aqueles das avaliações externas da RME-SP”, com apenas uma resposta estimulada. Este item tem uma pergunta complementar “2.1 - Dentre as dificuldades indicadas, justifique uma delas”, entre as respostas destacamos quatro, que nos chamou atenção:

“A maior dificuldade é a defasagem do aluno, que torna complicado entender onde o aluno está e como prosseguir desse ponto. (Professor(a) 6).

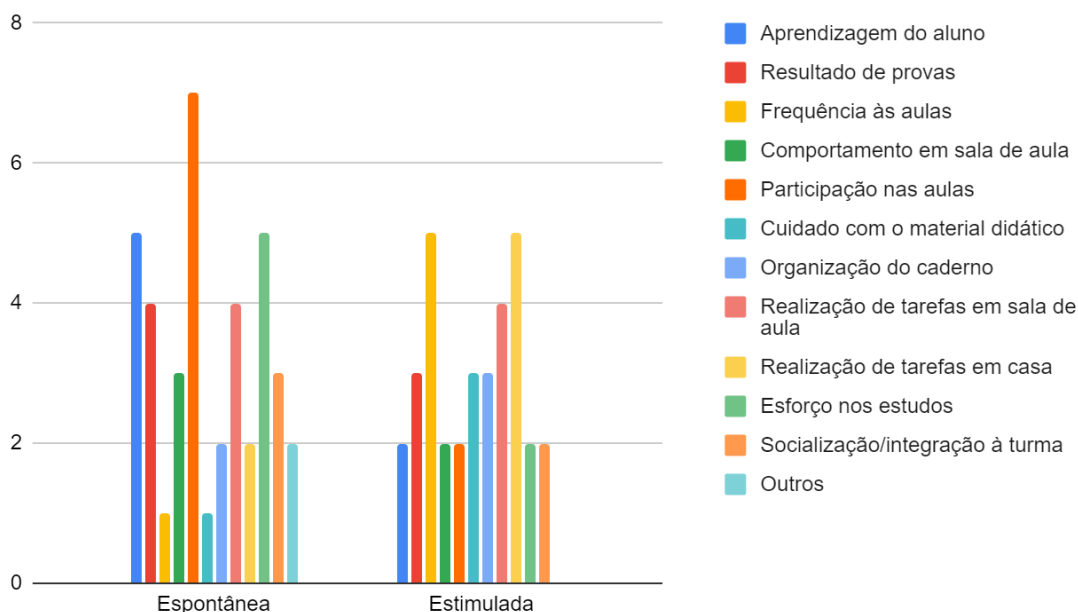
“Às vezes o aluno não consegue atingir o objetivo proposto na atividade, mas apresentou avanços, então em sua opinião a avaliação é considerada injusta nesse aspecto”. (Professor(a) 7).

“Estudantes com diferentes níveis de aprendizagem tornam-se mais difíceis de avaliar”. (Professor(a) 9).

“Não identificar a dificuldade da criança, justamente porque a criança não se solta, ela não mostra tudo o que pode atingir, aí você não consegue chegar na criança para entender o porquê essa criança não avança. Ficam assustadas, com medo, timidez, então criar meios e maneiras de atingir as crianças”. (Professor(a) 11).

Os resultados demonstram uma dificuldade generalizada, uma vez que este item, ao solicitar as maiores dificuldades e grande parte responder de maneira estimulada, pode ser reveladora de concepções de avaliação mais subjetivas e arraigadas. A pergunta “4 -Para atribuir nota ou conceito, o que você considera?”, apresentou predominância em participação nas aulas, seguido por aprendizagem do aluno, esforço nos estudos, frequência as aulas e realização de tarefas em casa. A participação em sala de aula não deveria ser critério para avaliação da aprendizagem, pois aqueles alunos tímidos, por exemplo, seriam prejudicados com essa abordagem, a predominância das respostas tomando a participação em sala de aula pode induzir ao entendimento de obrigatoriedade na participação, sem que esteja evidente uma intervenção pedagógica ou mesmo, o que se está chamando de “participação”. O gráfico 2 a seguir resume as respostas citadas.

Gráfico 2: "4 - Para atribuir nota ou conceito, o que você considera?"



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados apresentados nos levam a crer que a ausência de uma formação docente destinada à avaliação da aprendizagem limita o alcance dessa prática dificultando o desenvolvimento de bons instrumentos e o estabelecimento de critérios voltados aos aspectos da aprendizagem. Os resultados até o momento mostram que os professores avaliam os alunos baseando-se em fontes multidimensionais, contendo fatores cognitivos e não cognitivos, conforme alertam Brookhart et al. (2016, p. 803), cujo estudo estabeleceu uma relação entre as notas atribuídas e as crenças dos professores, sugerindo uma diversidade de fontes a alimentar o julgamento docente. Este é um cenário que encontramos nas respostas dos professores à pergunta referente ao que consideram importante considerar no momento de atribuírem uma nota ou um conceito. As respostas mais apontadas foram: “participação nas aulas” que aparece em onze respostas, sendo sete espontâneas; “resultado de provas” aparece com oito respostas, sendo quatro de forma espontânea; “aprendizagem do aluno” com sete respostas espontâneas e duas estimuladas, totalizando nove; oito respostas para “realização de tarefas em sala”, sendo quatro de forma espontânea; e sete para “realização de tarefas em casa”, sendo duas de forma espontânea; “esforço nos estudos” aparece em oito respostas, sendo quatro de forma espontânea. Outras respostas bastante apontadas foram: “frequência às aulas”, “comportamento em sala de aula” e “socialização/integração à turma” com seis

apontamentos cada e “organização do caderno” cinco vezes. O item menos apontado foi “cuidado com o material didático”, com quatro respostas, destas, apenas uma foi espontânea.

Em relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem, uma das perguntas do roteiro se referiu a “5 - Quais são os instrumentos de avaliação da aprendizagem que você utiliza?”, a qual podemos destacar: “provas com itens de múltipla escolha”, citado dez vezes, sendo cinco de forma espontânea, seguida de “provas dissertativas”, com nove respostas, quatro de forma espontânea e cinco de forma estimulada; “produções de texto”, com dez respostas, sendo seis de forma espontânea; “tarefas em sala”, apontado dez vezes, sendo oito de forma espontânea; em seguida “tarefas de casa”, indicado por nove dos professores entrevistados, três de forma espontânea e seis de forma estimulada. Outras respostas que aparecem em número expressivo na amostragem são: “sondagem”, com sete respostas e “autoavaliação” que também apareceu sete vezes; “portifólios”, indicado em seis respostas, sendo duas de forma espontânea; “debates”, apontado seis vezes, duas de forma espontânea. Os itens “seminários”, “provas da SME”, “coavaliação (entre alunos)” e “rubrica” aparecem cinco vezes cada. Os itens menos apontados foram: “chamada oral” e “pesquisa” com quatro respostas cada, “ficha de interpretação” com três apontamentos e “ficha de observação” sem nenhuma resposta. Apesar de não estarem entre as respostas prováveis, previstas entre as espontâneas e estimuladas, um professor apontou “participação em sala de aula”, um outro respondeu “autoria/produção espontânea” e outro disse que considera as “rodas de conversa e leituras de texto” como instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Passando para a pergunta “8 – Em sua opinião, o que é uma nota e o que é um conceito?”, encontramos respostas distintas conceitualmente com o seguinte quadro: nove dos treze professores relacionam “nota” às palavras e ideias “quantitativa; mais árdua; muito matemática; não considera o processo de aprendizagem do aluno; mais fria; número, um peso; técnica e quantificar acertos e erros; quantificar demais a qualidade” e conceito à “acompanhar a evolução do aluno; abrange um leque maior, dando mais possibilidades”; “mais humano, abre mais possibilidades; mais claro, mais parecido com o real; ligado ao que o aluno apresentou (desempenho); mais amplo, acho mais humano; maior possibilidade de avaliar outros aspectos que os estudantes alcançam; vai mais a fundo que a nota, porque consigo descrever melhor a criança.”. Entre as respostas, destacamos a fala de um(a) professor(a) que se preocupa em,

“[...] **não deixar a nota ou o conceito tornar-se um julgamento:** um trabalho de arte entregue pelo aluno pode ter sido o melhor que ele conseguiu produzir, então não faz sentido “julgar” o seu trabalho. **O**



conceito é o que foi de fato avaliado, avalia o processo.”. (Professor(a) 4)
(Grifo nosso).

Aos olhos do respondente, a **nota** é “**somente a nota**” e não considera o processo de aprendizagem do aluno, ainda se esforça para que a nota não se torne um julgamento. Fica evidente que a conceituação de avaliação da aprendizagem está comprometida dado que seu resultado é um julgamento da produção acadêmica do aluno, objeto de valorização. A falta de instrumentalização dos professores acarreta em equívocos com consequências para os alunos, que nessa fala fica privado de saber se sua produção atendeu às expectativas, e para os próprios professores, que estariam abrindo mão de uma ação de ensino para que os alunos atinjam as expectativas de aprendizagem. Com isso, reforçando a noção de que a nota estaria desprovida de sentido pedagógico.

Os resultados da pesquisa corroboraram a existência de relação entre as notas atribuídas e as crenças dos professores no sentido de que os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos de forma multidimensional, contendo fatores cognitivos e não cognitivos, tendo como uma das consequências, critérios de cunho pessoal no momento de atribuir valor deixando a aprendizagem em segundo plano ou eclipsada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação é uma das tarefas mais complexas entre as atribuições do professor, pois é uma atividade que consome muito tempo profissional, com demandas éticas, justas e objetivas, além da necessidade constante de diminuir a subjetividade na tomada de decisão, pois esta tem repercussões sobre a vida escolar e social dos alunos, recolocar em questão a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar, conjuntamente professores e gestores, é a possibilidade de vislumbrar a profissionalização da profissão e a melhoria na qualidade de ensino nas escolas. Com efeito, é coerente afirmar que a instrumentalização dos professores é necessária para que possam dar continuidade ao seu processo de ensino e contribuir para a elevação da aprendizagem dos estudantes, justificando que a formação em avaliação da aprendizagem se mostra indispensável.

A formação em avaliação é uma necessidade para qualificar o professor na realização da avaliação da aprendizagem dos alunos de maneira mais assertiva e profissional. Popham (2017, p. 10) pondera que a avaliação está além da medição educacional, ainda que os procedimentos conhecidos como tradicionais através de testes de papel e lápis façam parte, a



gama de procedimentos de medição é mais ampla, dos quais, viabilizam a melhora na identificação das capacidades dos alunos.

Para enfrentar o desafio de uma prática avaliativa que contribua para um melhor diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens discentes, é importante trazer à tona essa tarefa intrínseca ao fazer docente, não apenas como discussão, mas como ação ativa, investigando através dos próprios professores, como estão aprendendo a avaliar e como estão avaliando. Os dados coletados nas entrevistas possibilitaram evidenciar as dificuldades encontradas pelos professores no que tange à avaliação da aprendizagem. Esses resultados possibilitam desenvolver problematizações com objetivo de mobilizar as concepções de avaliação dos professores favorecendo processos formativos que os levem a aprimorar sua prática docente, superando a tendência a julgamentos equivocados que limitam o alcance da igualdade de conhecimentos adquiridos (CRAHAY, 1996; 2002).

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

BOWERS, Alex J. Report card grades and educational outcomes. In: GUSKEY, Thomas R.; BROOKHART, Susan M. (Ed.). **What we know about grading: what works, what doesn't and what's next**. Alexandria, VA: ASCD, 2019. p. 32-56.

BROOKHART, Susan M. et al. A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Tradução de Isabel Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Horizontes Pedagógicos, 59).

_____. **Poderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92). [Original 2000].

FREITAS, Pâmela F. **Formação docente em avaliação educacional:** lacunas, consequências e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Fronteiras Educacionais). p. 1-86.

GATTI, Bernardete A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

LUKAS MUJKA, José Francisco.; SANTIAGO ETXEBERRIA, Karlos. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.



PAJARES, Frank. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy constructo. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

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

POPHAM, W. James. Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. **The Teacher Educator**, v. 46, n. 4, p. 265-273, Sep. 2011.

_____. **Classroom assessment**: what teachers need to know. 8th ed. New York, NY: Pearson, 2017. p. 412.

SIQUEIRA, Valéria A. de S. **Avaliação da aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**: tensões, desafios, formação e alternativas. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, Alba G. Teachers beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, D. A. **Handbook of research in mathematics teaching and learning**. New York: Macmillan, 1992. p. 127-146.