

## ESCUTANDO QUEM AVALIA: CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

**Jackson Paulo de Lima Santos**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

jackson.paulo@academico.ufpb.br

**Elzanir dos Santos**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

elzanir.santos3@academico.ufpb.br

### Resumo

A avaliação da aprendizagem, tradicionalmente vista como mensuração de desempenho, vem sendo repensada como prática formativa e mediadora. Diante disso, este artigo objetiva apresentar análises acerca de concepções de profissionais da educação sobre a avaliação da aprendizagem e avaliação externa, a partir de uma atividade no contexto da disciplina Avaliação da Aprendizagem. O texto enuncia, além disso, as contribuições da atividade mencionada para a formação inicial docente. As análises tiveram como base autores como Saul (1994), Luckesi (2011), Sant'Anna (2013) e Freitas (2016), dentre outros. O estudo é de natureza qualitativa e utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada, desenvolvida junto a uma gestora e uma professora de uma escola estadual situada em João Pessoa, Paraíba. Os resultados revelaram visões divergentes sobre o SAEB, enquanto a gestora critica a homogeneidade das provas e sua função segregadora, a professora reconhece a sua qualidade técnica. Sobre o significado da avaliação, a gestora a correlaciona ao protagonismo da/o discente e à avaliação mediadora, ao passo que a professora a relaciona à mensuração do desempenho. Os principais desafios apontados foram a falta de apoio familiar e a heterogeneidade das turmas. Pensando em uma avaliação ideal, as entrevistadas destacaram o protagonismo discente e a necessidade de infraestrutura escolar adequada. A realização das entrevistas contribuiu formativamente para que as/os licenciandas/os articulassem teoria e prática, compreendendo os desafios estruturais da avaliação mediadora e a importância da escuta crítica das profissionais da escola. Conclui-se que a utopia de uma avaliação justa e ética é necessária para enfrentar um sistema educacional marcado pela desigualdade e pelo viés meritocrático.

**Palavras chave:** Profissionais da educação. Sistema de Avaliação da aprendizagem. Avaliação externa. Formação inicial.

### 1. INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a avaliação da aprendizagem foi tida como um instrumento de mensuração do desempenho. Não obstante, nas últimas décadas, o tema tem sido palco de discussões sobre os fins e os meios da avaliação, especialmente aqueles que a encaram como uma prática multifacetada de apoio aos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, Saul (1994) entende a avaliação como um processo fundamental para

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

compreender e melhorar o ensino e a aprendizagem. Ainda segundo a autora, a avaliação não se resume ao rendimento escolar, posto que deve englobar diferentes dimensões do aprendizado, de forma contínua, formativa e com feedback.

Naturalmente, as funções da avaliação da aprendizagem apresentam variações ao longo do tempo, do contexto histórico, do modelo de sociedade e do tipo de educação implementada (Sant'Anna, 2013). No Brasil, Bonamino e Sousa (2012) explicam que foram necessários 50 anos para que a avaliação externa e em larga escala fosse introduzida como prática sistemática no governo da educação básica. Nesse ínterim, a avaliação em larga escala se tornou um instrumento significativo de poder, dada a centralidade de diferentes instrumentos como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); Prova Brasil; e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Atualmente, o principal método utilizado no Brasil para avaliar a qualidade da Educação Básica é o SAEB (Bonamino; Sousa, 2012). Trata-se de um exame de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estabelecido em 1990 e realizado a cada dois anos desde 1995 (Franco, 2001). O SAEB se vale de testes fundamentados na Teoria da Resposta ao Item (TRI) e abrange tanto escolas públicas e privadas, em áreas urbanas e rurais (Klein, 2003).

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar concepções de professoras/es e/ou gestoras/es sobre avaliação da aprendizagem e avaliação externa em larga escala, especialmente a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de entrevistas.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO**

Em se tratando de percurso metodológico, esse trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo qualitativo (Yin, 2016), em que se utilizam pressupostos teórico-metodológicos típicos da pesquisa crítica (Gil, 2021), com o uso de entrevistas individuais semiestruturadas para coleta de dados e revisão bibliográfica para a análise destes.

As entrevistas foram feitas no contexto de uma atividade da disciplina Avaliação da Aprendizagem, ofertada ao curso de licenciatura em Biologia da Universidade Federal da Paraíba. Para tanto foram escolhidas uma gestora e uma professora, ambas trabalhando na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Santa Rita-PB. As duas foram entrevistadas na manhã do dia 04 de setembro de 2024, nas dependências da escola.

## **3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA**

Com vistas a tratar as concepções de avaliação da aprendizagem de duas profissionais da educação básica, este tópico analisa as falas obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com uma gestora e uma professora de uma escola estadual da Paraíba, situada na cidade de Santa Rita. A partir das perguntas e respostas coletadas, emergiram quatro eixos temáticos que orientam a discussão apresentada nos subtópicos seguintes.

### 3.1.AS PROVAS DO SAEB

Inicialmente foi perguntado sobre como as entrevistadas veem as provas do Saeb. As quais responderam que:

#### A gestora Gerciana Dantas:

*Eu vejo essas provas com um olhar crítico. Elas não estão adequadas para a realidade dessas regiões do Brasil. Elas não contemplam os alunos na sua totalidade. A gente vê uma disparidade demais nessas provas.*

*No mais, a gente entende que elas não foram feitas, no caso, para a nossa região Nordeste, elas não foram feitas para a gente, não contemplam a nossa cultura, na maioria das vezes, não contemplam a nossa situação no gráfico geral de aprendizado do Brasil.*

*Ou seja, fazendo com que os nossos alunos tenham baixos resultados, porque essa é uma opinião minha, essas provas só servem para gerar números e para deixar a região Nordeste abaixo, como sempre.*

*Por conta que a disparidade dos próprios livros didáticos não contempla a nossa e não contempla a realidade do Nordeste, a realidade da gente. Então são provas que elas não costumam nivelar alunos, mas separar, deixar claro, segregar as regiões do Brasil de uma maneira geral.*

*Eles estão fazendo uma barganha agora, o município de Santa Rita, inclusive, vai passar por isso. Se não apresentar no próximo ano bons resultados, vai perder verbas. Mas o material também que vem pra gente não tá adequado pra nossa realidade, não ajuda. O que deveria ajudar, não ajuda.*

*E o que eu poderia dizer pra você, meu querido? A régua que mede a avaliação no Brasil, ela é muito, muito injusta. Porque quando você pega uma avaliação do Saeb de um aluno de segundo ano, o texto que vem para eles lerem, a quantidade de palavras que eles devem ler em poucos minutos, 60, 50, é impossível.*

#### A professora Maria do Carmo:

*Pronto, as provas são muito bem elaboradas, porque elas estão dentro daquilo que preconiza os documentos oficiais, os PCNs, mais recentemente a BNCC, e eles trazem inovações, pelo menos na questão da prova de linguagens e de matemática, no tocante ao aluno conseguir reunir o conhecimento teórico, aplicando as situações do cotidiano da sociedade. Então, nesse aspecto, eu vejo como muito bem elaboradas.*

Os exames em massa na educação não só se popularizaram, como se consolidaram nas últimas décadas na conjuntura educacional brasileira (Sant'Anna, 2013). De modo tal que muitas escolas se preocupam cada vez mais em preparar suas/seus alunas/os para provas em larga escala, a exemplo do SAEB (Sousa; Ferreira, 2019). Em especial nas escolas públicas, onde as notas nesses exames podem determinar se serão destinados mais ou menos recursos no ano seguinte.

Esse modo de operar não é necessariamente ruim, naturalmente, existem pontos favoráveis a serem observados. Nesse sentido, a segunda entrevistada, a professora Maria do Carmo, destaca a alta qualidade da elaboração das provas do SAEB, vinculada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, numa perspectiva da pedagogia tecnicista, focada na apreensão dos conteúdos e no princípio de rendimento (Luckesi, 2008).

A gestora Gerciana Dantas destacou que a aplicação de uma prova homogênea para um público altamente heterogêneo é em si um obstáculo. Entretanto, o problema se adensa com a forma como os dados obtidos nesses exames são utilizados. Posto que o alto ou baixo desempenho, tratado como sucesso ou fracasso, determina quais escolas irão receber mais ou menos recursos, segundo a tese da concorrência purificadora (Freitas, 2016). De modo que aquelas que possuem boas notas nos exames ganham mais, enquanto que aquelas que apresentam um baixo desempenho ganham menos.

Essa lógica empresarial de resultado e prêmio ou punição só reforça um discurso meritocrático, em meio a um sistema educacional eivado de carências e desigualdades. Premiar aqueles que vão bem e punir os que não atingiram as metas só acentua essa disparidade. Uma reflexão importante acerca deste tema é: a quem interessa o fracasso da escola pública brasileira? Buscando jogar luz sobre a questão, Freitas (2016, p. 129) destaca “o que está em disputa neste momento no Brasil é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado educacional”.

A análise da influência mercadológica pode ser verificada para além dos grandes exames nacionais. As digitais da elite empresarial brasileira estão em documentos importantes para a educação do país, a exemplo da BNCC, Plano Nacional de Educação (PNE) e, mais recentemente, na Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), ocasiões em que interesses econômicos de poucos determinam os contornos da educação oferecida a muitos (Barcelos; Faleiros, 2025).

Diante de um cenário de implementação de políticas de responsabilização com consequências simbólicas e materiais, a avaliação desenvolvida pelo/a professor/a em sala de aula também pode ficar condicionada ao formato das avaliações em larga escala, como incentivo para que docentes enquadrem suas práticas aos moldes dos exames (Sousa; Ferreira, 2019). Estratégia que pode acarretar riscos para o currículo escolar, com a ênfase de “ensinar para o teste”.

### 3.2.SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

A segunda pergunta foi sobre o que é avaliação da aprendizagem para as entrevistadas, as seguintes respostas foram obtidas:

**A gestora Gerciana Dantas:**

*Pra mim a avaliação da aprendizagem é quando eu oportunizo o aluno, com tudo que ele traz de casa e da vivência dele. É quando eu avalio ele na sua totalidade, quando eu permito a ele que ele seja protagonista, quando eu pergunto a ele previamente do que eu vou falar e eu sondo. Essa aprendizagem tem que ser de sondagem. Ele tem que aparecer.*

*A gente fala muito de metodologias ativas, onde o aluno está presente em todo momento da sua aprendizagem. Que é a coisa que Paulo Freire fala tanto, da gente não ser o dono do conhecimento, e apenas mediar o que ele já sabe, inserir mais coisas, e tá sempre dando esse feedback, avaliação de aprendizado, ela tem que oportunizar o aluno também, aquilo que ele já sabe, aquilo que ele já entende daquilo que foi dito, e não uma avaliação que só mede conhecimento do que já foi oferecido a ele, mas ele já tem conhecimento.*

*E o que é que eu faço com o conhecimento que o aluno tem? Eu vou moldar, eu vou podar esse conhecimento junto com aquilo que ele também vai receber de minha parte. Eu sinto que o sistema de avaliação no Brasil ainda é muito antigo, eu acho.*

*Então, se a gente olhar que a avaliação de aprendizagem, ela é um conjunto de várias ações que o aluno dá uma resposta, eu não vou só me fechar uma nota qualitativa de números, porque ele pode ser muito mais do que aquela nota se ele tiver essa oportunidade.*

**A professora Maria do Carmo:**

*De modo, como eu posso dizer, resumido, a avaliação da aprendizagem é você poder medir, aferir se aquilo que foi estudado anteriormente foi compreendido pelo aluno.*

*A avaliação, eu entendo, nessa resposta do aluno, de como ele compreendeu o que foi apresentado pra ele, porque a medida de como se deu essa compreensão, certamente vai repercutir na forma como ele vai ser avaliado, como ele vai mostrar isso na avaliação, ou seja, mais acertos, deduz-se de maneira simplória que ele compreendeu bem o que foi estudado naquele momento.*

A primeira entrevistada, a gestora Gerciana Dantas relaciona a avaliação com o protagonismo da/o aluna/o, considerando o seu repertório, cujo número referente a uma nota não diz tudo sobre aquela pessoa. Já a segunda entrevistada, a professora Maria do Carmo, de forma mais objetiva, diz que a avaliação da aprendizagem é o meio para mensurar aquilo que é estudado e compreendido pela/o aluna/o, relacionando o número de acertos e erros com o nível de compreensão do assunto trabalhado.

Numa perspectiva etimológica, Terezinha Rios (2007, p. 46) diz que “avaliar é conferir valor”, vai além e questiona “E qual é o valor da avaliação?”. Ainda é muito difundido o valor da avaliação enquanto métrica para classificar, destacar e rebaixar, uma herança do seu surgimento, em que era vista como uma forma de controle (Christofari; Baptista, 2012).

A avaliação faz parte do cotidiano humano. Sem embargo, pensar quais critérios orientam esse juízo é um caminho para entender qual o valor da avaliação e se eles produzem ou não justiça. Se os critérios avaliativos estão viciados desde a origem, o juízo fica comprometido e o ato de avaliar perde a sua produção crítica (Rios, 2007). Por meio da

atribuição de nota ou conceito é feito um julgamento sobre o alcance de um critério particular (Hoffmann, 2001). Malgrado, esse signo não pode servir como um rótulo para a/o aluna/o que retém a maior quantidade de conteúdo, é preciso pensar a qualidade do que é aprendido para não acabar reduzindo o processo educativo à memorização (Meneghel e Kreisch, 2009).

A própria variação de conceitos sobre o que vem a ser a avaliação da aprendizagem entre os profissionais da educação denota a sua complexidade. Portanto, a ação de escuta do que as/os educadoras/es pensam sobre a avaliação é um processo crucial para a reorientação de curso de metodologias (Hoffmann, 2009).

Não raramente, o termo avaliação segue uma lógica metrificadora do desempenho da/o discente. Porém, com o processo de democratização do ensino (inclusive enquanto direito humano universal com garantia constitucional) e a ampliação do debate, a avaliação da aprendizagem pautada na aferição de conhecimentos adquiridos pelo aluno é colocada em xeque, posto que pouco pode ajudar a entender o processo de elaboração de conhecimento dos alunos (Christofari; Baptista, 2012).

Diante disso, Hoffmann (2009) defende que a relação entre educadora/o e aluna/o demanda um processo avaliativo mediador, sustentado no resgate da sensibilidade, educação significativa, diálogo, convivência e respeito mútuo. Pois a intenção do avaliador é “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (Hoffmann, 2009, p. 14). Com isso, a autora defende uma postura mediadora do/a professor/a que deve agir a partir da observação da/o outra/o.

### 3.3.DESAFIO/S NA/DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A terceira pergunta foi sobre qual/is o/s maior/es desafio/s identificado/s pelas entrevistadas na avaliação da aprendizagem.

#### **A gestora Gerciana Dantas:**

*Os maiores desafios que eu encontro são a falta de apoio familiar para que os meninos desenvolvam melhor, porque os alunos eles vêm só para a escola, sozinho, aprender sozinho. Em casa, eles não têm apoio e eu vou sempre dizer como professora, o melhor aluno não é o da rede privada, é o aluno onde a família o acompanha, o incentiva dentro de casa e reforça a escola em casa.*

*Pode ser na rede privada ou na pública. Os melhores alunos sempre terão histórico do que foram acompanhados pelos pais. E eu digo mais dos pais do sertão, que não são alfabetizados, que não podem sentar e abrir livros, mas eles são incentivadores, motivadores de palavras. “Meu filho, não fique na roça”; “Meu filho, mamãe não quer você sendo pescador”.*

*Eu não posso, de maneira alguma, deixar de contar com esse apoio familiar, com esse incentivo no ambiente familiar, eu acho que essa (a falta de apoio) é a maior dificuldade do professor. Quando ele chega em casa, o aluno diz que não vai fazer, que não vai produzir, e que tá tudo bem*

*pra aquela família, tudo bem que você não quer ir, vá por aí. Quando a família não consegue ser esse motivador, e como eu digo, ela não precisa necessariamente ser titulada determinado estudo, ela precisa motivar e acompanhar.*

## **A professora Maria do Carmo:**

*Vamos lá. Os desafios, eles são muitos porque assim, em geral as salas são sempre heterogêneas. A gente não vai estar no oitavo ano, no nono ano e encontrar os alunos no mesmo ponto de aprendizagem.*

*Então a gente vai se deparar com muitas situações de alunos que estão no 9º ano, mas com um pé mais adiante, outros mais atrás, ou tentando preencher lacunas de aprendizagem de séries anteriores que vão interferir no assunto daquela série em específico. Esse é um grande desafio, um dos grandes desafios. A heterogeneidade.*

*E isso torna-se... Fica mais agravado quando, por exemplo, são alunos que não têm uma rede de apoio em casa, ou não têm essa rotina de estudos, acesso a outros materiais. Então, isso acaba deixando muito mais evidente essa heterogeneidade, essa diferença dentro da própria sala de aula.*

*Então, esse é o grande desafio, porque o professor se vê tendo que fazer pausas para recuperar as aprendizagens que não foram realizadas no tempo hábil com esse aluno, mas, ao mesmo tempo, ele não pode descuidar do aluno que já chega no ponto na série e que tá avançando.*

*Porque é como se ele focasse só em um e ele acaba deixando de assistir outro. Pra quem já sabe, você acaba fazendo o caminho inverso, desestimulando o aluno. Porque ele vai dizer assim: “ah, mas eu já sei isso, não vou perder meu tempo”. Então ele perde aquele encontro com o novo.*

*Então, é um desafio diário, contínuo. Nesse meu 19 anos como professora, é o que mais me desafia. É, porque quem está lá atrás, eu não sei disso, eu não alcanço, ele se entrega. É complicado achar o ponto de equilíbrio. Não é fácil.*

O principal desafio colocado pela gestora Gerciana Dantas é a falta de apoio familiar na avaliação da aprendizagem, posto que ele é importante em todo o processo de ensino e aprendizagem. Em um cenário de desvalorização da educação pública básica, Gerciana diz que “o melhor aluno não é o da rede privada, é o aluno onde a família o acompanha, o incentiva dentro de casa e reforça a escola em casa”. Ou seja, a família é um fiel na balança em prol de uma educação de qualidade, seja na esfera pública ou privada (Paro, 2007).

Acerca das relações entre família e escola, Carvalho (2000) conclui que elas não podem ser compreendidas apenas como uma questão de envolvimento ou ausência parental, mas como um campo de relações de poder, marcado por gênero e classe social. Reconhecer essas dimensões é essencial para construir práticas avaliativas mais justas, inclusivas e igualitárias, bem como para traçar estratégias que dialoguem com a diversidade dos contextos familiares (Carvalho, 2004).

Doutra banda, a professora Maria do Carmo destaca a quantidade de desafios que atravessam a avaliação da aprendizagem e foca em um deles, a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, do apoio familiar, das condições financeiras, do acesso a materiais de estudo e outras disparidades vistas entre alunas/os de uma mesma classe. A entrevistada acrescenta que, em salas cheias e com condições diversas, o/a professor/a “se vê tendo que fazer pausas para

recuperar as aprendizagens que não foram realizadas no tempo hábil com esse aluno” enquanto que “não pode descuidar do aluno que já chega no ponto na série e que tá avançando”.

Nesse sentido, Hoffmann (2009) pondera que o processo avaliativo deve articular as gradações e complexidades através de desafios superáveis aos alunos. No que tange à heterogeneidade, a autora defende que ela é uma catalisadora no processo de aprendizagem, ao passo que traz diferentes saberes a partir das/os discentes e permite o incentivo à colaboração entre elas/es. Ademais, o reconhecimento dessa heterogeneidade permite um ajuste mais afinado dos critérios utilizados, a fim de produzir uma crítica eficiente. Avaliar igualmente os diferentes não é justiça, é um meio mais sutil de exclusão (Rios, 2007). Avaliar com isonomia assegura oportunidades iguais, mas sem que isso eclipse as diferenças de cada um/a.

### 3.4.A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM IDEAL

A quarta e última pergunta foi sobre como seria a avaliação da aprendizagem ideal para as entrevistadas.

#### **A gestora Gerciana Dantas:**

*Aprendizagem para mim ideal seria a que o aluno é protagonista, aonde o professor ensina que ele é o sujeito, ele é a pessoa mais importante dessa aprendizagem e que ele já sabe muito, ele só precisa sistematizar o que ele já sabe e buscar aquilo que ele descobre no próprio processo que ele não sabe, o despertar da curiosidade, o tirar do aluno o pesquisador dele mesmo.*

*Então eu acho que essa aprendizagem mais significativa, mais ideal, é quando eu coloco o aluno como protagonista da história dele e sai de cena, quando a gente se descobre um ser capaz e importante, a gente vai pra longe.*

#### **A professora Maria do Carmo:**

*Primeiro era garantindo que as escolas tivessem a infraestrutura mínima.*

*Então, assim, pra uma avaliação da aprendizagem ideal, a gente tem que ter, a gente tem que falar de infraestrutura.*

*Hoje a gente avançou muito com as políticas de formação de professor. Nós temos hoje professores mais preparados no sentido de estarem sempre aprendendo novas técnicas de ensino, revisitando o que já estudaram, frente ao que estavam pesquisando agora. Isso é muito relevante, sim, mas a gente não pode só ficar nesse ponto e, mais uma vez, sobrecarregar o professor como se ele fosse o salvador da pátria.*

*A gente precisa, ao lado da formação continuada, suprir esse professor de infraestrutura básica mínima. Então, o que é que eu falo de infraestrutura? Bibliotecas com bom acervo bibliográfico, para que esse professor possa levar esse aluno para fazer uma leitura na biblioteca. Então, a gente precisa do acervo, que também já tem chegado nas escolas, a gente precisa de um espaço que propicie essa leitura prazerosa, essa fruição da leitura.*

*A gente precisa de um laboratório de ciências para que esse aluno possa ir lá experimentar as formas geométricas, os experimentos básicos, para que ele possa entender e aquela teoria que ele interpretou em sala de aula possa realmente se tornar algo palpável para ele. A partir daí a gente vai ter condições de avaliar esse aluno plenamente, porque já imaginou, eu posso fazer uma lista de perguntas na biologia sobre determinado assunto, é uma forma de avaliar sim, é.*

Numa perspectiva crítica, Rios (2007, p. 52) ao contestar o que a avaliação é, diz que “na verdade, a avaliação deve ser... Este ‘deve ser’, revestido não de um caráter impositivo e controlador, e sim entendido como expressão do desejo e da necessidade, leva-nos ao caráter utópico que se abriga na ética”. De fato, como a própria autora diz, ainda não encontramos a avaliação justa do jeito que se julga desejável. Conquanto, isso não tolhe a possibilidade de trabalhar sobre a utopia na prática avaliativa.

A professora Maria do Carmo desenha o seu plano ideal com base numa estrutura física básica nas escolas, dispondo de bibliotecas com espaços para leitura e laboratório que permitam a realização de experimentos. A docente fala isso dentro de uma escola sem nenhum desses itens, na verdade, a escola carece de muitas coisas mais, como ventiladores, televisores, lâmpadas, portas, cadeiras e mesas, por exemplo. A gestora Gerciana, pouco antes da entrevista desabafava sobre a ausência de uma pessoa na vice-direção, de coordenadoras/es pedagógicas/os, supervisoras/es e inspetoras/es, de modo que ela acaba sendo sobrecarregada.

Somado a esse cenário de escassez, essas profissionais da educação são sistematicamente testadas por meio de uma visão de auditoria das políticas de responsabilização verticalizada (Freitas, 2016), a qual considera que a responsabilidade do fracasso educacional está na ponta, na/o aluna/o, na/o professora, na/o gestora. Esses sujeitos trabalham com as consequências de políticas equivocadas que partem de um topo pouco diversificado que dita os rumos da educação no Brasil.

Profissionais como Maria do Carmo e Gerciana Dantas sentem na prática as agruras de uma escola pauperizada, que se vê impelida a apresentar resultados em pé de igualdade com escolas bem estruturadas e com amplo suporte material e pessoal. É nesse cenário que as duas desenham as suas utopias, é nesse cenário que elas procuram alcançar o seu ideal de avaliação da aprendizagem.

#### 4. CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A disciplina de Avaliação da Aprendizagem nos apresentou, logo no início, os fundamentos da avaliação formativa e mediadora, com contribuições teóricas relevantes de Hoffmann (2001; 2009); Rios (2007); e Luckesi (1994; 2011). Aprendemos que avaliar não é classificar, mas compreender e apoiar o desenvolvimento da/o aluna/o. Entretanto, foi a realização da atividade da entrevista com profissionais da educação que nos permitiu articular essa teoria com a realidade concreta da educação básica.

As falas das entrevistas evidenciaram uma prática escolar marcada por sobrecarga de

trabalho, ausência de infraestrutura e pressão por resultados em avaliações externas. Para nós, licenciandas/os, o cenário não gerou descrença em um ideal de avaliação formativa e mediadora, mas sim um amadurecimento crítico. Compreendemos que a avaliação mediadora não se implanta por decreto ou boa vontade individual, mas esbarra em condições estruturais que a disciplina nos ajudou a problematizar e pensar a partir do arcabouço teórico.

A pressão por resultados em exames como o SAEB, tão criticada pela gestora Gerciana, coloca um desafio direto à/ao docente em formação inicial comprometidas/os em ensinar para além do teste. Luckesi (1994) já nos alertava que a educação pode se tornar reprodutora da desigualdade quando submetida a instrumentos homogêneos. Uma mesma prova aplicada em regiões tão distintas gera rankings que punem as escolas mais vulneráveis. Sem dúvida é um equilíbrio difícil resistir à lógica meritocrática sem, no entanto, ignorar as cobranças institucionais.

A complexidade de pensar na avaliação para além da nota foi um tema recorrente ao longo da disciplina, sobretudo a partir das contribuições de Rios (2007), para quem avaliar é conferir valor, um valor que não se reduz a números. Nesse sentido, a gestora Gerciana afirma que a/o discente “pode ser muito mais do que aquela nota”, por outro lado, a professora Maria do Carmo define a avaliação como “mensurar, aferir” a compreensão da/o estudante. Essa contradição entre as duas entrevistadas nos ajuda a entender que a superação da lógica classificatória não é um processo linear ou automático. Desconstruir essa herança exige não só fundamentação teórica apropriada, mas práticas reflexivas.

A importância da escuta das profissionais da educação foi uma das principais contribuições da atividade e, até mesmo, da disciplina de Avaliação da Aprendizagem como um todo. Bonamino e Sousa (2012) mostram que as políticas avaliativas no Brasil foram historicamente construídas de cima para baixo, não raramente, sem considerar as vozes de quem vive a escola. Falas como a da professora Maria do Carmo, ao tratar da necessidade de condições materiais para uma avaliação ideal, nos lembram que o/a professor/a não é um/a “salvador/a da pátria”. De modo que a formação inicial também passa pelo engajamento na reivindicação de condições objetivas de trabalho.

A disciplina de Avaliação da Aprendizagem, integrada à atividade de entrevista, nos mostrou que a utopia não é um luxo, mas uma necessidade ética para o/a professor/a em formação. Rios (2007) afirma que o “dever ser” da avaliação é revestido de um caráter utópico, mas que isso não nos exime de trabalhar por ele. A disciplina nos deu o referencial teórico dessa utopia. Aprendemos que avaliar é um ato ético, político e de esperança, e que a nossa tarefa, na formação inicial e ao longo da docência, é transformar essa esperança em prática possível.

## 5. CONCLUSÃO

A partir das respostas às questões postas, o que se verifica é que as concepções das entrevistadas se aproximam mais de uma abordagem formativa/mediadora, comprometida com o ensino significativo. Fato que pode ser confirmado em trechos em que a gestora Gerciana Dantas enfatiza a necessidade do protagonismo da/o aluna/o para a sua emancipação. Ou ainda, quando a professora Maria do Carmo busca formas alternativas de avaliar as/os alunos em suas múltiplas habilidades e inteligências.

Naturalmente, são pequenos trechos que não desenham a totalidade da prática destas profissionais. Entretanto, considerando o objetivo deste artigo em analisar as concepções de professoras/es e/ou gestoras/es sobre a avaliação da aprendizagem e avaliação externa em larga escala a partir de entrevista, o que se verifica nas falas das entrevistadas são indícios de concepções que levam a uma avaliação formativa.

No plano ideal da avaliação, são necessárias mudanças significativas, não só no campo da formação docente, mas, também, na estrutura garantida para a realização desta avaliação, como enfatiza a professora Maria do Carmo, somadas à desconstrução de um sistema classificatório cristalizado na mente de alunas/os e professoras/es. Parece um plano utópico e, de fato, talvez o seja, mas o trabalho na educação demanda o seu grau de utopia em busca de condições mais justas e éticas de ensinar e aprender, em um sistema educacional situado numa sociedade desigual e com forte viés meritocrático.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, A.A.V.; FALEIROS, T.H. A reforma do ensino médio no Brasil: uma análise crítica das disputas políticas e discursos à luz do ciclo de políticas de Ball e Bowe. **Revista Filosofia Capital**, [S. l.], v. 20, n. 26, p. e556, 2025;

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012;

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, 2000;

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004;

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 383-398, 2012;

FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades

problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001;

FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em aberto**, Brasília. v. 29, n. 96, p. 127-139, mai./ago. 2016;

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2021;

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001;

HOFFMANN, J. M. L. **O jogo do contrário em avaliação**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009;

KLEIN, R. Utilização da teoria da resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, jul./set. 2003;

LUCKESI, C. C. **Filosofia e Educação**. São Paulo: Cortez, 1994;

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar; componente do ato pedagógico**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011;

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades**. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. p. 9819-9831, 2009;

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007;

RIOS, T. A. O que será da avaliação sem a ética? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 3, feb. 2007;

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2013;

SAUL, A. M. A. A avaliação educacional. **Centro de Referência em Educação**, São Paulo, n. 22, p. 61-68, 1994;

SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da educação**, n. 48, p. 13-23, 2019;

YIN, R.K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

