

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: COMPREENSÃO, FUNÇÃO E MOMENTO

Gabriel Philippe, Lenise Ortega, Andrey Rabelo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7232>

Submetido em: 2023-10-20

Postado em: 2023-10-31 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4888-9801>)

Justificativa da versão: Necessidade de inclusão da justificativa para não apresentação da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), bem como a alteração do nome e do e-mail de um dos autores do texto.

ARTIGO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:
COMPREENSÃO, FUNÇÃO E MOMENTO**

LENISE ORTEGA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0570-4974>
<lenisemro@gmail.com>

GABRIEL PHILIPPE²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2373-0113>
<prof.gabrielphilippe@gmail.com>

ANDREY RABELO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0144-6501>
<andreyrabelo1994@gmail.com>

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais(MG), Brasil.

² Universidade Federal do Piauí. Belo Horizonte, Minas Gerais(MG), Brasil.

³ Universidade de São Paulo. Belo Horizonte, Minas Gerais(MG), Brasil.

RESUMO: este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões quanto às percepções docentes sobre a avaliação das aprendizagens. A partir de um questionário aberto, contendo 10 itens, encaminhado a quatro professores de instituições públicas de Belo Horizonte/MG, buscou-se identificar os aspectos relativos à compreensão, à realização, à função, ao momento, aos modos, aos instrumentos/recursos, às razões, aos resultados, aos desafios e à existência da avaliação na prática pedagógica dos participantes. Destes itens, foram selecionados para o artigo três, sendo: compreensão, função e momento. A partir deles, correlacionou-se as percepções dos professores participantes entre si com as reflexões em Luckesi (2000, 2005), Melo e Bastos (2012), Mizukami (1986), Moreto (2010), Pinto (2016), Gagné (1975), Freire (1982, 1987, 1996), Lave (2013), Santos (2005), Soares da Silva (2021), Perrenoud (1998) e outros autores. Os dados revelam que, apesar da diversidade conceitual percebida nos relatos dos participantes, as concepções avaliativas dos professores podem ser organizadas em dois grupos: concepções avaliativas essencial e funcional, em que ambas se constituem como antíteses uma à outra. Ainda, avaliar as aprendizagens é diferente de se avaliar os sujeitos em/das aprendizagens, uma vez que, no primeiro caso, busca-se compreender o processo ensino-aprendizagem como um todo, reconhecendo os atores, a prática pedagógica e as situações didáticas que orientam os trabalhos em sala. Avaliar os sujeitos em/das aprendizagens, por outro lado, remonta o ideário de que as aprendizagens são cumulativas, passíveis de transferência, do professor ao aluno, além de responsabilizar o sujeito pelo seu “insucesso” nas situações de aprendizagens.

Palavras-chave: avaliação, avaliação das aprendizagens, avaliação essencial, avaliação funcional.

**TEACHER PERCEPTIONS ON LEARNING ASSESSMENT: UNDERSTANDING, FUNCTION, AND
MOMENT**

ABSTRACT: this article aims to present some reflections on teacher perceptions on learning assessment. An open-ended survey with 10 questions was sent to four public-school teachers in Belo Horizonte/MG, aimed to identify the general aspects on the comprehension, the occurrence, the function, the moment, the manners, the resources/assessment instruments, the reasons, the results, the challenges, and the

presence of assessment in the participants' pedagogic practices. Furthermore, considering the items comprehension, function, and moment, we aimed to correlate the teacher-participants' perceptions among them and with the reflections in authors such as Luckesi (2000, 2005), Melo e Bastos (2012), Mizukami (1986), Moreto (2010), Pinto (2016), Gagné (1975), Freire (1982, 1987, 1996), Lave (2013), Santos (2005), Soares da Silva (2021), Perrenoud (1998), and others. In general, even though there is conceptual diversity perceived in the participants' perceptions, the research data reveal that the teacher's assessment conceptions can be organized into two main groups: essential, and functional assessment conceptions, in which both are constituted as antitheses of each other. In addition, highlights the fact that assessing learning is different than assessing the person in/of learning, once that, in the first case, it seeks comprehend the whole teaching-learning process, recognizing the actors, the pedagogic practice and the didactics-related-situations that guides the pedagogic work. In other way, assessing the person in/of learning goes back to the idea that learning is cumulative and transferable, from teacher to student, in addition to blaming the learner for his "failure in the learning situations.

Keywords: assessment, learning assessment, essencial assessment, functional assessment.

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: COMPRENSIÓN, FUNCIÓN Y MOMENTO

RESUMEN: este artículo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre las percepciones de los profesores sobre la evaluación del aprendizaje. A partir de un cuestionario abierto, con 10 ítems, enviado a cuatro profesores de instituciones públicas de Belo Horizonte/MG, se intentó identificar aspectos relacionados con la comprensión, realización, función, momento, modos, procesos, instrumentos/recursos, razones, resultados, desafíos y la existencia de evaluación en la práctica pedagógica de los participantes. Aun así, con miras a los ítems comprensión, función y momento, el objetivo fue correlacionar las percepciones de los docentes participantes entre sí y con las reflexiones de Luckesi (2000, 2005), Melo y Bastos (2012), Mizukami (1986), Moreto (2010), Pinto (2016), Gagné (1975), Freire (1982, 1987, 1996), Lave (2013), Santos (2005), Soares da Silva (2021), Perrenoud (1998) y otros autores. Los datos revelan que, a pesar de la diversidad conceptual percibida en los relatos de los participantes, en general, las concepciones evaluativas de los docentes pueden organizarse en dos grupos: concepción evaluativa esencial y funcional, en los que ambas se constituyen como antítesis entre sí. Asimismo, se destaca el hecho de que evaluar el aprendizaje es diferente de evaluar sujetos en/del aprendizaje, ya que, en el primer caso, se busca comprender el proceso enseñanza-aprendizaje, los actores, la práctica pedagógica y las situaciones didácticas que orientan el trabajo docente. Evaluar sujetos en/del aprendizaje, en cambio, parte de la idea de que el aprendizaje es acumulativo y transferible, de docente a alumno, además de responsabilizar al sujeto de su "fracaso" en situaciones de aprendizajes.

Palabras clave: evaluación, evaluación del aprendizajes, evaluación esencial, evaluación funcional.

INTRODUÇÃO

A avaliação constitui-se como uma atividade factível da ação e atuação humana. De modo geral, pode-se dizer que as pessoas avaliam e são avaliadas a todo momento, seja nos modos de agir, nas roupas em que vestem, nas atividades que desenvolvem etc. O ato avaliativo é constante, e, portanto, social. Por sua vez, quando se aborda sobre a avaliação no ambiente educacional, é possível perceber um senso comum: a avaliação está nas provas, exercícios e exames avaliativos. Contudo, reconhece-se que esses recursos são instrumentos avaliativos, em que essa prática não deve se limitar.

Neste caminho, considerando a avaliação como ação necessária às aprendizagens e aos sujeitos em/das aprendizagens, o texto em questão busca apresentar algumas reflexões quanto às percepções docentes acerca do processo de avaliação das aprendizagens. Tendo como pano de fundo

uma prática investigativa desenvolvida durante uma pesquisa realizada para o curso de graduação, o texto, ainda, objetiva explicitar algumas percepções de professores de instituições públicas das diferentes etapas de escolarização sobre o processo avaliativo e suas concepções teórico-metodológicas acerca dessa prática.

O estudo aqui desenvolvido teve como elemento basilar a estruturação de reflexões a respeito do conceito de avaliação das aprendizagens, tanto na dimensão teórica do termo, ou seja, no reconhecimento a partir da autores/as que se dedicam a essas reflexões, quanto na dimensão prática, a partir das percepções/compreensões docentes sobre o processo de avaliação. Assim, a pesquisa objetivou construir e apresentar algumas reflexões a respeito da compreensão, da função e do momento em que acontece a avaliação das aprendizagens a partir das reflexões dos professores participantes.

A partir das reflexões tecidas, buscou-se organizar subsídios para entendimento docente sobre a noção de avaliação das aprendizagens, a qual caracteriza-se por uma dinâmica social que permeia uma relação entre professor e aluno. Para tanto, organizou-se um questionário aberto contendo 10 questões, que foi encaminhado a quatro professores de instituições públicas de ensino de Belo Horizonte/MG. Dos itens apresentados aos participantes, buscou-se refletir sobre três: a compreensão docente sobre avaliação das aprendizagens, a função da avaliação e o momento em que deve ocorrer no contexto formal-escolar.

O texto organiza-se de modo a apresentar, inicialmente, o percurso metodológico da prática investigativa que antecedeu a redação desta proposta. Na sequência, são apresentadas breves reflexões quanto às concepções e os conceitos relativos à avaliação, adensados, na sequência, com a compreensão de avaliação das aprendizagens à luz das abordagens de ensino. Posteriormente, encontram-se os dados da pesquisa, organizados em três subitens, sendo: compreensão, função e momento, em que buscou-se explicitar as percepções docentes relativas à avaliação das aprendizagens. Por fim, buscou-se tecer breves reflexões com a perspectiva ergológica da avaliação das aprendizagens, seguidas das considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se desenvolveu em três momentos, sendo o primeiro a partir de uma atividade proposta na disciplina de Sistemas de Avaliação Educacional, do 6º período do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular de Belo Horizonte/MG, em que teve como ponto de partida uma análise sobre a questão da avaliação a partir de três textos-base, sendo: a) *O Que é Mesmo o Ato de Avaliar* (Luckesi, 2000); b) *Avaliação Escolar como Processo de Construção do Conhecimento* (Melo; Bastos, 2012); c) *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas* (Moretto, 2010).

No segundo momento, aplicou-se um formulário com 10 (dez) questões abertas relativas à avaliação das aprendizagens, em que os participantes refletiram sobre: a) a *compreensão*; b) a *realização*; c) a *função*; d) o *momento*; e) os *modos*; f) os *instrumentos/recursos*; g) as *razões*; h) os *resultados*; i) os *desafios*; e j) a *existência*. Assim, nesse momento, os participantes dissertaram sobre os referidos elementos os realacionando as suas práticas pedagógicas em sala de aula, no que tange à avaliação das aprendizagens. Após a coleta dos dados do formulário, aplicado por meio da plataforma Google Forms, dos 10 (dez) itens apresentados aos participantes, foram selecionados três para discussão neste texto: i) *compreensão sobre avaliação das aprendizagens*; ii) *função da avaliação das aprendizagens*; e iii) *momento em que acontece a avaliação das aprendizagens*.

Por fim, no terceiro momento da pesquisa, buscou-se aprofundar o tema abordado, expandindo os estudos a partir das reflexões de outros autores que discutem sobre a avaliação das aprendizagens e suas implicações ao processo ensino-aprendizagem. Para tanto, lançou-se mãos às reflexões em Luckesi (2000, 2005), Melo e Bastos (2012), Mizukami (1986), Moreto (2010), Pinto (2016), Gagné (1975), Freire (1982, 1987, 1996), Lave (2013), Santos (2005), Soares da Silva (2021), Perrenoud (1998) e outros.

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, observa-se, conforme o quadro a seguir, que foram considerados o gênero, a idade, a formação, a atuação profissional, o tempo de atuação profissional e a etapa em que atuam, buscando, principalmente, maior diversidade formativa e quanto ao tempo de atuação profissional como critérios de inclusão:

Quadro 1 – Perfil dos participantes da prática investigativa

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

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Ainda, para fins de não exposição dos participantes, sendo, essa, a condição de anuência para a participação na pesquisa, os nomes foram alterados por identificações fictícias a partir das personagens do jogo *World of Warcraft*¹.

Finalmente, o texto em questão trata-se de um desdobramento de pesquisas protocoladas sob os Certificados de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número *93006318.0.0000.5137* e *14538819.3.0000.5137*, bem como a partir dos dados produzidos durante a disciplina de Sistemas de Avaliação Educacional.

AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E CONCEITOS

A avaliação, como processo e produto das situações humanas, direciona-se, também, ao ambiente educacional, o que implica a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, os indicadores institucionais, a realização das aprendizagens, o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos e dos educadores, e outros fatores.

Assim, haja vista a relação intrínseca da avaliação com o processo ensino-aprendizagem, é importante que essa prática seja viabilizada de forma a promover o desenvolvimento do estudante. Portanto, quando entendida e executada de forma coerente a uma abordagem que valorize os sujeitos em/das aprendizagens, a avaliação poderá contribuir para o desenvolvimento integral dos envolvidos no processo, ou seja, professores e alunos.

Ao se pensar a avaliação das aprendizagens em um aspecto mais amplo, observa/constata-se que a prática avaliativa é parte integrante e integrada ao processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Uma característica importante em sua função, portanto, é subsidiar, aos professores e aos alunos, maior compreensão e significação em relação à realização das aprendizagens. Dessa forma, essa dinâmica vai além, desde o processo no qual se avalia as aprendizagens do aluno, até a própria prática docente e às situações didáticas em sala de aula. Com isso, é pertinente desconstruir a concepção tradicional na qual a avaliação se apresenta em um aspecto negativo, punitivo e excludente. Conforme Luckesi (2000, p. 1):

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas

¹ Disponível em: <https://worldofwarcraft.com/pt-br/>.

classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

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

Ao refletirmos sobre a questão da avaliação do processo ensino-aprendizagem nas situações formal-escolares, percebe-se não apenas a complexidade para sua realização, mas a sua diversidade e importância para o processo didático-pedagógico como um todo. Por essa razão, reitera-se que é essencial que o professor compreenda o processo avaliativo como parte fundamental à realização das aprendizagens (Melo; Bastos 2012, p. 182). Ainda, apesar da distinção entre avaliação e instrumentos avaliativos, cabe, também, asseverar que “[...] reparar instrumentos de avaliação, sobretudo provas escritas, exige do professor conhecimento específico, habilidade para contextualizar e uso de linguagem que torne a questão clara e precisa” (Moretto, 2010, p. 153).

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

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

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

Também identificada como pedagogia tradicional (Saviani, 1984, p. 9) ou pedagogia da moldagem do comportamento (Bordenave, 1984, p. 41), “o ensino tradicional tem como primado o objeto, o conhecimento, e dele o aluno deve ser um simples depositário. A escola deve ser o local ideal para a transmissão desses conhecimentos que foram selecionados e elaborados por outros” (Santos, 2005, p. 21). Em tal concepção, ainda, o professor atua como agente de transferência de conhecimentos/saberes construídos historicamente, enquanto o aluno os receberá. Assim sendo, o aluno será avaliado a partir de exames que quantificam o conhecimento “absorvido” pelo aluno durante o processo de ensino:

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

Avaliar, portanto, orienta-se pela lógica da medida, da aferição dos conhecimentos retidos pelo aluno (Bordenave, 1984). O foco da avaliação está em si mesma, e desconsidera os elementos necessários à realização das aprendizagens. O número toma o lugar das aprendizagens, por sua vez,

compreendidas como dever do processo de ensino, ocorrência automática a partir do momento em que o professor executa seu papel de ensinar. Uma vez que o conhecimento está dado, cabe ao professor, ainda, “moldar” os alunos e inculcar o que é necessário à vida em sociedade, em observância aos padrões pré-estabelecidos verticalmente. A aquisição de saberes, dos menores aos maiores, hierarquicamente organizados, faz-se como basilar àquilo que se pretende nessa concepção educativa: a transmissão de conhecimentos.

Por outro lado, na *Abordagem Comportamentalista*, “[...] supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles [alunos] e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões [de comportamento] (Mizukami, 1986, p. 21). Padrões de comportamentos desejáveis ganham lugar privilegiado à luz dessa abordagem, uma vez que a aprendizagem implica a mudança de comportamento e a alteração de estruturas internas. Como apontado por Gagné (1975, p. 3):

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

Não obstante, o processo avaliativo orientar-se-á aos objetivos previamente estabelecidos, “[...] através de uma pré-testagem, conhecer os comportamentos prévios, a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem” (Mizukami, 1986, p. 34). Avaliar, portanto, vincula-se à alteração de comportamentos e de disposições internas (Gagné, 1975), e esse ato possibilitará ao docente, em nível inicial, estabelecer as diretrizes necessárias àquilo que se objetiva, ou seja, o condicionamento do comportamento humano para a regulação das aprendizagens. Ainda de acordo com Mizukami (1986, p. 35), nessa abordagem, a avaliação:

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

Ao final do processo, ainda, realizar-se-á(ão) outra(s) avaliação(ões) “[...] com a finalidade de se conhecer se os comportamentos finais desejados foram adquiridos” (Mizukami, 1986, p. 34). Ademais, os instrumentos avaliativos, à luz dessa abordagem, servirão para a regulação dos comportamentos, constantemente modelados a partir das situações de estímulo e das situações de recompensa, sempre que o comportamento desejável for alcançado. Em outras palavras, “[...] devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações (Skinner, 1973, p. 21).

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

Crianças, como adultos, aprendem o que desejam aprender. Toda outorga de prêmios e notas e exames desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só os pedantes declaram que o

aprendizado livresco é educação ... Os livros são o material menos importante da escola. Tudo quanto criança precisa aprender é ler, escrever e contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura e liberdade (Neill, 1963, p. 24).

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

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

Em sua obra, ainda, Mizukami (1986, p. 59) apresenta elementos para a compreensão dos aspectos relativos à Abordagem Cognitivista, perspectiva em que são consideradas as “[...] formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais”. Assim, dada a necessidade de que o educando desenvolva suas estruturas cognitivas e funções cerebrais, “[...] a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las” (Mizukami, 1986, p. 59), sem desconsiderar as implicações das relações sociais ao processo. Nesses termos, o desempenho acadêmico perde seu protagonismo, quando comparado à Abordagem Tradicional, em função da necessidade de o aluno desenvolver essas estruturas. Assim, como apontado por Mizukami (1986, p. 83), o professor, por sua vez:

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

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

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

Compreender o processo, bem com suas nuances, é igualmente fundamental ao professor e ao aluno, também sujeito em/das aprendizagens, uma vez que “os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos” (Santos,

2005, p. 27). Nessa direção, “a aprendizagem realimenta-se constantemente pelo confronto direto do grupo de alunos com a realidade objetiva ou com a realidade mediatizada ... O aluno desenvolve sua consciência crítica e seu sentido de responsabilidade democrática baseada na participação” (Bordenave, 1984, p. 44).

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

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

AVALIAÇÃO: COMPREENSÃO, FUNÇÃO E MOMENTO

A partir do questionário desenvolvido com os participantes da pesquisa, identificamos três itens como necessários à proposta aqui desenvolvida, sendo: i) a compreensão sobre avaliação das aprendizagens; ii) a função da avaliação das aprendizagens; e iii) o momento em que é realizada a avaliação das aprendizagens. Assim, buscou-se refletir a partir das percepções docentes quanto a esses três elementos, tendo em vista a concepção do professor como balisadora da sua prática, que direcionará sua postura ante a educação, a escola, os sujeitos em/das aprendizagens e o processo ensino-aprendizagem.

Avaliação das aprendizagens: compreensão

Como defendido por Pinto (2016, p. 13), “o facto de a avaliação ocorrer num contexto social específico leva a que o seu significado mais profundo se radique na relação que estabelece com esse contexto e com os seus actores”. Tal aspecto adensa não apenas a avaliação como uma ação situada em dado contexto, mas também como produto desses contextos (Mizukami, 1986; Pinto, 2016). Por essa razão, o(s) modo(s) como o avaliador a compreende é fruto de suas concepções sobre ela, o que também implica a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, a educação, a relação professor-aluno e outros aspectos teórico-metodológicos historicamente e socialmente situados (Mizukami, 1986).

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

Quadro 2 – Compreensão sobre avaliação das aprendizagens

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

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

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

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

A avaliação, portanto, emerge de um contexto histórico-cultural e político-econômico situados, assim como os a(u)tores da avaliação. Seja em uma perspectiva essencial, como nas reflexões de Arthas e Durotan, seja em uma perspectiva funcional, como em Illidan e Varian, a avaliação constitui-se como síntese-produto das concepções que, de certo modo, orientam a prática pedagógica do professor, bem como a ação do avaliador – o que não significa que o professor e o avaliador sejam sujeitos distintos, mas é devido à diferenciação, pois ambos coexistem como um: aquele que ensina, por vezes, coloca-se em um outro lugar quando necessita avaliar, seja a aprendizagem, seja o estudante, e, até mesmo, a própria prática

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

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

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

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

Avaliação das aprendizagens: função²

Solicitou-se aos participantes uma resposta quanto à função da avaliação das aprendizagens. Vale lembrar que, para grande parte dos professores, o dilema da avaliação ainda está centrado na condição do aproveitamento escolar (Melo; Bastos, 2012, p. 182), o que resulta em uma noção superficial e limitada desse processo. Para tanto, o que se espera da avaliação é que ela seja entendida em um sentido amplo, sendo “[...] feita de formas diversas, com instrumentos variados [...]” (Melo; Bastos, 2012, p. 182). Dessa maneira, a avaliação desempenha diversas funções, sobretudo sociais, as quais estão “estritamente ligadas, não só à evolução da escola e dos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho” (Pinto, 2016, p. 8).

Ao pensar sobre a avaliação das aprendizagens, propriamente, Luckesi (2000, p. 4) aponta que “para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado da aprendizagem do educando ou dos educandos” (Luckesi, 2000, p. 4). Assim, a avaliação das aprendizagens caracteriza-se por uma orientação permanente que vise o desenvolvimento do aluno (Luckesi, 2000, p. 4). Parte-se daquilo que é reconhecido a partir do ato de avaliar, e constrói-se recurso para alcançar aquilo que é pretendido. Nesse sentido, a função da avaliação das aprendizagens negará a noção de avaliação relacionada às notas dos exames escolares, cujo a cultura escolar tem-se baseado essencialmente.

Quadro 3 – Função da avaliação das aprendizagens

Participante	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
	Função
Arthas	<i>A avaliação tem como função principal função orientar toda a prática educativa. A partir das ações de avaliações (no início, meio e fim) os sujeitos (docentes e discentes) conseguem (re)pensar os caminhos da aprendizagem. Por exemplo, quando uma turma toda vai ruim em uma atividade avaliativa (do tipo prova), é necessário que o/a docente reveja</i>

² Apesar da distinção estabelecida entre a perspectiva essencial e funcional da avaliação, destacamos que, independentemente da concepção docente, a avaliação tem uma função. O que fundamentalmente se diferencia, nesses termos, é como a avaliação é entendida nas diferentes abordagens do processo. Assim, a avaliação ter uma função não significa que sua concepção será funcional, mas, por outro lado, que ela se rearranja com os ideais educativos que fundamentam a prática pedagógica.

	<i>a sua metodologia. A avaliação não pode ser pensada somente como algo para a avaliar os/as discentes.</i>
Durotan	<i>Para mim, a avaliação é um momento de repensar sobre a minha prática e estratégia adotada, sobre o desenvolvimento individual e a cognitivo do aluno dentro dos recursos que ele dispõe.</i>
Illidan	<i>A função é fazer com que os alunos sejam autônomos e que gostem de aprender.</i>
Varian	<i>Constatar que o aluno está preparado e capacitado para absorver, refletir e resolver problemas do cotidiano, e não para ficar decorando fórmulas ou datas.</i>

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

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

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

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

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

Avaliação das aprendizagens: momento

Os participantes também refletiram quanto ao momento da avaliação, sendo esse um dos aspectos centrais à compreensão da concepção avaliativa que fundamentará a prática docente. Como caracterizado por Mizukami (1986), na Abordagem Tradicional, a avaliação está para o processo ensino-

aprendizagem como reguladora dos conhecimentos ‘apreendidos’. Em outras palavras, a avaliação é reduzida à aplicação de um exame que atestará ou não o rendimento do aluno a partir dos conhecimentos ‘transmitidos’. Por essa razão, compreender o momento em que a relação acontece é fundamental ao entendimento quanto às práticas e aos modos de sua realização, no que tange à avaliação das aprendizagens.

Quadro 4 – Momento para a avaliação das aprendizagens

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

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A partir do quadro acima, observa-se que todos os participantes explicitam compreender a avaliação em uma dinâmica mais densa. Dinâmica essa que, do ponto de vista pedagógico, guiar-se-á pelos objetivos propostos: “a avaliação deve ser realizada de forma processual numa perspectiva formativa” (Arthas, questionário, out. 2021). Nessa mesma direção, Durotan argumenta: “não haverá ganhos, do ponto de vista crítico, humanizador e científico somente a memorização das fórmulas referentes a conservação do momento” (questionário, out. 2021). Tais percepções, por sua vez, dão pistas à direção da prática avaliativa nos momentos em sala de aula, o que, de certo modo, privilegiaria o valor real (valorização) das aprendizagens:

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

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

Assim sendo, ao considerar a perspectiva de Illidan, por exemplo, percebemos uma concepção avaliativa orientada ao desenvolvimento da autonomia dos educandos, de modo que eles possam ‘romper’ com os desafios propostos. Não se trata, portanto, de aferir a quantidade de conhecimento inculcado no estudante, mas, em outra direção, proporcionar ao educando um momento privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento. Varian, por sua vez, embora manifeste concordância quanto à importância de que a avaliação das aprendizagens seja contínua, evoca elementos que fazem com que o processo avaliativo se distancie das aprendizagens e se volte aos sujeitos em/das aprendizagens: “comportamento e participação devem ser levados em consideração” (Varian, questionário, out. 2021).

Apesar de o uso de alguns advérbios como somente e/ou apenas trazerem certa contrariedade às reflexões tecidas pelos participantes, é válido destacar um ponto de contato desses relatos: o aspecto da relação. Ou seja, a avaliação relaciona-se, do ponto de vista formal-escolar, com os objetivos pedagógicos propostos aos educandos, mas, também, relaciona-se igualmente com quem avalia e com quem é avaliado, haja vista, ainda, o contexto sociocultural, político e econômico em que a prática e os sujeitos estão inseridos. A relação, portanto, não é apenas entre professor e aluno, mas com o todo-diverso onde as relações com o saber prático-cotidiano e/ou teórico acontecem. A avaliação não é, mas, por outro lado, está, e constrói-se como prática situada, complexa e, também, multifacetada.

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

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

AValiação: PARA QUÊ E PARA QUEM(?)

A prática avaliativa faz-se igualmente crítico-reflexiva, participativa e democrática (Luckesi, 2005). Como asseverado por Durrive (2016, p. 216), a avaliação fundamenta-se a partir das relações “[...] entre o que os outros exigem de mim, o que o confronto com o mundo real exige de mim e o que (eu) exijo de mim”, uma vez que “[...] o corpo-si é um centro de experiências indissociáveis de um centro de avaliação. (sic) O que nos obriga a dar atenção às circulações contínuas entre o fazer e o avaliar” (Soares

da Silva, 2021, p. 67). Ainda para Soares da Silva (2021, p. 74), “[...] a proposta de Ergoavaliação [...] propõe que quem avalia deve ir ao encontro de seu interlocutor, o sujeito avaliado”. E “ir ao encontro de” está para muito além de satisfazer; é agir com, respeitar e ouvir aquele que é avaliado sem a imposição de hierarquias de saberes e/ou sociais, oportunizando a quem é avaliado um momento único e privilegiado para a prática da avaliação.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Apesar das aproximações possíveis entre as compreensões de avaliação dos participantes da pesquisa, a diversidade conceitual fica evidente, sobretudo, quando as analisamos comparativamente. Assim, Illidan e Varian apresentam uma compreensão avaliativa funcional, em que a avaliação ocorre em um dado momento previamente definido no planejamento do professor e que, no final das contas, mensurará a capacidade de retenção do aluno. A avaliação, por sua vez, tem uma função que, no geral, não se relaciona com as aprendizagens, mas com a capacidade de o aluno reter os conhecimentos passados pelo professor. Por outro lado, Arthas e Durotan aproximam-se de uma compreensão avaliativa essencial, em que a avaliação é parte integrante e integradora do processo ensino-aprendizagem, ação que orientará a prática pedagógica, o planejamento e as situações didático-pedagógicas, valorizando o processo, os sujeitos e, por sua vez, as aprendizagens.

Não obstante, uma vez funcional a compreensão da avaliação, sua função e seu momento serão igualmente funcionais, pois estarão em serviço de uma proposta pedagógica que visa a mensuração dos saberes transpassados aos educandos, medindo, por sua vez, a capacidade individual de retenção e memória. A prática avaliativa, nessa direção, não orientar-se-á às aprendizagens e à prática pedagógica, mas aos sujeitos em/das aprendizagens. Avalia-se, portanto, o aluno, e não a realização das aprendizagens. Todavia, quando essencial essa compreensão, a ação avaliativa estará para as aprendizagens e para a prática pedagógica, haja vista o professor como potencial promotor de situações de aprendizagens aos educandos. A processualidade da prática avaliativa, portanto, se dimensiona à realização das aprendizagens, bem como à prática e ao planejamento didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio On-line*, Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

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

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

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

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

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud_Porto%20Alegre%20Artmed%20201998..pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

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

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

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

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

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

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

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

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados, escrita e revisão técnica do texto.

Autor 3 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.