



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DAS COMPREENSÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Aline Pagnonceli Batista – alinepanonb@gmail.com

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Realeza, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0009-0004-2100-3750>.

Bárbara Grace Tobaldini de Lima – barbara.lima@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Realeza, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6502-7306>

RESUMO: Dentro do processo educativo, um dos principais fenômenos que ocorrem e que vêm ganhando cada vez mais destaque é a avaliação da aprendizagem. Cada autor pode descrever a avaliação de uma determinada maneira, sendo incontestável a sua relevância para os processos de ensino e de aprendizagem. Muito se fala sobre as concepções que os professores possuem sobre a avaliação, ainda que determinados dados mostrem que há uma discrepância entre as suas falas e as suas práticas. Dessa forma, considerando a extrema importância que a avaliação possui para o ambiente pedagógico, o projeto que originou este trabalho teve como principal objetivo identificar as práticas e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores e relacioná-los às suas vivências e compreensões. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seis professores que atuam no Ensino Fundamental, cuja investigação do material foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Deste processo, emergiram oito categorias finais, sendo selecionadas, neste artigo, apenas duas delas para desenvolver e apresentar seus resultados. A partir da fundamentação teórica baseada em Luckesi, Hoffman, Perrenoud, Sanmartí e Sant’anna, foi possível constatar que, apesar de conhecerem as potencialidades para regular a própria prática pedagógica, os professores tentam lidar com a aversão que os alunos possuem sobre a avaliação, que pode ser fruto das próprias escolhas e atitudes dos docentes, aliada ao próprio sistema punitivo e classificatório vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem; Instrumentos avaliativos; Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em avaliação da aprendizagem, é muito importante lembrar que o processo avaliativo vem se transformando ao longo dos anos, visto que as mais diferentes práticas e significados decorrem dos momentos históricos e dos pensamentos vigentes em cada período, e isso possibilita a reconstrução de conceitos, atitudes e ações dentro do sistema educacional (Santos; Guimarães, 2017).

Devido à sua relevância para a educação, a avaliação tornou-se um objeto de pesquisa para muitos estudiosos que buscam compreender e descrever esse processo, o qual se molda a partir das concepções e posturas metodológicas e filosóficas, além de questões políticas e governamentais. Luckesi (2011^a, 2011^b e 2018), Hoffman (2010), Perrenoud (1999), Sant’anna (2014) e Sanmartí (2009) são autores renomados que pesquisam a temática levantada e representam os principais referenciais teóricos deste artigo.

Considerando a complexidade que acompanha a avaliação da aprendizagem e suas nuances, foram elaboradas algumas questões de estudo para compreender o fenômeno investigado: 1- Quais e como são utilizados as práticas e instrumentos avaliativos por professores do Ensino Fundamental - Anos Finais

de um colégio no Município de Ampére-PR? 2- Que concepções os professores do colégio possuem sobre a avaliação da aprendizagem? 3- Quais são os instrumentos avaliativos utilizados? 4- Quais são as justificativas para o seu uso? 5- Em que momento ele é utilizado?. Desta forma, o principal objetivo deste trabalho é identificar as práticas e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores que atuam em um colégio estadual da rede básica de ensino no Estado do Paraná e relacioná-los com suas vivências e compreensões.

No viés metodológico, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, optando-se por utilizar como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, realizada com os seis professores que aceitaram participar da pesquisa, os quais atuam no Ensino Fundamental II - anos finais e ministram os componentes curriculares de Artes (um professor), Ciências (dois professores), Geografia (dois professores) e Língua Portuguesa (um professor). As entrevistas foram gravadas em áudio, sendo posteriormente transcritas, e as informações foram investigadas a partir da Análise Textual Discursiva – ATD, metodologia proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2006). Após a análise das entrevistas, foram selecionadas duas categorias finais para serem discutidas no presente trabalho, denominadas como 1 - A mobilização dos instrumentos avaliativos no contexto da educação básica e 2 - Os significados atribuídos à avaliação escolar pelos professores.

Desse modo, inicialmente, apresenta-se uma breve discussão teórica do tema, seguida da metodologia empregada na pesquisa e posteriormente dos resultados obtidos com reflexões com base nos referenciais teóricos e nas novas compreensões construídas com o trabalho.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Ao pensarmos sobre a complexidade e a dimensão da educação, um dos primeiros termos que vem às nossas mentes é o processo de ensino e de aprendizagem, que remete a dois processos distintos: o ensinar e o aprender (Kubo; Botomé, 2001). Dentre os vários fenômenos intrínsecos aos processos citados, a avaliação desempenha papel essencial em ambos os processos (Oliveira, 2018).

Segundo Calderón e Borges (2013), o processo de avaliação é algo imanente ao ser humano, com evidências desde os primórdios da humanidade, ideia que é corroborada por Luckesi (2018) ao afirmar que o ato de avaliar é constitutivo do ser humano, visto que nossas ações sempre procedem de uma avaliação, sendo ela de senso comum ou metodológica, visando promover um resultado positivo para si.

A avaliação educacional passou a ter grandes marcos a partir do século XVIII, mas os estudos sobre a temática foram intensificados a partir dos anos de 1960 em nosso país (Calderón; Borges, 2013). Alguns dos autores brasileiros que se debruçam a estudar sobre essa temática são listados por Sousa (1998): Saul, Gatti, Goldberg & Prado de Sousa, Luckesi, Goldberg & Franco, além de Hoffman, Demo,

Ludke, dentre outros, os quais abordaram diversas nuances acerca da avaliação, como inovações curriculares e programas de ensino (Goldberg, Prado de Sousa e Franco), fundamentos sobre a chamada avaliação emancipatória (Saul, Goldberg, Luckesi, Hoffman, Demo e Ludke), e ainda analisaram criticamente o papel da avaliação no meio educacional. Já no cenário internacional podemos citar: Sanmartí (2009), Haydt (2011) e Perrenoud (1999), que se debruçam sobre as funções regulatórias que a avaliação exerce, além de refletirem sobre as atribuições que ela possui nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Sanmartí (2009), o conceito de avaliação possui diversos sentidos, mas se caracteriza principalmente pela coleta e análises de informações para posterior tomada de decisões. Através dos diversos conceitos atrelados à avaliação educacional, um apontamento é incontestável: a importância da avaliação no meio escolar, visto que ela demonstra o desenvolvimento do aluno no que diz respeito a suas aprendizagens e oportuniza a reflexão das escolhas, procedimentos e estratégias do professor, para que possa aperfeiçoar-se, potencializando dessa maneira os processos de ensino e de aprendizagem (Sant'Anna, 2014). Mas, para isso, é preciso ter clareza na distinção que Luckesi (2011^b) faz entre a verificação e a avaliação da aprendizagem, visto que a primeira se encerra em conseguir os dados desejados, enquanto a segunda busca tomar decisões para modificar o objeto avaliado. O autor ainda afirma que as escolas brasileiras atuam principalmente na perspectiva da verificação.

No cenário da avaliação, é possível observar as suas diferentes tipificações: 1) a partir dos momentos da ação; 2) da dimensão do tempo; 3) uso dos resultados; 4) filosofia da educação; e 5) com base no sujeito que a pratica (Luckesi, 2018). De acordo com os momentos, podemos diferenciar as avaliações em: diagnóstica, realizada inicialmente para observar o conhecimento prévio dos alunos (Sant'Anna, 2014); formativa, que acontece no decorrer do processo educativo, com a finalidade de observar se os objetivos estão sendo alcançados pelos alunos (Haydt, 2011); e somativa, que ocorre ao final do processo de ensino e de aprendizagem, verificando e mensurando a partir de notas o aprendizado dos alunos (Santos; Guimarães, 2017).

Em relação aos usos dos resultados da investigação avaliativa, Luckesi (2018) demonstra haver três modalidades: diagnóstica, probatória e seletiva. O diagnóstico subsidia a tomada de decisões para chegar ao resultado desejado e, por isso, ocorre enquanto a ação está em andamento. Já a probatória ocorre ao final da ação, e assume-se que o objeto analisado se encontre em seu estado final, julgando-se então como aprovado ou reprovado. Por fim, a modalidade seletiva está presente nas nossas vidas em concursos públicos, olimpíadas, produtos, entre outros, na medida em que ela determina classificações de aprovação ou reprovação, considerando regras de corte - em concursos, por exemplo, há pessoas que são

selecionadas (aprovadas), e as demais são reprovadas/excluídas. Essa modalidade seletiva determina alguém como aprovado ou reprovado e não oportuniza formas para melhorar esse resultado.

Entretanto, o autor afirma que as escolas brasileiras ainda utilizam majoritariamente a modalidade seletiva a fim de classificar o aluno como aprovado ou reprovado, de acordo com o resultado de uma avaliação pontual que gera notas, em que estas são cruciais para o resultado. O uso diagnóstico fica em segundo plano, quase esquecido, pois ele atua como forma de refletir sobre as ações e escolhas que estão sendo utilizadas durante o processo, visando a qualidade do resultado desejado (Luckesi, 2018).

A tipificação da avaliação com base na dimensão do tempo aborda os conceitos de avaliação processual e formativa, cujos termos são usados cotidianamente na tentativa de relatar a qualidade dos resultados da ação. Entretanto, nossa capacidade de aprender não é processual e contínua, mas fragmentada, considerando que o mundo ao nosso redor está em constante mudança, sendo que aprendemos e descrevemos de maneira fragmentada, mas sucessiva (Luckesi, 2018).

A avaliação por si só não é emancipatória, dialógica, mediadora, entre outros termos que carrega. É o projeto pedagógico que pode receber tais adjetivações, e conseqüentemente a avaliação seguirá essa filosofia que orienta o projeto pedagógico. Já a tipificação com base no sujeito que a pratica também considera termos epistemologicamente externos ao ato da avaliação em si, mas pondera a atuação dos sujeitos que a praticam, configurando-se em heteroavaliação, autoavaliação e avaliação com base em opinião (Luckesi, 2018).

Além da tipificação da avaliação, Luckesi (2011^a) também pontua que um conceito fundamental e parte essencial do processo avaliativo são os instrumentos utilizados. Para o autor, há uma distinção entre “instrumentos da avaliação” e “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”:

Desse modo, reservaríamos a expressão *instrumentos de avaliação* para designar os atos metodológicos da prática da avaliação, e a expressão *instrumentos de coleta de dados para a avaliação* para designar o que efetivamente eles fazem: “coletar dados”, como ponto de partida do ato de avaliar (Luckesi, 2011a, p. 300, grifos do autor).

Temos como exemplos de instrumentos de coleta de dados: testes, questionários, escritas textuais, relatórios, apresentações, seminários, entre outras inúmeras possibilidades. Todos eles propiciam uma ampliação de horizontes por parte do avaliador, que consegue realizar observações durante o processo de ensino e aprendizagem, mas é necessário que ele faça registros para que suas observações e as avaliações se tornem ainda mais confiáveis (Luckesi, 2011^a; Hoffmann, 2014).

Apesar da grande variedade de instrumentos de coleta de dados, algumas reflexões devem ser analisadas, como apontam Luckesi (2011^a) e Hoffmann (2014). Os autores demonstram preocupações acerca da adequação dos instrumentos escolhidos com as suas finalidades, visto que eles devem ser

condizentes ao momento em que foram/serão utilizados, se os alunos assimilaram os conhecimentos daquele momento e se o nível de dificuldade e complexidade é compatível com suas potencialidades.

Com isso, é fundamental lembrar que o processo avaliativo também deve ser um momento reflexivo ao professor, em que ele poderá aperfeiçoar sua prática pedagógica (Libâneo, 1994), visto que a avaliação deve regular tanto a aprendizagem do aluno, como as atitudes dos docentes (Tavares, 2011). Mas essa função reguladora é comumente esquecida pelos professores, como demonstrado no trabalho de Santana e Silva (2019). Portanto, é necessário frisar que o processo avaliativo não pode estar distante do processo educativo como um todo, mas que faz parte e deve ser contínuo (Haydt, 2011), além de estar adequado com os objetivos do ensino, currículo e metodologias utilizados pelos professores (Sanmartí, 2009).

Além das pesquisas sobre áreas específicas da educação e seus fenômenos, também é possível observar a contribuição da neurociência nos estudos sobre o sistema nervoso e suas funções. A partir das várias áreas dentro dessa ciência, podemos compreender melhor sobre como ocorre a construção da memória e da aprendizagem, além dos mecanismos atrelados ao processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva fisiológica (Barbosa, 2021).

Um conceito importante da neurociência é a neuroplasticidade, ou seja, a capacidade que o cérebro possui de modificar-se e de reorganizar-se a partir dos processos físico-químicos que ocorrem através das sinapses. A frequência e a intensidade dos estímulos são fundamentais para a criação das redes neurais e para os processos de memória e aprendizagem. Dessa maneira, a neurociência nos contempla com estudos acerca da funcionalidade do sistema nervoso, enquanto a educação cria condições para promover o desenvolvimento dos alunos. A união dos conceitos fisiológicos com as práticas educativas em sala de aula pode sustentar e embasar as ações que os docentes possuem dentro das salas de aula, a fim de melhorar suas práticas de ensino e potencializar os processos de aprendizagens dos alunos (Cruz, 2016).

Diante do cenário complexo que envolve a avaliação da aprendizagem nos diferentes setores educacionais e das limitações deste tema na formação inicial de professores, a pesquisa que originou este artigo teve como objetivo identificar as práticas e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores e relacionar estas práticas e instrumentos com suas vivências e compreensões.

3 METODOLOGIA

Desde a década de 1990, o número de pesquisas na área da educação vem crescendo constantemente, como afirma André (2006). A autora ainda aponta que, no Brasil, as pesquisas na área educacional surgiram a partir de investimentos governamentais, por meio da Lei nº 378 de 1937, que criou o Instituto Nacional de Pedagogia, posteriormente nomeado como Instituto Nacional de Estudos

Pedagógicos - INEP. Gatti (2001) aponta que somente a partir da década de 1960 a pesquisa na área tornou-se institucionalizada, visto que nesse período houve uma grande expansão nos cursos de pós-graduação e programas de formação.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa ganhou destaque nos processos metodológicos em meados dos anos 1970 no Brasil, principalmente com pesquisas na área da educação, como demonstra Zanette (2017). A pesquisa qualitativa se caracteriza por uma abordagem que busca estudar para entender e descrever os fenômenos que ocorrem no meio em que estamos inseridos, além de intensificar a participação do pesquisador, visto que suas fundamentações propiciam olhar para os fenômenos e compreendê-los (Marconi; Lakatos, 2022). Diante disso, a pesquisa foi realizada a partir das orientações qualitativas.

Para responder aos questionamentos que fundamentam a pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, pois permitem uma flexibilidade e proximidade entre pesquisador e participantes (Manzini, 2003). As entrevistas foram realizadas com seis professores que aceitaram participar desta etapa da pesquisa. Os participantes atuam em um colégio estadual, com turmas de Ensino Fundamental - anos finais, em uma cidade da região sudoeste do Paraná. Os componentes curriculares ministrados por eles são: Arte, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa. A idade dos professores varia de 30 a 58 anos, e o tempo de magistério varia de 5 a 38 anos de docência.

As entrevistas foram realizadas de modo presencial no espaço escolar, onde a pesquisadora conduzia a entrevista através de um roteiro de perguntas sobre formação, atuação docente, concepções da temática proposta e as práticas avaliativas utilizadas. As mesmas foram gravadas por aparelho celular, com duração média de 35 minutos. Após realizar as entrevistas, os áudios foram transcritos a partir das ferramentas *on-line*: *Super Sound*¹ e *Transkriptor*². Para garantir o anonimato dos participantes, eles foram denominados como “Professor 1”, “Professor 2”, e assim sucessivamente, até o sexto professor. Vale ressaltar que a pesquisa teve início apenas a partir da aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), bem como a aprovação por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A avaliação das informações ocorreu a partir da Análise Textual Discursiva - ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2006). Esses autores apresentam a ATD como uma abordagem de análise qualitativa, sendo intermediária entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, e tem como principal aspecto oportunizar ao pesquisador desconstruir e reconstruir seus conceitos e aprendizados (Moraes, 2021).

¹ Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tianxingjian.supersound&hl=pt_BR&gl=US.

² Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-pt/>.

Podemos observar a presença de três etapas distintas nessa abordagem de análise: unitarização, categorização e produção de metatextos.

Na etapa da unitarização, o pesquisador lê e examina o texto, selecionando as Unidades de Significado (US) que mais tarde recebem um código; a categorização consiste em aproximar e organizar US em categorias pré-determinadas, ou que emergem da pesquisa; e, por fim, os metatextos se tratam de novas compreensões, em que o pesquisador elabora um texto descritivo e interpretativo, mediante categorias emergentes, e interpreta os dados à luz de outros autores e referenciais, permitindo novos entendimentos sobre o objeto investigado (Moraes; Galiuzzi, 2020; Silva; Marcelino, 2022).

Após a última etapa, selecionamos duas categorias finais que emergiram a partir da ATD para discuti-las no presente artigo, sendo elas: “A mobilização dos instrumentos avaliativos no contexto da educação básica” e “Os significados atribuídos à avaliação escolar, pelos professores”. A primeira trata sobre os desdobramentos dos instrumentos e práticas avaliativas na perspectiva dos professores: quais os principais instrumentos utilizados por eles e as justificativas das escolhas, a divergência entre os instrumentos de que os alunos mais gostam com as práticas realizadas e, ainda, possíveis dificuldades atreladas para realizar um processo avaliativo coerente e efetivo.

Já a segunda categoria aborda as compreensões que os professores possuem sobre a avaliação: a presença da avaliação nas diversas esferas de nossas vidas, a construção de um sentimento negativo em relação à avaliação por parte dos alunos e, por fim, quais significados os professores possuem acerca do tema, esteja voltado para os alunos, para sua prática e/ou para o sistema educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentar os resultados obtidos no trabalho, esta seção se divide em dois momentos, seguindo respectivamente a ordem das categorias finais acima mencionadas. Cada subseção expõe seus dados levantados, problematizando os mesmos com base nos referenciais teóricos.

4.1 A MOBILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A avaliação é um processo de extrema importância para a educação, visto que a partir dela podemos auxiliar e acompanhar o aluno no processo de aprendizagem, bem como regular as práticas pedagógicas do docente. Como já citado, planejamento, objetivos e metodologias devem estar alinhados para que a avaliação seja efetiva e realizada com êxito, como afirmam Hermes e Soligo (2014). Os autores ainda defendem a necessidade de usar mais do que apenas um instrumento avaliativo.

Ao utilizar apenas um instrumento avaliativo, tal qual a tradicional prova aplicada ao final de um dado conteúdo, é provável que as notas dos alunos não sejam satisfatórias e que suas aprendizagens sejam falhas, considerando ainda que as notas não refletem totalmente o que de fato foi aprendido pelo aluno. Vieira (2018) ainda defende o uso de demasiados instrumentos durante o processo de ensino e aprendizagem para que o professor tenha diversos parâmetros para avaliar seus alunos, podendo refletir sobre suas metodologias e escolhas a fim de garantir uma aprendizagem de qualidade para seus alunos, visto que as salas não são homogêneas. Logo, as formas de cada aluno aprender e expressar seus conhecimentos podem ser diferentes.

Dentro dessa perspectiva, várias US atrelaram o uso de diversos instrumentos com as formas de aprender e de expressar-se, sendo uma justificativa para conseguir abordá-la e oportunizá-la a todos os alunos em sala de aula, conforme se observa no exemplo a seguir:

Então, eu tenho que analisar cada aluno de forma diferente; afinal, as pessoas elas aprendem de formas diferentes, então a gente tem que fazer avaliação da oralidade, a gente tem que fazer uma avaliação com que seja escrito, claro, falando de português, né? A gente pode fazer avaliações de produção, interpretação e por aí vai... (Informação verbal³).

Ainda que a US permita uma discussão sobre os estilos de aprendizagem e a necessidade de aperfeiçoar o processo educacional, compreendemos que esta nos permite identificar a presença implícita do conceito de neuroplasticidade, que, segundo Tovar-Moll e Lent (2018), consiste na capacidade que o nosso cérebro possui de modificar-se temporária ou permanentemente, a partir de interações com outros indivíduos ou com o ambiente. É por meio das sinapses, que ocorrem a todo instante, que os processos de memorização e aprendizagem ocorrem.

Entretanto, nem toda interação/informação será transformada em memórias ou aprendizagem (Almeida *et al.*, 2022), e os sentimentos envolvidos nesses processos influenciam fortemente nessa construção (Lent, 2018). A frequência e a qualidade dos estímulos são essenciais para a neuroplasticidade, pois com esses fatores é possível criar relações fortes para que sejam estabelecidas conexões neuronais e criados botões sinápticos. Portanto, os conhecimentos da fisiologia humana ajudam a reforçar a importância da utilização de vários instrumentos avaliativos na educação para que os estímulos sejam diferentes, criando conexões e estabelecendo memórias e aprendizagem. Carvalho (2010) defende a necessidade e os benefícios que a neurociência apresenta aos docentes, pois, ao entenderem como nosso cérebro atua, podem melhorar suas práticas e auxiliar os alunos a potencializar suas aprendizagens.

O que se observa na análise das US é que os professores recorrem a diferentes instrumentos de coleta de dados durante suas aulas, entre eles: provas objetivas e descritivas, trabalhos em grupo, jogos

³ Resposta do Professor 6 à entrevista presencial realizada em novembro de 2022, gravada em aparelho celular e transcrita com a ajuda de programas e aplicativos.

on-line e/ou físicos, diário, lista de exercícios, avaliação oral, leituras e atividades práticas. Vale ressaltar que os tipos de instrumentos podem variar de acordo com os componentes curriculares ministrados pelos professores, como aponta a seguinte US:

Na verdade, assim, a gente, dentro de aula, a gente tem certa autonomia, né?! A gente, pra desenvolver as avaliações, por exemplo, pra mim, que eu sou da área de arte, eu penso assim, que a avaliação é um pouco melhor, diferente do que as outras áreas. Por quê? Porque, além de você avaliar o aluno na teoria, né? No oral, a gente tem muito a questão prática (Informação verbal⁴).

Demasiados são os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, como redações, pesquisas, relatórios de atividades, seminários, mapas conceituais, portfólios (Luckesi, 2011^a; Sanmartí, 2009), além dos instrumentos citados pelos participantes. Luckesi (2011^a) defende que todos os instrumentos são úteis para o processo de ensino e de aprendizagem, desde que estejam alinhados com as metodologias e os objetivos de ensino. Sem essa coerência e sem uma elaboração adequada dos instrumentos de coleta de dados, o docente pode perder a capacidade de enxergar o que de fato o aluno aprendeu ou deixou de aprender, podendo prejudicar o desenvolvimento do aluno. Portanto, utilizar vários instrumentos avaliativos é uma ação defendida tanto na área da neurociência, como no campo educacional, na medida em que todos os instrumentos podem potencializar o processo de aprendizagem do aluno. Tais conhecimentos sobre a neuroplasticidade poderiam ser discutidos junto aos docentes com a finalidade de aprimorar suas práticas, porém escolher um instrumento que esteja de acordo com os objetivos e metodologias, coerente com a proposta de ensino e, ainda, que atinja o maior número de alunos possível é uma tarefa crucial para os professores, o que pode ser um desafio:

Encontrar uma forma que atinge um número, um instrumento, que atinge um número, maior número de alunos possível, esse é um desafio, a própria questão de quando você tá montando essa avaliação, está organizando essa avaliação, então diferentes momentos você acaba se auto questionando, bah, mas o que que eu quero com essa prova? Com essa questão aqui, qual? Onde é que eu quero chegar? (Informação verbal⁵).

No entanto, mesmo com a diversidade de instrumentos que são utilizados pelos professores nas salas de aula, é possível reconhecer que os alunos possuem maior afinidade com alguns tipos e formas de avaliação, principalmente em duplas ou grupos, jogos físicos ou *on-line* e atividades práticas, como demonstram as seguintes US: “[...] os alunos gostam de trabalho em grupo” (*ibidem*); “eles gostam muito da prática, né? Eles amam a prática [...], quando a gente trabalha com joguinhos, aí eles amam, eles gostam muito” (Informação verbal. Professor 4, *op. cit.*).

⁴ Resposta do Professor 4 à entrevista presencial realizada em novembro de 2022, gravada em aparelho celular e transcrita com ajuda de programas e aplicativos.

⁵ Resposta do Professor 1 à entrevista presencial realizada em novembro de 2022, gravada em aparelho celular e transcrita com ajuda de programas e aplicativos.

As afinidades e preferências dos alunos podem ser compreendidas a partir das considerações de Vygotsky (1991), uma vez que as relações e interações sociais são fundamentais no processo de constituição de seres humanos e para a aprendizagem. Além disso, os jogos, se bem planejados, podem auxiliar o aluno na assimilação do conhecimento de maneira mais lúdica, prazerosa, interessante e significativa (Cotonhoto; Rossetti; Missawa, 2019). Entretanto, quais são os fatores que levam os alunos a preferir atividades coletivas, jogos e práticas? Será por compreender o papel que as interações e atividades lúdicas possuem em nossa formação? Pela divisão de responsabilidade nesses formatos de avaliação? Por ser uma forma mais sutil de avaliação? Ou, ainda, por serem formas mais “fáceis” e prazerosas de avaliação? Essas e outras indagações permeiam as possibilidades de outras discussões.

A partir das análises das US e da fundamentação teórica, foi possível compreender um pouco mais sobre a complexidade que envolve a mobilização dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores. As escolhas por determinados instrumentos têm como fundamento as formas de aprender, as maneiras que os alunos conseguem expressar os conhecimentos aprendidos, considerando também a realidade e a possibilidade em cada turma. Compreende-se, ainda, que esse momento requer planejamento e reflexões para os professores, sendo necessário (re)pensar diversos fatores para a construção e escolha dos instrumentos avaliativos, contemplando um processo de ensino e aprendizagem efetivos e com bons resultados.

4.2 Os significados atribuídos à avaliação escolar, pelos professores

A avaliação está presente em nossas vidas a todo instante, pois o ato de avaliar é constitutivo do ser humano, como afirma Luckesi (2018). Todas as ações que tomamos em nossas vidas passam por avaliações de maneira inconsciente e consciente, de modo que esta (consciente) possui a propriedade de nos oportunizar a refletir e tomar decisões levando em consideração os desafios que integram o nosso cotidiano.

Alguns exemplos de como a avaliação faz parte do nosso cotidiano enquanto seres humanos, e não somente dentro do âmbito educacional, são as avaliações relacionadas ao mercado de trabalho, onde o desempenho das nossas ações é avaliado constantemente, além de concursos públicos que selecionam e classificam os mais “aptos” a exercerem as funções propostas, como relatado pelos participantes:

A própria questão de quando ele sair daqui, ou quando a gente sai da escola, a gente é avaliado o tempo todo. As atividades laborais, na questão social, a gente tá sempre numa constante avaliação. Então ela tem uma função bem interessante nesse processo aí (Informação verbal. Professor 1, op. cit.).

O relato acima reforça a fala do autor quando menciona a presença da avaliação no nosso cotidiano nos mais diversos aspectos sociais, principalmente nas atividades laborais. Os concursos

públicos também são mencionados por outro participante, que apresenta a importância das avaliações como base para o desenvolvimento pessoal dos estudantes:

Eles precisam aprender, professora, por quê? Eles não vão ficar pra sempre embaixo das nossas asas, eles vão sair um concurso público, não tem ninguém pra orientar eles. E daí? E se eles não pegar essa base desde o sexto ano? (Informação verbal⁶).

Com as US citadas, é possível compreender que as avaliações fornecem sustentação para a prática e formação do “eu” enquanto sujeito que participa e age em uma esfera social ampla e complexa. Luckesi (2011^a) pondera que, se as práticas pedagógicas utilizadas em nossas escolas contemplam a formação do educando enquanto sujeito, na medida em que somos formados por interações sociais e nossas atitudes inferem no meio em que vivemos, devemos ser flexíveis às necessidades emergentes.

Entretanto, a avaliação no âmbito educacional vem sendo associada a um sistema de hierarquia de excelência, pois através das notas obtidas os alunos são comparados e classificados, como afirma Perrenoud (1999). O autor ainda demonstra que as hierarquias acompanham todo o trâmite educacional ao longo do ano, sendo que, ao final, temos um fenômeno denominado de êxito ou fracasso escolar, classificando os alunos como aprovados ou reprovados.

A seguinte US retrata sobre a classificação presente no sistema educacional, como cita o Professor 4: “[...] *A função dela é mais classificar, eu acho que seria essa palavra, classificar a aprendizagem, os alunos, se tu for analisar*” (Informação verbal. Professor 4, *op. cit.*). Dessa forma, corrobora-se com a afirmação de Perrenoud (1999), na medida em que a vivência relatada pelo participante é que a avaliação atua classificando os alunos.

O sistema de ensino, bem como a comunidade escolar, de um modo geral, estão preocupados com os percentuais de aprovação e reprovação dos alunos e com as notas obtidas nos instrumentos avaliativos para que os educandos possam dar sequência aos anos seguintes. Tais movimentos são nomeados por Luckesi (2011^b) como pedagogia do exame, na medida em que a preocupação do sistema educacional se centra em examinar, e não em avaliar. Apesar da afirmação de Luckesi, a realidade que vivenciamos no ensino básico se caracteriza principalmente por repassar números; ou seja, as notas podem ser mais importantes que o próprio aprendizado dos alunos, e a progressão nos anos é consequência dessas notas obtidas.

Ao longo da história, a avaliação vem se configurando como a pedagogia do exame e como tortura, como afirmam Perrenoud (1999) e Luckesi (2011^b). Apesar dos esclarecimentos acerca das funções que a avaliação exerce no contexto educacional, ela é utilizada como mecanismo de “motivação

⁶ Resposta da Professora 5 à entrevista presencial realizada em novembro de 2022, gravada em aparelho celular e transcrita com ajuda de programas e aplicativos.

negativa” para aprender, seja por meio de ameaças e tentativa de controlar a indisciplina da turma, por aplicação de provas surpresas, provas difíceis e frases insinuando o fracasso dos alunos no dia da avaliação (Luckesi, 2011^b; Moretto, 2010; Perrenoud, 1999).

A construção histórica acerca da avaliação pode ser observada no sentimento negativo que muitos estudantes expressam durante o desenvolvimento das atividades, como relatado pelo Professor 2: “[...] até o termo que você utiliza, a PROVA. Pronto. Nossa, é o terror deles. Se você falar, não, vai ser um trabalhinho, uma avaliação simples, parece que só de você mudar o termo o sentimento muda. É bem engraçado isso” (Informação verbal⁷. Grifos nossos). Já outra professora conta que não explicita que a atividade proposta aos alunos é uma avaliação: “Se eu peço pra eles fazer uma pesquisa, mas eu não falo pra eles que é uma avaliação, eu falo: “olha, gente, tal dia eu quero que você traga isso daqui pra professora, pronto, no seu caderninho, no seu diário registrado” (Informação verbal. Professora 5, *op. cit.*).

As “provas”, “avaliações” e notas podem ser instrumentos capazes de motivar o ato de estudar, e é relevante ressignificar o processo de avaliação, em virtude dos sentimentos e atribuições que carregam. É importante superar as ameaças e o terrorismo acerca da avaliação para que exista um esclarecimento sobre a oportunidade que ela permite para o processo de aprendizagem, que deveria ser prazeroso, e não motivado por medo (Luckesi, 2011^b; Moretto, 2010).

As atitudes dos docentes podem ser reflexos do que já vivenciaram anteriormente, visto que suas experiências e vivências moldam suas percepções (Hoffmann, 2010). Se, em sua trajetória escolar, o indivíduo foi sempre examinado, levando em consideração principalmente a nota e não o aprendizado de fato, é possível que esse indivíduo enquanto docente seja um replicador dessa mesma conduta de examinar (Luckesi, 2011^a).

Convém mencionarmos que o sistema educacional atua a partir dos exames e da classificação e ainda utiliza de notas para classificar os alunos: “O professor tem que passar resultados, tem que transformar conhecimento em notas, hoje ainda é trabalhado em cima disso” (Informação verbal⁸). Porém, é necessário ter cautela sobre a relação entre as notas e o aprendizado, como menciona o professor 4: “Tem alunos que têm oito, mas não quer dizer que ele sabe mais do que aquele que tem seis” (Informação verbal. Professor 4, *op. cit.*).

Nesse contexto, Luckesi (2011^a) ainda afirma que o sistema de média de notas pode ser enganoso, pois a média utiliza poucos elementos para chegar a esse número final, e ela não demonstra genuinamente o aproveitamento que de fato o aluno obteve, o que mascara a defasagem e carência de conhecimentos que foram trabalhados. Desse modo, as avaliações possuem caráter quantitativo, porém o caráter

⁷ Resposta do Professor 2 à entrevista presencial realizada em novembro de 2022, gravada em aparelho celular e transcrita com ajuda de programas e aplicativos.

⁸ Resposta do Professor 3 à entrevista presencial realizada em novembro de 2022, gravada em aparelho celular e transcrita com ajuda de programas e aplicativos.

qualitativo é muito importante na medida em que é necessário acompanhar e auxiliar os alunos na construção dos seus saberes, como afirma a US abaixo:

*[...] então você consegue perceber o amadurecimento desse aluno também ao longo dos anos, se pegar o que ele foi no sétimo ano, o que ele é lá no nono, o que ele é no ensino médio. Então muitos alunos você consegue perceber essa diferença, essa melhoria na questão da articulação de palavras, na formulação de frases, na organização do pensamento que ele tá fazendo pra colocar naquela avaliação. Então ele consegue ter um rendimento, uma avaliação, tem essa função também, tem a função também de avaliar o meu trabalho (Informação verbal. Professor 1, *op. cit.*).*

Com a fala do Professor 1, podemos observar que existe uma comparação no desenvolvimento pessoal do aluno na qual o professor consegue visualizar e identificar os aspectos onde o aluno evoluiu ao longo dos anos letivos. Tamanha a importância das aprendizagens relacionadas à compreensão, capacidade de resolver questionamentos e articulação de fatos e ideias, que a Professora 5 destaca sua relevância no processo de aprendizagem:

*Ó, no começo do ano eu já avisei pra eles, assim, que eu não leio prova. Como a gente prepara, eu preparo bastante eles, eu explico bem as aulas, a gente faz atividade, a gente corrige, depois faz a retomada. Então assim, então, no dia da avaliação, eu não leio prova pro aluno, sabe, professora? Não leio, não explico nada. Faz parte da avaliação (Informação verbal. Professora 5, *op. cit.*).*

As US dos Professores 1 e 5 retratam de forma análoga as palavras de Libâneo (2017), onde a avaliação não aborda somente as questões específicas dos componentes curriculares, mas transcende a formação do educando em outros aspectos, nos quais podemos citar a formação de cidadãos ativos na nossa sociedade que sejam conscientes e ainda aptos para o mercado de trabalho. Contudo, o autor afirma que existe dificuldade entre os professores em avaliar processos importantes, como interpretação e resolução de questionamentos complexos.

A função regulatória da avaliação também é mencionada nas US, na perspectiva de que ela atua tanto no processo de aprendizagem do aluno, quanto orientadora no processo pedagógico reflexivo dos professores:

*Eu procuro buscar um retorno dos próprios alunos pedindo também pra eles avaliar aquilo que a gente trabalha, se tão assimilando, se não estão, se eu tô atingindo o objetivo ou não estou. Então, eu acabo observando isso também, mas é através de retomada e autoavaliação que a gente vai tentando melhorar alguns parâmetros (Informação verbal. Professor 3, *op. cit.*).*

E ainda: “[...] é através da avaliação que a gente consegue perceber se você atingiu ou não os seus objetivos, né? Então o processo de ensino e aprendizagem, ele requer a avaliação” (Informação verbal. Professor 4, *op. cit.*). Esses trechos frisam a função formativa-reguladora da avaliação, pois, com as informações obtidas nas avaliações realizadas, é possível identificar as dificuldades e potencialidades em relação ao aprendizado dos alunos, bem como o próprio professor compreender essas particularidades a fim de olhar para sua

prática e, se necessário, adequá-la às necessidades dos alunos (Sanmartí, 2009). Ressalta, ainda, a importância do diálogo entre professor e aluno para que ambos opinem sobre os pontos positivos e negativos das estratégias utilizadas durante o período letivo.

Embora a função formativo-reguladora tenha sido elencada como uma das funções que a avaliação exerce no meio educacional, Santana e Silva (2019) demonstram em seu trabalho que ocasionalmente os professores do ensino básico se esquecem dessa função importante e não a utilizam como uma ferramenta de reflexão e mediadora de suas práticas pedagógicas.

Portanto, observa-se através das US que a avaliação possui alguns significados marcantes para os professores participantes, onde destaca-se a característica de classificar os alunos através das notas obtidas como aprovados ou reprovados. Ainda que o sistema educacional necessite desses dados numéricos, os professores participantes demonstram que as notas não refletem o aprendizado adquirido ao longo da trajetória educativa e mostram, de forma sutil, a função e o significado para sua prática pedagógica: compreender e refletir sobre suas escolhas para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais efetivo e coerente com as metodologias e objetivos.

Diante do exposto, observa-se que a temática da avaliação ainda é um desafio dentro da esfera pedagógica, apesar de ser algo inato e constitutivo do ser humano. A tendência em examinar em vez de avaliar é consolidada tanto nos alunos, quanto nos professores, mas é imprescindível abrir espaço e ressaltar a necessidade de ampliar os horizontes, promovendo a desmistificação do processo avaliativo, e ainda a possibilidade de desenvolver um aprendizado de qualidade e aprimorar as práticas de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto sobre a avaliação da aprendizagem, os professores que participaram da pesquisa utilizam de diversos instrumentos, como avaliações descritivas ou objetivas, atividades individuais ou coletivas, atividades práticas e também jogos, considerando as possibilidades dentro de seus componentes curriculares e da própria organização escolar, pois vários fatores influenciam na escolha e realização de avaliações diferenciadas, tais quais a quantidade de aulas por semana, o cumprimento de toda a demanda de conteúdos, o número de alunos por turma, as dificuldades técnicas atreladas ao uso de recursos tecnológicos e ainda o próprio sistema educacional que solicita números para aprovar ou reprovar os alunos.

São demasiados os autores que defendem o uso de instrumentos avaliativos diversificados, seja para atender os alunos de maneiras distintas ou como formas para que eles possam expressar, de maneiras diferenciadas, os conhecimentos aprendidos. Dessa forma, ressalta-se a importância dos conceitos acerca da neuroplasticidade, pois, se os professores tiverem acesso ao conhecimento a respeito da funcionalidade

de nosso cérebro e a forma com que construímos o conhecimento, podem aliar esses estudos à sua prática, utilizando de variadas formas avaliativas e aprimorando os processos de ensino e aprendizagem.

Apesar da diversidade de instrumentos que os professores utilizam, que vão desde a utilização de jogos físicos e *on-line* até trabalhos coletivos, as provas objetivas e descritivas ainda são muito utilizadas, mas não são bem-vistas pelos alunos. A construção de uma perspectiva negativa acerca dos termos “prova” e “avaliação” faz com que os alunos as temam e criem aversão a esse momento. Contudo, constata-se que os alunos possuem afinidade com atividades práticas, jogos e trabalhos coletivos. Tais comportamentos nos levam a questionar qual o papel e a função que a “avaliação” exerce sobre os alunos: auxiliá-los no processo de aprendizagem ou apenas apontar suas insuficiências e julgá-los? O que o sistema de ensino e nossos professores têm reproduzido nas salas de aula para que os alunos se sintam mais confortáveis em realizar um trabalho em grupo ou atividade prática do que uma prova?

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos e das aprendizagens por eles construídas, além de fornecer dados para sustentar e basear as práticas dos docentes, são alguns dos significados atribuídos pelos professores. Apesar desses significados, a prática docente ainda se condiciona a classificar os alunos a partir de instrumentos pontuais, visto que os sistemas de educação atuam com a verificação, e não com a avaliação. Dessa maneira, mesmo explanando sobre as funções e/ou significados que os professores possuem acerca da avaliação, há discrepância entre sua utilização e as concepções.

Portanto, é relevante considerar os diversos fatores que atuam sobre a avaliação, na medida em que ela é fundamental para o processo educativo, tanto para o aluno, como para o professor. Visualizar as vivências e compreensões que os docentes possuem sobre a temática nos permite refletir sobre os sentimentos e significados que são construídos juntamente com os alunos e as suas reações frente às avaliações. Convém ponderar sobre a divergência entre teoria e prática dos professores, para que esse momento seja ressignificado, e oportunizar melhores condições para o ensinar, o aprender e o avaliar o outro e a si próprio.

Dessa forma, é relevante considerar a necessidade de maiores pesquisas sobre o sistema educacional para que as práticas avaliativas possam ser refletidas e reestruturadas no meio escolar. Por isso, políticas educacionais para a formação continuada de professores e que promovam grupos de estudos podem ser essenciais para uma reflexão coletiva dos conceitos atrelados ao processo avaliativo, bem como as suas implicações e uma prática transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T.; IFADIREÓ, M. M.; ETELVINO, M. F.; ALVES, L. M. V.; TEIXEIRA, M. M. de S.; BITU, V. de C. N.; CALOU, A. A. L. R.; FERREIRA, F. R. S. Uma Reflexão Sobre a Neuroplasticidade e os Padrões de Aprendizagem: A Importância de Perceber as Diferenças. *Id on Line Revista de Psicologia*, v. 16, n. 61, p. 309-318, jul. 2022. DOI: 10.14295/idonline.v16i61.3527. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3527/5566#>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p43-57>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6112/4483>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BARBOSA, L. F. Como o cérebro aprende: Contribuições das neurociências à educação. *Sala de Recursos Revista*, v. 2, n. 2, p. 42-51, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://saladerecursos.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Luan-Barbosa-Diagramado.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. *Lei N° 378, de 13 de Janeiro de 1937*. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, Ituiutaba, v. 4, p. 259-274. jul-dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/23189>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CARVALHO, F. A. H. de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jScBckB8ZwsGK3f9kZLgQmk/?lang=pt#>. Acesso em: 05 abr. 2023.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2023.

CRUZ, L. H. C. Bases neuroanatômicas e neurofisiológicas do processo ensino e aprendizagem. In: REIS, A. L. dos et al. *Curso de atualização de professores da educação infantil, ensino fundamental e médio - A neurociência e a educação: como nosso cérebro aprende?*. Ouro Preto/MG: MPEC/CBIOL/NUBEP/UFOP, 2016, p. 5-9. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6744/1/PRODU%C3%87%C3%83OTECNICA_Neuroci%C3%AanciaEduca%C3%A7%C3%A3oCerebro.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

HAYDT, R. C. C. *Curso de Didática Geral*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <https://laracoutouv20162.files.wordpress.com/2016/07/curso-de-didatica-geral-regina-celia-c-haydt-1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

HERMES, S. R.; SOLIGO, V. P. Desenvolver e avaliar: O uso dos instrumentos de avaliação na aprendizagem. In: PARANÁ. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Curitiba: SEED/PR., v. 1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_soeli_regiane_hermes.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. 15 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 5, dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 13 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925573/pageid/0>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 30ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

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

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

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003, p. 11-25.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770670/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MORAES, R. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. In: GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G.; MORAES, R. *Aprendentes do Aprender: Um Exercício de Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2021, p. 87-101. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074550/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20textual%20discursiva%20%C3%A9,e%20a%20an%C3%A1lise%20de%20discurso>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2020. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

OLIVEIRA, S. G. de. Avaliação e aprendizagem: um processo intrínseco. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, 7 ed., v. 18, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/7/aprendizagem-e-avaliao-um-processo-intrnseco#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20precisa%20ser,uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20democr%C3%A1tica%20e%20emancipat%C3%B3ria>. Acesso em: 13 mar. 2023.

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

SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTANA, T. M. S. de S. de; SILVA, S. A. da. Concepções de professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. *Anais* [...]. Natal: UFRN, 2019.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, P. K. dos; GUIMARÃES, J. *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Sagah, 2017. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595022058/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, A. R. da; MARCELINO, V. de S. (Org.). *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática*. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-79-8>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SOUSA, C. P. de. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. *Séries Ideias*, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

TAVARES, R. H. *Didática geral*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <https://www.mat.ufmg.br/ead/wp-content/uploads/2016/08/Didatica-Geral.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TOVAR-MOLL, F.; LENT, R. Neuroplasticidade: O cérebro em constante mudança. In: LENT, R.; BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B. (Org.). *Ciência para Educação: uma ponte entre dois mundos*. São Paulo: Atheneu, 2018.

VIEIRA, A. D. da C. Avaliação escolar: um estudo sobre a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. *Contraponto*, Teresina, v. 7, n. 1, jan.-jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/contraponto/article/view/8581>. Acesso em: 02 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Title

Learning evaluation: from understanding to pedagogical practices.

Abstract

Within the educational process, one of the main phenomena that occurs and is gaining more and more prominence is the assessment of learning. Each author may describe assessment in a certain way, but its relevance for teaching and learning processes is undeniable. Much is said about the conceptions that teachers have about assessment, and data shows that there is a discrepancy between teachers' statements and their practices. Thus, considering the extreme importance that evaluation has for the pedagogical environment, the project that originated this work had as its main objective to identify the practices and evaluation instruments used by teachers and relate them to their experiences and understandings. To this end, semi-structured interviews were carried out with the six teachers who work in elementary school, and the material was analyzed using Discursive Textual Analysis (ATD). Eight final categories emerged from this process, but for this article we selected two final categories to develop and present their results. Based on the theoretical foundation based on Luckesi, Hoffman, Perrenoud, Sanmartí and Sant'anna, it was possible to verify that despite knowing the potential to regulate their own pedagogical practice, teachers they try to deal with the aversion that students have towards assessment, which may be the result of teachers' own choices and attitudes, combined with the current punitive and classificatory system itself.

Keywords

Learning assessment; Evaluative instruments; Pedagogical practices.

Recebido em: 24/08/2023

Aceito em: 30/12/2023