

# INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL E SENTIDOS DE AVALIAÇÃO MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS REMOTAS<sup>1</sup>

---

**Crislainy de Lira Gonçalves**

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Brasil

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Brasil

**Carla Patrícia Teixeira da Silva Figueiredo**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP, Portugal

## **Resumo**

Analisaram-se, neste artigo, discursos dos professores que associam à formação inicial sentidos de avaliação mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas remotamente, dadas as contingências do período pandêmico. Como procedimento, divulgou-se um questionário on-line entre professores do Ensino Fundamental de escolas públicas de cidades do Agreste de Pernambuco. À luz da Teoria do Discurso, analisaram-se as influências formativas nas concepções de avaliação dos professores, com destaque para três eixos discursivos que englobam sentidos sobre o que é a avaliação, para que serve e como pode ser utilizada. Concluiu-se que os sentidos de avaliação da aprendizagem veiculados nos discursos dos professores se associam, no contexto das atividades remotas, a práticas mais abrangentes e formativas, subversivas aos sentidos hegemônicos e classificatórios estandardizados pela escola na modalidade presencial de ensino.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Sentidos de avaliação; Práticas avaliativas; Atividades remotas.

## **Abstract**

In this article, discourses of teachers who associate meanings of assessment mobilized in evaluation practices developed remotely to the initial training are analyzed, given the contingencies of the pandemic period. As a procedure, an online questionnaire for elementary school teachers from public schools in the rural areas of Pernambuco, Brazil, was disseminated. In the light of the Discourse Theory, the formative influences on teachers' conceptions of evaluation were analyzed, highlighting three discursive axes that encompass meanings about what assessment is, what it is for, and how it can be used. It was concluded that the meanings of learning assessment conveyed in the teachers' speeches are associated, in the context of remote activities, with more comprehensive and formative practices, subversive to the hegemonic and classificatory meanings standardized by the school in the face-to-face teaching modality.

**Keywords:** Teacher training; Meanings of assessment; Evaluative practices; Remote activities.

## **Introdução**

O estudo das práticas avaliativas dos professores está assente em um campo de complexidade que não se atém ao desenvolvimento dos processos avaliativos em sala de aula de modo isolado, mas que compreende tais práticas a partir do imbricamento entre o *currículo escolar*, o *currículo da formação de professores e seus contextos de atuação profissional*, entre outros. Assim sendo, pensar as práticas avaliativas envolve pensar um conjunto articulatório de práticas que reorganiza a avaliação da aprendizagem em um campo discursivo em que os saberes-fazeres avaliativos estão dispostos a partir de relações marcadas por fixações parciais de sentidos, nas quais discursos se articulam, se enfrentam e se transformam (Burity, 2010).

Assim, no que concerne ao *currículo escolar*, destacamos a articulação que possui com a avaliação, sendo esta última entendida como processo que acompanha o planejamento e as práticas curriculares dos professores, ocorrendo durante os processos de ensino-aprendizagem e não somente como meio de certificação final desse processo. Por essa via, currículo e avaliação aliam-se por meio de concepções e de práticas, uma vez que “[...] as concepções que os professores têm sobre a avaliação da aprendizagem têm subjacente concepções de educação e de currículo que fundamentam as suas práticas” (Marinho; Fernandes; Leite, 2014, p. 154).

Estando o currículo escolar entranhadamente articulado às concepções e às práticas de avaliação, não pode ser esquecido o papel que o *currículo da formação de professores*, o qual forma para atuação no contexto curricular da escola básica, tem nessa relação. Desse modo, destacamos que o currículo da formação de professores não está isolado do currículo-avaliação da educação básica e, conseqüentemente, do cotidiano escolar. Assim sendo, ao aproximar-se da vida cotidiana, das práticas e dos saberes forjados no chão da sala de aula, o currículo da formação de professores está imerso em uma rede de produção discursiva que orienta a formação por intermédio da interligação entre os pressupostos conceituais e práticos de currículo e avaliação da aprendizagem desenvolvidos no cotidiano escolar.

Assim, a construção de sentidos sobre avaliação passa a ser permeada por articulações várias, as quais, por sua vez, reverberam nas práticas avaliativas que se desenvolvem nos cotidianos das salas de aula. Isso indica que o currículo da formação não é determinante para balizar as práticas avaliativas, uma vez que se articula a outros elementos na luta por significação sobre o que é a formação e o que são as práticas profissionais docentes.

Consideramos, desse modo, que os sentidos de avaliação que orientam as práticas docentes em contexto de sala de aula não são impermeáveis às condições e às circunstâncias que os rodeiam. Dessa maneira, situamos as contingencialidades do contexto de produção discursiva em que se inseriram os dados e as análises deste trabalho, o contexto brasileiro, estando este marcado, há anos, por uma crise política-educacional acrescida pela crise sanitária ocasionada pela pandemia da covid-19.

A esse contexto a que nos referimos, agrega-se a emergência de movimentos que questionam a profissionalidade e o profissionalismo dos professores, a exemplo do “Escola

sem Partido”, somando-se ao corte de verbas destinadas à educação, impedindo a efetivação de metas presentes no Plano Nacional para Educação (PNE) 2014-2024, e às reformulações oriundas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem incidido na formação e nas práticas profissionais dos professores sob “[...] a pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas” (Lopes, 2018, p. 28). Tal lógica tem ocultado a problemática acerca dos motivos que originam e perpetuam as não condições de aprendizagem e defasagem escolar, a exemplo das desigualdades sociais, conforme explicitaremos ao longo deste texto.

A BNCC também tem sido caracterizada por outros autores (Alves, 2018; Dourado; Oliveira, 2018; Macedo, 2018) como uma política curricular não democrática, não só pela falta de garantias e abertura para a ampla participação civil em sua formulação, mas também pelos pressupostos e pelas concepções que congrega, uma vez que, ao estipular referências sobre “[...] o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica [...]” (Brasil, 2017, p. 5), são predefinidos modelos/níveis de aprendizagem a serem alcançados pelos sujeitos em cada nível por meio do controle dos materiais didáticos, tempos e espaços escolares. Para que essas ideias se concretizem, a avaliação adquire um sentido de centralidade, uma vez que a definição do currículo se oriunda da definição prévia de um produto/sujeito final a ser alcançado.

Em consonância com esse contexto político curricular, em forma de texto, também evidenciamos o contexto político de influências (Ball, 2001) que permeou a educação brasileira ao longo dos últimos quatro anos, sendo marcado, dentre outros elementos, por uma instabilidade na direção do Ministério da Educação (MEC) bem como por um projeto de educação destituído de noções de democracia e de humanização dos sujeitos.

Dessarte, neste contexto de crise política e educacional, instaura-se uma crise sanitária de proporções mundiais que intensificou e desnudou as desigualdades sociais e sua interferência nos processos de ensino-aprendizagem da escola pública brasileira, evidenciando, ainda, o quanto os docentes estão sendo submetidos a uma desprofissionalização constante e acelerada. Em tal contexto de crises, os professores passaram a atuar a partir de uma proposta remota de ensino, já há tempos ansiada por grupos econômicos e fundamentalistas (Hypolito, 2021), porém impensada de tornar-se realidade por aqueles que conhecem os desafios da escola pública brasileira.

Nessa conjuntura, fomos desafiadas a pensar como a formação dos professores tem constituído um suporte ao desenvolvimento do seu trabalho, auxiliando-os em contextos de ensino-aprendizagem-avaliação marcados pela excepcionalidade e imprevisibilidade trazidas pelas contingências do período pandêmico. Assim, analisamos, neste artigo, discursos dos professores que associam à formação inicial sentidos de avaliação mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas no contexto pandêmico.

## **Algumas considerações sobre avaliação da aprendizagem**

A construção de sentidos sobre avaliação da aprendizagem tem sido marcada por diferentes enfoques, orientações e objetivos. Em uma perspectiva clássica e tradicionalista, a avaliação da aprendizagem é entendida como sinônimo de classificação e de seriação, e como meio de aferição e de medição dos resultados alcançados por referência aos objetivos traçados, com o intuito de atribuir uma classificação (Abrecht, 1991; Leite; Fernandes, 2002; Perrenoud, 1999; Tyler, 1942). Essa concepção de avaliação está presente, por exemplo, nos processos de avaliação sumativa da aprendizagem dos alunos em contexto escolar, estando associada a abordagens mais tradicionais de ensino-aprendizagem. A centralidade do processo avaliativo e de classificação conduz a uma sobrevalorização da comparação e da medição dos resultados escolares dos alunos, com impacto nos modos de desenvolvimento do currículo (Lopes, 2018). O currículo passa a ser concebido como refém da avaliação, inspirando práticas transmissivas, orientadas para a memorização de conhecimentos (Barreto, 2012).

Em um sentido oposto, encontramos a noção de avaliação formativa, cujo foco se transfere dos resultados para os processos de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2006; Leite; Fernandes, 2002; Scriven, 1991; Stake, 1967; Stufflebeam; Shinkfield, 2007). Nessa concepção, a avaliação não só toma os processos como centrais, como é ela própria uma parte integrante do ensino-aprendizagem, permitindo acompanhar a evolução dos alunos e apoiar a sua aprendizagem. Dessa maneira, a avaliação é orientada para a compreensão sobre o que os alunos aprendem ao longo do processo educativo e ao modo como aprendem (Méndez, 2002). Os alunos estão no centro do processo avaliativo, sendo este conduzido pelos professores no sentido da promoção da aprendizagem e do respeito pelos alunos como indivíduos (Villas Boas, 2006). A avaliação formativa surge como uma opção pedagógica que não se dissocia do próprio desenvolvimento do currículo, integrando a tríade ensino-aprendizagem-avaliação.

Uma avaliação de caráter formativo constitui igualmente uma oportunidade de desenvolvimento e formação profissional para os professores. Ao permitir a gestão dos processos de ensino-aprendizagem, possibilita, também, uma aprendizagem aos docentes, sua evolução e seu crescimento profissional (Gonçalves; Almeida; Leite, 2018; Oliveira, 2010).

Apesar de considerar que houve uma evolução conceitual desde a avaliação mais tradicionalista à avaliação formativa, o estudo da realidade escolar tem demonstrado que ambas convivem diariamente nos cotidianos escolares. Embora os discursos defendam a avaliação como um dispositivo de formação e de esta ser muitas vezes enunciada no campo das intenções – de escolas e de professores –, as práticas comuns e recorrentes ainda se associam a procedimentos tradicionais, assentes em instrumentos como testes de avaliação e com caráter sumativo, classificatório e de medição (Fernandes, 2011; Marinho; Leite; Fernandes, 2013).

Essa realidade expressa por meio das produções anteriormente anunciadas, encontra eco e sustentação na BNCC, uma vez que, a despeito das evoluções conceituais que apresentamos, ela se centraliza e inspira outras formulações curriculares a se centralizarem no desenvolvimento de competências, as quais têm “[...] orientado a maioria dos Estados e

Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil, 2017, p. 13), sendo este “[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos” (Brasil, 2017, p. 13). Assim sendo, a ideia de competências, na BNCC, oriunda-se de uma tendência política global que tem por centralidade as avaliações em larga escala.

Desse modo, as avaliações no contexto micro, organizando-se em torno de demandas e de interesses globais, têm incorporado, com maior intensidade, padrões tradicionais que possuem maior relação com os exames propriamente ditos, e não com a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, fazendo, por conseguinte, com que a escola perpetue modelos e concepções de avaliação tradicionalmente hegemônicas. Esses modelos, a despeito dos avanços conceituais, têm se reafirmado como essenciais ao controle das práticas na educação básica e alteração de seus cotidianos, ao passo que também reverberam na formação de professores e nos sentidos que estes constroem sobre avaliação da aprendizagem.

## **Percurso metodológico**

Tendo em vista o objetivo de analisarmos discursos dos professores que associam à formação inicial sentidos de avaliação mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas no contexto pandêmico, construímos um questionário on-line (Patten, 2016), possibilitando uma maior circulação desse procedimento mesmo diante da paralisação das atividades dos professores e escolas durante o período de isolamento social, usado como medida de combate à pandemia da covid-19.

O público-alvo desse questionário foi composto por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de cidades da região Agreste do estado de Pernambuco, egressos ou concluintes do curso de Pedagogia. Partimos do entendimento de que tais especificações são plausíveis para compreendermos como o sujeito

[...] está posicionado, delimitado: por instituições, pelos coletivos dos quais participa, pela temporalidade da sua formação social, pela incompletude de seu domínio sobre o mundo e pela intransparência de sua própria experiência de si. O discurso, como lugar de produção de sentido, é um lugar no qual essas duas dimensões se articulam. (Burity, 2010, p. 10).

Os professores colaboradores do estudo são, portanto, posicionados pela sua participação em um curso de formação superior, em um cenário que é marcado por uma forte participação do setor privado na formação de professores e pela inserção de Universidades públicas, fruto de uma política de interiorização realizada pelo Governo Federal<sup>2</sup>. Logo, o posicionamento dos sujeitos parte de um ponto em comum, que é a entrada, a formação e a diplomação no

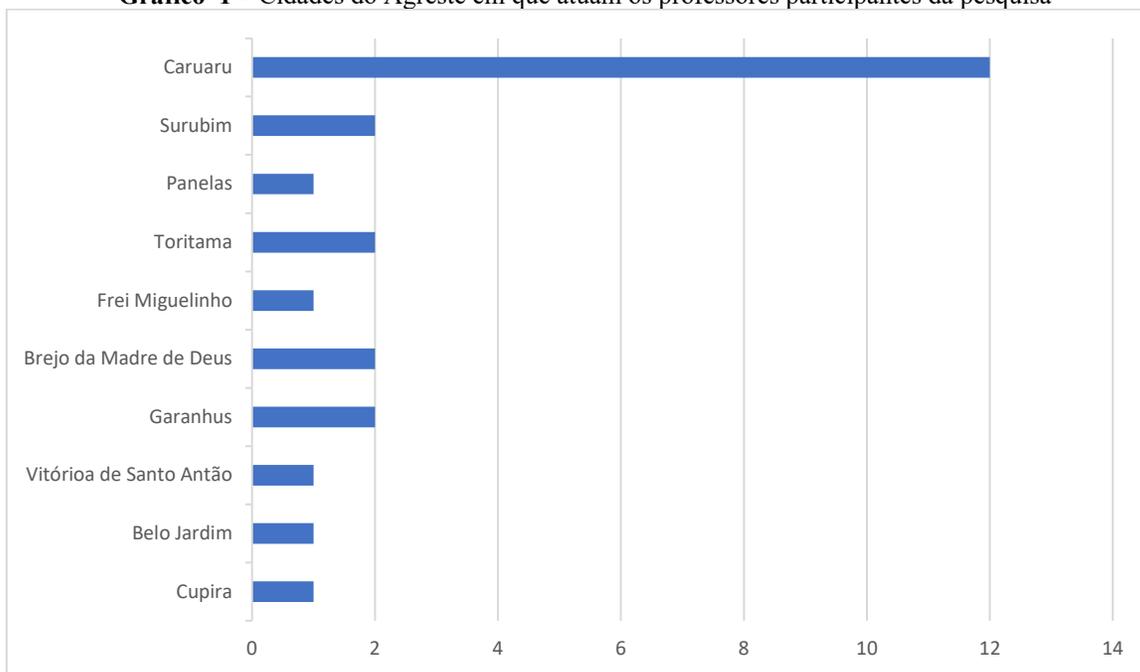
Ensino Superior, realidade que, por várias décadas, esteve quase que inacessível às populações do interior do estado e não era pré-requisito para a atuação na docência.

Em se tratando de egressos e/ou concluintes do curso de Pedagogia, cuja atuação profissional pode ocorrer na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sinalizamos que nossa opção por esse último nível de ensino se deu devido às políticas de avaliação, as quais, em relação à Educação Infantil, por exemplo, se apresentam no cotidiano da prática dos professores de modo mais incisivo.

O questionário foi construído a partir de questões de múltipla escolha e abertas e teve por objetivos a identificação do perfil profissional e acadêmico dos professores participantes, bem como buscou analisar como os professores desenvolveram os processos avaliativos no contexto pandêmico e como as concepções e os sentidos de avaliação a que tiveram acesso na formação inicial apresentaram imbricações na avaliação desenvolvida no período de atividades remotas.

O procedimento foi divulgado em grupos de redes sociais, como *Facebook* e *WhastApp*, ou mesmo para contatos de professores, solicitando resposta e sua ampla divulgação. A partir desse trabalho individual e coletivo, foram somados o total de mais de 100 envios simultâneos do questionário. Desse total, obtivemos o retorno de 25 questionários respondidos por professores de várias cidades da região do Agreste pernambucano, conforme evidencia o Gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1** – Cidades do Agreste em que atuam os professores participantes da pesquisa



Fonte: autoria própria.

Dentre as 25 devolutivas do questionário, selecionamos, para compor este trabalho, os discursos de 13 professores<sup>3</sup> que apresentaram maior consonância com o objetivo proposto, dito de outro modo, que apresentaram, em seus discursos, uma imbricação dos sentidos mobilizados no desenvolvimento das práticas remotas de avaliação e os sentidos oriundos do contexto da formação inicial. Assim, apontamos que tal imbricamento de sentidos não assume, nos discursos dos professores, um teor determinista, uma vez que tais sentidos são mobilizados como referenciais em um contexto de imprevisibilidades (Gonçalves, 2022).

Para desenvolver a análise dos dados, utilizamos a abordagem teórico-metodológica da Teoria do Discurso, a qual “[...] descarta a ideia de um agente perfeitamente unificado e homogêneo [...]” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 153), apoiando-se na “[...] noção de que o próprio social não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes” (Mendonça, 2010, p. 481), e embasando nossa compreensão acerca do sentido não finalístico da formação de professores e da construção dos saberes-fazeres em avaliação.

Dessarte, com base na Teoria do Discurso, compreendemos que as práticas avaliativas, objeto central deste estudo, consistem essencialmente em discurso:

Discurso, por sua vez, não deve ser entendido como o simples reflexo de conjuntos de textos a serem compreendidos, mas é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. (Mendonça, 2010, p. 481).

Desse modo, “[...] o discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia social dos objetos” (Burity, 2008, p. 42). Por conseguinte, as práticas não carregam em si discursos a serem analisados, mas são, por si, discursos, uma vez que consistem em uma unidade complexa de significação. Por essa lógica, salientamos, embasadas por essa Teoria, que o discurso é uma prática na qual se disputam “[...] posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de uma outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente [...])” (Burity, 2010, p. 11).

Essas disputas de enunciação que aludem ao controle das práticas e à manutenção de ordens vigentes subsidiaram nossas análises sobre as disputas existentes no campo da formação e da prática profissional dos professores no âmbito da avaliação da aprendizagem e os sentidos mobilizados em torno dessa temática em ambos os contextos. Nesse aspecto, apresentamos a análise dos dados, evidenciando, por meio dos dois tópicos seguintes, sentidos de avaliação que parecem estar em disputa no campo da formação de professores, e, por fim, elementos desse campo de formação que têm reverberado nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores no contexto das atividades remotas.

## **Concepções em torno da avaliação da aprendizagem construídas no percurso formativo: sentidos de avaliação em disputa**

Os professores colaboradores da pesquisa fizeram emergir, em seus discursos, diversos sentidos de avaliação, que, dentre outros elementos, apontavam para as influências do curso de formação inicial em Pedagogia para a formulação das práticas que desenvolvem no âmbito da avaliação da aprendizagem. Frente a isso, foi evidenciada a importância da formação inicial para atuarem em contextos de crises:

[...] tem gente que diz que a prática é o contrário da teoria, mas não é. Toda prática tem uma teoria imbricada. Por trás de toda prática tem uma teoria. Então, a formação é muito importante. De onde a gente vem, de onde a gente é formado, contribui muito para a nossa prática. (Professor 7, Questionário, 2020).

A emergência discursiva em torno do contexto formativo inicial foi perceptível nos discursos de outros professores, a exemplo das Professoras 1, 3 e 7, respectivamente, que associaram a formação inicial à preocupação com elementos das práticas cotidianas por meio da relação “ensino-pesquisa-extensão”, “constituição profissional” e por meio dos “referenciais teóricos e metodológicos” a que tiveram acesso nesses contextos.

Assim, conforme evidencia o enunciado discursivo do Professor 7, a formação tem ocupado um espaço relevante na tessitura das concepções e das práticas que balizam a avaliação da aprendizagem. Para situarem tal relevância, recorreram a diversos sentidos, sendo, em alguns casos, convergentes, porém não necessariamente homogêneos. Nos termos da Teoria do Discurso, essa “convergência” entre os sentidos explica-se por meio das formações discursivas, que aglutinam discursos por meio de um sistema específico de significação. Desse modo:

Uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. Uma formação discursiva já está hegemônica por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam. (Burity, 2008, p. 42, grifo do autor).

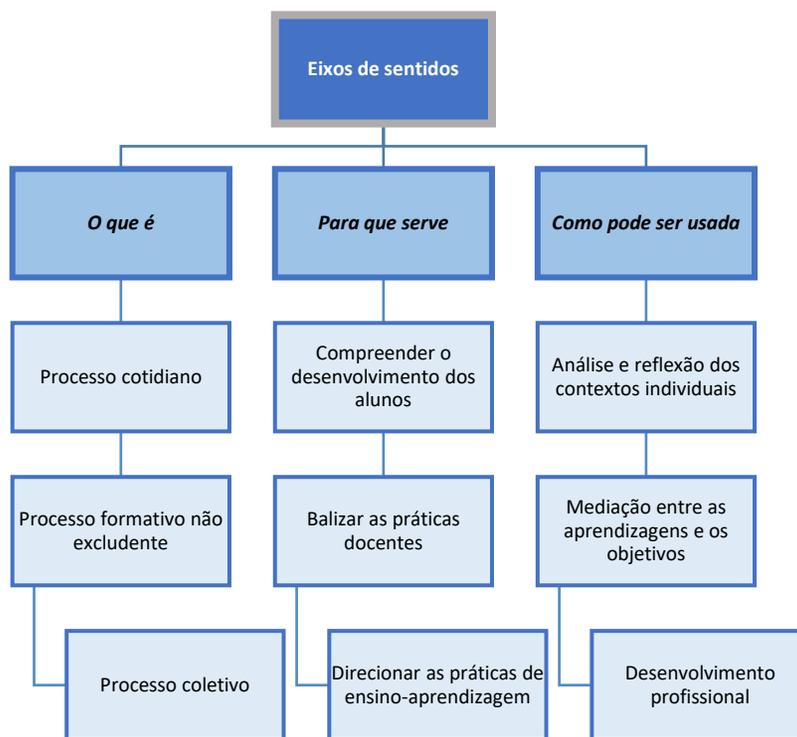
Ao questionarmos os professores sobre as concepções de avaliação que construíram por meio da formação em Pedagogia, consideramos que os discursos estão orientados por outros mais amplos que se articulam em torno das formações discursivas oriundas do contexto acadêmico e, também, de sentidos históricos sobre avaliação da aprendizagem e que têm se perpetuado ao longo dos tempos. Assim sendo, os sentidos evidenciados nos discursos dos professores participantes desta pesquisa apontam com maior ênfase para um movimento interdiscursivo de sentidos de acordo com o defendido por Laclau e Mouffe (2015), os quais referem que, embora as construções de sentidos se estabeleçam hegemonicamente, elas não

estão completas nem fixadas, sendo, desse modo, sempre ameaçadas por outras construções que disputam espaço na luta por significação.

Tais sentidos foram emergentes e também apresentaram significar um importante espaço de influência nos discursos dos professores sobre as concepções de avaliação da aprendizagem que influenciaram suas formações no curso de Pedagogia.

Conforme exposto na Figura 1 a seguir, os sentidos que emergiram dos discursos dos professores sobre suas concepções de avaliação a partir da influência dos respectivos cursos de Pedagogia que cursaram estão divididos em três eixos que englobam sentidos sobre o que é a avaliação, para que serve a avaliação e como a avaliação pode ser utilizada.

**Figura 1** – Eixos de sentidos em torno das concepções de avaliação



**Fonte:** autoria própria.

Destacamos, de antemão, que esses eixos de sentidos dialogam entre si, compondo, desse modo, o discurso sobre avaliação a partir desses e de outros elementos que, embora convirjam momentaneamente, não são homogêneos nem fixos.

No primeiro eixo de sentidos sobre *o que é a avaliação*, destacamos as formulações discursivas que os sujeitos apresentaram em torno da avaliação como um *processo cotidiano*, que se dá no dia a dia da sala de aula, aliada a práticas de planejamento e ensino, uma vez

que “[...] a vida cotidiana é complexa, enredada, plena de elementos constitutivos indissociáveis uns dos outros [...]” (Oliveira, 2012, p. 56). Como exposto em um dos discursos dos professores: “[A avaliação é um] processo que é constituído dia após dia no cotidiano da sala de aula, dotado de instrumentos que nos direcionam a um olhar mais cuidadoso não apenas aos estudantes, mas à própria prática docente” (Professora 12, Questionário, 2020).

Vale salientarmos, ainda, que, ao referir-se à avaliação como processo cotidiano, a professora não o associou a algo rotineiro, repetitivo ou mesmo improvisado. Ao contrário, deixa implícito, em seu discurso, que, por preconizar o uso de diferentes instrumentos, a avaliação como processo cotidiano se vale de saberes que são mobilizados para trazer metodologias avaliativas diversas, o que implica considerar que a avaliação cotidiana está a serviço do desenvolvimento dos alunos e dos professores e desenvolve-se de modo sistematizado e imbuído de intencionalidades.

Outro sentido que define *o que é* a avaliação, na concepção dos professores, consiste no seu entendimento como *processo formativo não excludente*, sendo, nas palavras de um dos professores colaboradores, um “processo não subjogador” (Professora 4, Questionário, 2020). Por essa via, a avaliação dissocia-se de um movimento interdiscursivo que a utilizou como ferramenta de classificação e exclusão (Leite; Fernandes, 2002; Perrenoud, 1999), mas que também está presente nas formações discursivas em torno da avaliação da aprendizagem nas escolas contemporâneas, visto que os avanços nos campos conceituais se refletem pouco ativos nos contextos escolares (Marinho; Leite; Fernandes, 2013), uma vez que a escola é pensada e financiada por um Estado que se vale da exclusão para estruturar-se, a exemplo dos discursos políticos que sustentam medidas como a BNCC.

A despeito dos entraves e dos desafios que a discussão sobre os avanços conceituais da avaliação da aprendizagem tem encontrado diante das avaliações centralizadoras e com um enfoque na concepção hegemônica de avaliação, pautada na competição, classificação e exclusão, e estandardizadas pelas escolas e pelos sistemas escolares, destacamos que a mudança na concepção dos professores, oriunda sobretudo dos espaços de formação acadêmica consiste em um significativo avanço, evidenciando a possibilidade de didatização dessas teorias e concepções. Esse movimento faz os professores refletirem sobre as práticas de avaliação a que tiveram acesso quando alunos da educação básica, evidenciando a não neutralidade dessas práticas e os interesses e as concepções de mundo e sociedade a elas subjacentes –, consiste em um significativo avanço, evidenciando a possibilidade de didatização dessas teorias e concepções.

Assim sendo, evidenciamos que a formação de professores aponta a impossibilidade de fixação dos discursos hegemônicos de avaliação, alicerçados historicamente em sentidos de classificação e exclusão. Com isso, tais sentidos hegemônicos passam a ser ameaçados por um exterior constitutivo (Laclau; Mouffe, 2015), quer dizer, a partir de outros sentidos de avaliação que paulatinamente disputam espaço nas articulações que compõem as práticas avaliativas dos professores.

Em consonância com a análise empreendida, destacamos no discurso dos professores que, ao buscarem uma definição sobre *o que é avaliação*, eles articulam aos sentidos de

avaliação formativa o fato de que esta também engloba o sentido de *avaliação como processo coletivo*, que “envolve toda a comunidade escolar” (Professora 3, Questionário, 2020). Esse sentido reflete bem como a avaliação em uma perspectiva formativa subverte modelos e tendências avaliativas centrados cada vez mais na individualização das práticas em busca por resultados de destaque nos *rankings*. Assim, o sentido de coletividade, atrelado à avaliação, sugere uma mudança paulatina nas bases que forjaram a escola historicamente, conforme argumenta Perrenoud (1999, p. 173, grifo do autor):

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos, se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação [...] mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis [...].

Frente ao exposto, podemos perceber que os sentidos de avaliação categorizados no eixo discursivo sobre o que é avaliar se articulam em torno do sentido de práticas de avaliação contrastantes ao modelo classificatório hegemônico, o qual tem buscado normatizar não só as práticas avaliativas, mas os próprios currículos da educação básica e da formação de professores. Por essa via, concepções emergentes de avaliação, como a avaliação formativa (Fernandes, 2006), enfatizadas e desenvolvidas sobretudo nos cursos de formação, têm servido como um “[...] ‘exterior’ constitutivo que ameaça a existência de um ‘interior’” (Mendonça, 2009, p. 161). Em outras palavras, essas concepções têm se apresentado como um discurso que tem bloqueado a expansão de sentidos [da concepção hegemônica de avaliação] pela presença de seu corte antagônico (Mendonça, 2009). Em síntese, sobre *o que é avaliação*, os discursos assentam em sentidos que mostram concepções mais abrangentes do que as que orientam as políticas educativas e curriculares que regulam o cenário político brasileiro durante os últimos anos, caracterizadas por um sentido tradicional e classificatório da avaliação.

O segundo eixo discursivo centrado em *para que serve a avaliação* destaca quais das suas finalidades ganharam evidência nos discursos dos professores. Esse eixo articulou sentidos que indicam que as finalidades da avaliação, na acepção dos professores, consistem em *compreender o desenvolvimento dos alunos; balizar as práticas docentes; direcionar as práticas de ensino-aprendizagem*.

O primeiro sentido, *compreender o desenvolvimento dos alunos*, diz respeito a um aspecto essencial da avaliação formativa. As finalidades atribuídas à avaliação centram-se em uma preocupação recorrente sobre a compreensão do que o aluno aprendeu e como aprendeu (Méndez, 2002), e não se atendo à constatação do que foi ou não aprendido, como observamos nos discursos dos Professores 1, 5, 8 (Questionários, 2020), os quais indicam, respectivamente, que a avaliação permite: “diagnosticar os níveis de aprendizagem dos estudantes”; “coletar dados que demonstrem a aprendizagem do aluno, porém essa aprendizagem não deve considerar somente o que foi ensinado, mas sim o que o aluno

aprendeu”; “diagnosticar os prévios conhecimentos dos indivíduos, fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem, refletir em conjunto com estes”.

Desse modo, a avaliação, ao adquirir contornos de análise sobre como os alunos se desenvolvem, interpela os professores a analisarem a sua própria prática, avaliando como ensinam, quais das metodologias adotadas favoreceram ou não a forma como o aluno aprendeu, impactando o seu desenvolvimento. Dessa maneira, emerge o sentido de que a avaliação da aprendizagem também serve para *balizar as práticas docentes*.

A associação à concepção de avaliação como baliza para as práticas docentes revela que os saberes avaliativos se constituem articulados a outros saberes, não cabendo, portanto, a compartimentalização dos saberes voltados ao planejamento, ensino, avaliação etc., como prega a organização linear que encabeça muitas das propostas curriculares voltadas às escolas. Essa organização não se justifica, em termos práticos, uma vez que a própria dinâmica do cotidiano escolar apresenta os limites constitutivos dessa proposta, sendo “[...] impossível reduzir a vida cotidiana aos elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis em função das permanências que nela encontramos, como pretendeu fazer a ciência moderna” (Oliveira, 2012, p. 56).

Por essa via, os discursos sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, na acepção dos professores, explicitam o sentido de avaliação como *processo direcionador das práticas de ensino-aprendizagem*. Isso coloca em crise o sistema linear de ensino-aprendizagem-avaliação a que nos referimos e indica que a construção de sentidos em torno da avaliação nos cursos de formação tem enfatizado que “[...] sempre cabe dar maior ênfase ao processo do que ao produto resultante da combinação ensino-aprendizagem” (Both, 2008, p. 31). Desse modo, analisamos haver um deslocamento de sentidos no campo da formação que adentra a escola com maior ênfase por meio das concepções e dos saberes construídos nos contextos da formação acadêmica. A avaliação não constitui, assim, um objetivo final para o qual converge os processos de ensino-aprendizagem, mas, sim, uma parte integrante desse mesmo processo, como defendido pela concepção formativa da avaliação.

O direcionamento das práticas de ensino-aprendizagem por meio da avaliação gerida e desenvolvida pelos professores em seus cotidianos orienta-nos a um eixo discursivo que reúne sentidos sobre *como a avaliação da aprendizagem pode ser utilizada nas salas de aula* com vista a facilitar os processos de ensino-aprendizagem que ali estão em desenvolvimento. Desse modo, ressaltamos que há uma movimentação de sentidos em torno do *como* a avaliação pode contribuir para a elevação das práticas docentes, evidenciando os saberes e as intelectualidades que a elas estão subjacentes.

Assim, no terceiro eixo discursivo, destacamos o sentido de avaliação como *análise e reflexão dos contextos individuais*, uma vez que, para poder intervir no direcionamento das práticas, a avaliação da aprendizagem se apresenta no discurso dos professores como “uma prática processual de análise do desenvolvimento intelectual, cognitivo e social do estudante” (Professora 3), sendo composta por um conjunto de saberes que orientam a ação docente e articulam contribuições que podem ser reverberadas para além dos muros da escola.

O sentido de avaliação como *análise e reflexão dos contextos individuais* resguarda em si a concepção de uma docência pesquisadora, que identifica questões e problematiza a

realidade, refletindo-a e analisando-a a ponto de intervir sobre ela, como argumenta Gimeno Sacristán (1999, p. 379, grifos nossos):

[...] a prática profissional docente é considerada como uma prática profissional e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão.

Nas palavras do autor, a prática docente expressa-se associada a uma prática pesquisadora no sentido de refletir, indagar, experimentar, elaborar, contrastar e transformar. Assim sendo, a avaliação assume um lugar nevrálgico no conjunto de práticas docentes que se concretizam por meio de uma profissionalidade pesquisadora (Silva, 2015), uma vez que ela permite recolher informações sobre os processos de ensino-aprendizagem, evidenciando o que foi aprendido e como foi aprendido, e como as práticas de planejamento, de ensino e metodológicas propiciaram tais aprendizagens.

Essas informações a que nos referimos dão início a um conjunto de práticas que torna a docência uma profissão pulsante, ativa, em movimento. Como argumentaram os professores participantes do questionário, avaliar implica, pois, “identificar avanços, dificuldades, oportunidades para reorientar a prática pedagógica a partir do planejamento didático docente” (Professor 10, Questionário, 2020); “avaliar é conhecer, compreender e tomar decisões acerca do conhecido e do compreendido” (Professora 1, Questionário, 2020). Assim sendo, as informações impulsionam o planejamento estratégico de ações de intervenção, reorganização e reformulação da própria prática, com vistas a intervir sobre a realidade.

A análise reflexiva propiciada pela avaliação, e a potencialidade desse processo para intervir sobre a realidade, direciona-nos a mais um sentido emergido dos discursos dos professores, o de que a avaliação propicia a *mediação entre as aprendizagens e os objetivos*, uma vez que, ao serem definidos critérios específicos sobre quais caminhos e finalidades dos processos de ensino-avaliação, a aproximação com os objetivos de aprendizagem dos alunos torna-se inevitável.

Essa aproximação diz respeito não a um resultado ou a simples construção de uma habilidade que transponha os conhecimentos para operar em uma realidade prática. Ao contrário, diz respeito às formas como, nos processos de ensino-aprendizagem, foram evidenciados os objetivos e construídos os critérios de avaliação em torno do percurso da aprendizagem, não atendo apenas a captar o nível do retorno dado pelo aluno ao final do processo, em um espaço-tempo formulado e organizado em prol de uma “devolutiva” sobre o que foi aprendido.

A avaliação, como mediadora na construção e na efetivação dos objetivos de aprendizagem, também remete ao fato de que currículos são construídos no cotidiano escolar e que professores e alunos são agentes curriculares que definem objetivos e critérios

específicos segundo as demandas do contexto em que estão inseridos (Leite, 2003). Desse modo, concepções de avaliação orientadas à formação resguardam em si a especificidade da (re)criação curricular, uma vez que a avaliação da aprendizagem, nesses moldes, é fomentada pela democratização das práticas (Perrenoud, 1999), indicando que propostas curriculares normativas e homogeneizadoras não logram espaços significativos de influência nos contextos que aderem a posturas mais formativas e reflexivas por meio das práticas avaliativas.

Tal posicionamento frente aos organismos curriculares externos e às decisões empreendidas por meio das avaliações cotidianas orienta nossa análise ao sentido da avaliação como *propiciadora do desenvolvimento profissional dos professores*. A emergência desse sentido no discurso dos professores insere-se em um movimento intradiscursivo, visto que encontra consonância com discursos que estão sendo evidenciados na contemporaneidade. Assim, a avaliação da aprendizagem pautada em uma perspectiva formativa pode levar a docência a grandes avanços no seu processo de profissionalização (Gonçalves; Almeida; Leite, 2018), tão ameaçado pelas reformas empresariais que têm sido introduzidas no campo da Educação.

Argumentamos, desse modo, que a avaliação – por proporcionar a recolha de informações e propiciar a análise e a intervenção dos processos de ensino-aprendizagem, fazendo com que os professores decidam sobre esse processo e empreendam práticas autônomas embasados em saberes plurais – pode consistir em um elemento fulcral para se pensar a profissionalização docente a partir da prática cotidiana. Essa compreensão é evidenciada também nos discursos dos professores, uma vez que, ao evidenciarem suas concepções, afirmaram que a avaliação consiste em um

[...] meio para se melhorar a prática docente, o saber fazer em sala de aula. A avaliação não é meramente uma prova que rotula o estudante se ele vai ser “A, B, C”, mas sim um meio pelo qual a partir dela eu possa refletir sobre minha prática e o que posso fazer para melhorar a educação. Infelizmente, esse contexto avaliativo com essa visão não é tão comum de se observar, mas é assim que penso. (Professor 7, Questionário, 2020).

Isso evidencia que os saberes empreendidos no processo de avaliação auxiliam “na melhoria das práticas”, ou seja, no desenvolvimento profissional. Assim sendo, coadunamos com Oliveira (2010, p. 3593) ao afirmar que “[...] a avaliação se pode perspectivar como um elemento crucial, uma vez que, se for exercida como uma atividade ao serviço do conhecimento, desempenha uma importante função formativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional”. Diante do exposto, urge considerarmos que a movimentação de sentidos em torno da avaliação da aprendizagem é capaz de fomentar mudanças não só nos processos intraescolares, mas também extraescolares, visto que tais mudanças são capazes de reverberar em processos mais amplos que modificam não só a escola, como argumenta Perrenoud (1999), mas o próprio *status* profissional da docência a partir da evidenciação de seus saberes especializados diante da sociedade.

Podemos perceber que as concepções de avaliação de aprendizagem construídas pelos participantes ao longo da sua formação acadêmica se associam a um processo que ultrapassa a visão de avaliação como classificação e seriação dos alunos por meio da aferição dos conhecimentos adquiridos. É, portanto, uma concepção abrangente, que considera os processos avaliativos como parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem, constituindo uma fonte de informação sobre o modo como os alunos aprendem e sobre o sucesso ou as limitações da prática docente.

Vale salientarmos, porém, que tais concepções de avaliação, que os professores atribuem à formação inicial, não estão a atuar sozinhas no que diz respeito às influências cotidianas que incidem sobre as concepções e as práticas avaliativas dos professores. Fazemos esse destaque, pois, o avanço conceitual da avaliação não se dá pelo apagamento simultâneo de outras perspectivas de avaliação que historicamente balizaram as práticas dos professores e habitaram o contexto escolar. Nesse enfoque, as políticas curriculares brasileiras em evidência, a exemplo da BNCC, embora se utilizem de termos e propostas que visam “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem [...]” (Brasil, 2017, p. 17), têm evidenciado a riqueza dos discursos e a pobreza das práticas (Nóvoa, 1999), uma vez que a avaliação é tratada sob o uso de termos formativos, quando, no entanto, as especificidades de uma avaliação formativa são podadas.

Nessa linha de pensamento, apresentamos, deste ponto em diante, uma análise das contingências contemporâneas que delinearão as práticas avaliativas no âmbito do ensino remoto, evidenciando como as concepções do contexto da formação podem ser momentaneamente alinhadas ou, ainda, anuladas diante das demandas contingenciais impostas por contextos excepcionais, a exemplo do pandêmico.

### **Elementos da formação evidenciados nos discursos dos professores para o desenvolvimento de práticas avaliativas no contexto pandêmico: articulações para uma “avaliação possível”**

Ao analisarmos os discursos dos professores sobre os cotidianos em que atuam, notamos que as articulações que constituíram tais discursos estavam reverberando elementos do contexto formativo que se apresentam como balizas para a análise que os professores fazem da própria realidade. Nessa lógica, questionamos os professores sobre quais as experiências, os estudos e/ou os saberes que eles desenvolveram durante a formação e que subsidiaram as suas práticas de avaliação no período de atividades remotas. Os discursos dos professores sobre essa questão estão assentes nos sentidos em torno da avaliação mostrados na Figura 2.

**Figura 2** – Sentidos da formação que incidem na avaliação no contexto pandêmico



Fonte: autoria própria.

Dentre esses sentidos oriundos do contexto da formação e que, na acepção dos professores, influenciaram a avaliação no contexto pandêmico, destacamos a emergência da *avaliação como dimensão subjetiva*, a qual, a despeito das linhas de chegada traçadas e estabelecidas previamente, visualiza na subjetividade dos sujeitos avanços que não podem ser equiparáveis, mas que precisam ser considerados diante dos contextos individuais, das necessidades e dos avanços específicos, como podemos observar nos discursos dos Professores 4, 8 e 11:

É necessário **olhar de forma atenta para o caso de cada criança e tentar compreender** o que os alunos conseguiram ou não aprender, mesmo a distância e com todas as dificuldades do momento, e propor atividades e **intervenções remotas direcionadas, que permitam que eles continuem avançando** em suas aprendizagens. (Professora 4, Questionário, 2020, grifos nossos).

De experiência no curso de pedagogia que tem ajudado, foi de **levar em consideração qualquer esforço do aluno como válido**. Não somente em tempo de aula remota, mas qualquer tempo. (Professora 8, Questionário, 2020, grifo nosso).

**Entender que cada aluno aprende de uma forma diferente e em um tempo diferente**, assim, temos que ter um olhar mais humano para cada discente, buscando auxiliar cada um em suas dificuldades. (Professora 11, Questionário, 2020, grifo nosso).

Os enunciados destacados nos discursos dos professores evidenciam um importante elemento trazido do campo da formação para compor as articulações que promovem para o

desenvolvimento de suas práticas discursivas de avaliação. Nessa acepção, sendo o reconhecimento da individualidade e da subjetividade dos alunos um aspecto fundante para a avaliação em uma perspectiva formativa, analisamos que tais discursos se constroem a partir de um viés antagônico (Laclau; Mouffe, 2015) às concepções hegemônicas de currículo e de avaliação.

Tais concepções hegemônicas têm sido mobilizadas pelas políticas curriculares e avaliativas direcionadas à Educação Básica, sendo fomentadas por *significantes vazios* como educação de qualidade e educação como direito de todos. Tais significantes universalizaram “[...] seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata” (Mendonça, 2007, p. 252). Essas políticas têm viabilizado o desenvolvimento cada vez mais crescente de materiais e ações que visam unificar o que é ensinado, o que é aprendido, como argumenta Lopes (2018) ao analisar a centralidade da avaliação nas políticas curriculares que visam a homogeneização dos sujeitos por vias da avaliação e da padronização deles. Para Lopes (2018, p. 29, grifo da autora):

Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado).

Nessa lógica curricular-avaliativa, em que a uniformidade da aprendizagem é o objetivo que se eleva e se sobrepõe à própria formação, a avaliação da aprendizagem adquire sentidos meramente certificativos, contribuindo para a utopia da formação de sujeitos uniformes e padronizados e estimulando a comparação e a anulação dos avanços individuais marcados por ganhos e tempos subjetivos. Nesse sentido, “[...] a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tende, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo” (Barreto, 2012, p. 746).

É frente a esse contexto de influências políticas e curriculares que os sentidos propiciados pelo contexto formativo e apresentados nos discursos dos professores se apresentam como saberes que possibilitam aos sujeitos uma postura subversiva aos modelos instituídos. É com base nisso que analisamos que a evidenciação dos sentidos de *avaliação como dimensão subjetiva* consistem em um sentido antagônico às bases hegemônicas das políticas curriculares-avaliativas. Desse modo, em vez de apresentar-se a serviço da padronização, a avaliação é compreendida e conduzida pelos professores,

[...] tendo como base o respeito do aluno como pessoa e pelas produções que ele apresenta. É um acto de solidariedade, porque, ao promover a aprendizagem do aluno, a avaliação está a promover um bem individual e colectivo; tanto o aluno

como a sociedade são beneficiados. Alunos educados contribuem para a constituição de uma sociedade mais humana e justa. (Villas Boas, 2006, p. 86).

Em vez disso, o sentido de *avaliação como dimensão subjetiva* em destaque nas práticas em contexto pandêmico vai ao encontro dos sentidos de *avaliação como processo não excludente que serve para compreender o desenvolvimento dos alunos*, construídos quando da formação docente e que abre o caminho para abordagens mais abrangentes dos processos avaliativos.

Sendo um ato de solidariedade que tem por base o respeito aos alunos como pessoas, a avaliação nos termos formativos caracteriza-se por dar ênfase ao processo, e não a um produto final definido *a priori*. Assim, em consonância a essa concepção avaliativa, ao discursarem sobre os saberes/as experiências do curso que estavam contribuindo para avaliarem por meios remotos, os professores apresentaram o sentido de *avaliação como processo*, ou seja, evidenciaram a importância de se considerar a avaliação não como fim da linha de chegada, conforme exposto nos enunciados discursivos a seguir:

O principal ensinamento aprendido no curso de pedagogia sobre avaliação e que tento vivenciar na minha prática, diz respeito à **avalição processual e formativa**. (Professora 6, Questionário, 2020, grifo nosso).

**O ensinamento é que a avaliação acontece de forma processual.** É uma nova realidade, ninguém estava preparado, nem existe uma receita para agir diante dos desafios, vamos aprendendo a buscar caminhos para chegar próximo dos alunos. [...]. Os alunos que têm acesso às tecnologias tiram dúvidas, dá para acompanhar melhor; quanto àqueles que não têm, fica difícil o acompanhamento. (Professora 9, Questionário, 2020, grifo nosso).

Justamente o fato de compreender **avaliação como um processo que é construído através das vivências cotidianas**. E mesmo em meio às dificuldades estabelecidas pelo momento atual, **procurar olhar para o estudante mesmo que distante fisicamente, como um sujeito que está em construção** do conhecimento com um pouco mais de dificuldades das quais observávamos em sala. (Professora 12, Questionário, 2020, grifos nossos).

O destaque para a avaliação processual, que se desenvolve de modo formativo no cotidiano escolar, mostra que os contributos da formação são potencialmente capazes de alterar a natureza das práticas centradas na devolução do aprendizado com base no que foi ensinado, tendo a nota como recompensa. Nessas práticas avaliativas voltadas à verificação, o que supostamente seria a avaliação fica circunscrito a um tempo mínimo, geralmente uma semana de provas ao final de cada unidade ou semestre. Por essa via, a avaliação resume-se à aplicação e ao uso limitado de instrumentos, em que o conhecimento considerado “válido” é aquele que pode ser encaixado nos testes escritos.

Assim, destacamos que a formação inicial dos professores colaboradores da pesquisa parece difundir sentidos de avaliação que conflituam com a própria cultura avaliativa da escola, fazendo com que concepções emergentes de avaliação em uma perspectiva formativa ganhem destaque na luta social por significação sobre as práticas avaliativas, reafirmando o sentido de que “[...] a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente, e consciente, ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais (Freitas, 2009, p. 16).

Ressaltamos, ainda, que as concepções que já haviam sido expressas no questionamento mais geral sobre os sentidos de avaliação que emanaram da formação dos professores, particularmente no sentido de *avaliação como processo cotidiano*, ganharam nova intensidade no contexto pandêmico, denunciando uma preocupação dos docentes em tornarem os processos avaliativos mais justos em uma situação de demarcada dificuldade. Desse modo, ao fundamentarem suas práticas em tais sentidos avaliativos, os professores alteram as dinâmicas discursivas que têm influenciado historicamente a escola, ao passo que também alteram, pelos saberes que articulam, a percepção de que assumem um lugar de passividade nos embates e nos conflitos que intentam uma significação hegemônica.

Essa posição de agente que os professores adquirem (Leite, 2003), ao apoiarem-se em sentidos que rumam contrariamente ao discurso avaliativo estandardizado historicamente pelas instituições de ensino, apresentando-se, desse modo, como um exterior constitutivo da ordem estabelecida, nos leva a refletir, como afirma Laclau (2016, p. 88), que “[...] nenhum sistema está inteiramente protegido, dada a indecidibilidade de suas fronteiras [...] mas isto equivale a dizer que as identidades no interior desse sistema estarão constitutivamente deslocadas e que este deslocamento mostrará sua contingência radical”. Com base nesse entendimento, é que apontamos para a impossibilidade de fixação de sentidos, mesmo aqueles duradouros e que têm se perpetuado. Os sentidos e as construções não são, por conseguinte, estanques e imutáveis, estando o seu desenvolvimento dependente de e sob influência das experiências, das condições circunstanciais e contextuais. Em contrapartida, como nenhum sistema é completamente protegido, é que destacamos as possibilidades de modificação e de transmutação de sentidos em torno da avaliação a partir das práticas processuais e cotidianas.

Essa transmutação revela que as experiências e os conhecimentos a que os professores tiveram acesso no curso de formação indicam que a avaliação possibilita o redirecionamento das práticas de ensino, fazendo emergir o sentido de *avalição como mudança*, conforme evidenciado neste discurso:

Acredito ser o de considerar o contexto pelo qual estamos passando e o contexto das crianças e de seus pais, visto que pai e mãe não são professores. **Ao compreender o contexto, direciono os objetivos educacionais, logo, também redireciono o sentido da avaliação no processo de ensino-aprendizagem nesse momento atípico.** (Professora 1, Questionário, 2020, grifo nosso).

Assim, emerge a concepção de que a avaliação da aprendizagem possibilita a reformulação dos processos de ensino-aprendizagem, como já afirmado por Villas Boas (1998, p. 21), ao analisar que “[...] os resultados obtidos (pela avaliação formal e informal) influenciam a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da escola e da sala de aula”. Desse modo, o Professor 2 (Questionário, 2020) resguarda, em seu discurso, a noção de que “é preciso se reinventar, criar estratégias de aprendizagem, acreditar no processo de criação e transformação em busca de bons resultados”. Por essa via, visualiza-se uma consciência pedagógica propiciada pela formação inicial, que reconhece a importância de “adaptar cada atividade e ensino à realidade da criança” (Professor 5, Questionário, 2020), o que envolve o planejamento a partir das demandas individuais de cada aluno. Uma vez mais, esse sentido emergente no contexto pandêmico vai ao encontro de outros construídos na formação de professores, de que são exemplos a avaliação como *análise dos contextos individuais e como mediação entre as aprendizagens e os objetivos*.

Tais concepções apontam para uma avaliação que transcende a busca por resultados, fazendo emergir o sentido de *avaliação formativa*, valendo-se de saberes teóricos e técnicos que guiam a construção do processo avaliativo para as demandas plurais das realidades de seus alunos e evidenciam a multiplicidade dos saberes que são mobilizados no cotidiano escolar. Dessa feita, no período de isolamento social, em que a linearidade do sistema escolar foi posta em crise – devido à impossibilidade de manter toda a fragmentação que era regulada de forma presencial (Gonçalves, 2022) –, sentidos de avaliação voltados à formação integral estão se mostrando mais eficazes e necessários.

Assim, conquanto até recentemente a ênfase nos resultados dos testes objetivos possuiu um lugar central para indicar o desenvolvimento dos alunos (Marinho; Leite; Fernandes, 2013), o isolamento social e a baixa adesão ao ensino remoto inviabilizam essa prática. Com isso, abriu-se espaço – a despeito de todas as dificuldades e impossibilidades que destacamos – para a testagem e o desenvolvimento de procedimentos de avaliação que foram poucos explorados historicamente pela escola e pelos professores. A exemplo disso, destacamos “o uso de portfólios”, o desenvolvimento da “autoavaliação”, e a análise da “oralidade” como procedimentos usados pelos Professores 10 e 8, respectivamente (Questionário, 2020).

Os diferentes procedimentos destacados pelos professores, utilizados como alternativa à avaliação tradicional da aprendizagem por meio de testes e momentos de avaliação final, evidenciam a mobilização de uma concepção formativa de avaliação considerada como mais viável para acompanhamento e análise do desenvolvimento dos alunos. Essa concepção surge, também, em contraponto com concepções que não se interessam por competências transversais, como a comunicação oral, a produção escrita ou as competências de vida e que veiculam uma ideia de “aluno ideal padrão” (Gerard; Roergies, 2011, p. 145).

Os professores evidenciaram, em seus discursos, que as atividades remotas desenvolvidas durante o contexto pandêmico foram subsidiadas pela compreensão de que não é possível perpetuar esse modelo hegemônico, como pode ser percebido no discurso do Professor 13 (Questionário, 2020): “Fez-me refletir que não posso avaliar os alunos de forma quantitativa, visando apenas fatores numéricos. Os avanços, mesmo que não tão satisfatórios quanto eu gostaria, devem ser levados em consideração”.

Assim sendo, o contexto de crises revelou que as impossibilidades e as possibilidades que circundaram o ensino remoto trouxeram à tona reflexões sobre a necessidade de desinvisibilizar os sentidos emergentes em torno da avaliação da aprendizagem e das práticas dos professores, uma vez que tais sentidos apontam para os limites constitutivos de sentidos hegemônicos e para o poder de decisão e de influência dos agentes que tecem o cotidiano.

Nota-se, assim, que as normatizações curriculares, encabeçadas pela BNCC e as propostas locais/municipais que se desenvolvem sob sua inspiração, têm provocado reações, contrapartidas do lado dos professores, que, a despeito da lógica de centralização curricular e avaliativa, mobilizam sentidos outros de avaliação que eles próprios classificam como oriundos do contexto de formação profissional. Nessas reações esboçadas pelos professores, percebe-se ainda que a lógica das competências e das construções de habilidades – pontos fulcrais da BNCC – também perde força no cotidiano dos professores, visto que ressignificam o sentido utilitarista dos conhecimentos propostos pela BNCC, para integrarem um processo mais amplo, que se dá por meio do desenvolvimento e das análises individuais, distanciadas dos sentidos de padronização almejados pela política curricular em foco.

## **Considerações parciais**

Ao analisarmos os sentidos de avaliação da aprendizagem construídos durante a formação de professores, que serviram de referência ao trabalho docente no contexto de pandemia, verificamos que os sentidos mais evidentes foram os que se afastaram das concepções mais tradicionalistas e assumiram um caráter formativo. Do mesmo modo, ficou evidente que os sentidos de avaliação não são constantes e imutáveis, estando sujeitos à influência das circunstâncias e das condições do cotidiano e dos processos de ensino-aprendizagem, de que é exemplo o desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia.

A partir dos discursos dos professores, é confirmada a noção de que a formação não gera profissionais acabados ou passivos, tampouco entrega a eles uma “receita” sobre como gerir as práticas, porém a formação possibilita articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, problematizando com os sujeitos os saberes-fazer necessários para atuarem em diferentes contextos de acordo com as demandas inusitadas que eles suscitam.

As análises das concepções de avaliação da aprendizagem que são estandardizadas pelos cursos de formação e que significam nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nos levaram também ao entendimento das práticas de avaliação que se dão, dentro de limites específicos, no contexto pandêmico, apontando para as possibilidades e as impossibilidades que pairaram sobre esse contexto e para uma suposta suspensão das concepções de avaliação a depender das contingências que as originam.

Em síntese, recuperando o objetivo de analisar sentidos de avaliação da aprendizagem acessados no contexto da formação de professores, e que foram mobilizados nas práticas avaliativas desenvolvidas no contexto pandêmico, por meio das atividades remotas, as análises permitiram-nos compreender que, nas práticas avaliativas desenvolvidas em meio às contingencialidades do contexto pandêmico, destacam-se sentidos embasados em

concepções de avaliação historicamente rejeitadas pela organização linear do sistema escolar brasileiro. Não obstante, os professores recorreram majoritariamente a formas de avaliação de carácter formativo, assentes em sentidos menos tradicionais, tendo esses sentidos e essas concepções propiciado meios avaliativos mais exequíveis frente aos desafios potencializados pelas desigualdades sociais atuantes com maior ênfase no cenário pandêmico.

### **Notas**

<sup>1</sup> Financiamento: Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco.

<sup>2</sup> Iniciada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ampliada no governo da Presidenta Dilma Rousseff.

<sup>3</sup> Dentre os 13 professores selecionados, e que abordaram, em seus discursos, a influência da formação inicial na constituição de suas concepções avaliativas, salientamos que 12 são oriundos de cursos de Pedagogia em instituições públicas, a saber: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade de Pernambuco (UPE).

### **Referências**

- ABRECHT, R. **A avaliação Formativa**. Porto: Edições ASA, 1991.
- ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BARRETTO, E. S. de S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 147 p. 738-753, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300005>
- BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.
- BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; PEIXOTO, L. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008. p. 59-74.
- BURITY, J. Teoria do Discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da Avaliação Formativa. **Revista Portuguesa da Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; KETELE, J.-M. de (org.). **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 131-142.

- FREITAS, L. C. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- GERARD, F.-M.; ROERGIES, X. Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In: ALVES, M. P.; KETELE, J.-M. de (org.). **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 143-158.
- GONÇALVES, C. de L. “**A gente teve que reinventar totalmente o que fazia**” – sentidos de avaliação movimentados em contextos extraordinários: a impossibilidade de suturação e fixação nas práticas discursivas de professores do ensino fundamental. 2022. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- GONÇALVES, C. de L.; ALMEIDA, L. A. A. de; LEITE, C. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos – uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 209-225, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36135>
- HYPOLITO, Á. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>
- LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: CRITCHELEY, S. et al. (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 77-106.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LEITE, C. Ser professor(a) no contexto das mudanças curriculares do ensino básico, em Portugal. Fênix: **Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos**, Recife, v. 2, n. 1, p. 35-38, 2003.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. **A avaliação da aprendizagem**: novos contextos, novas práticas. Porto: Edições ASA, 2002.
- LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.
- MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.
- MARINHO, P.; FERNANDES, P.; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.21018>
- MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae245520132728>
- MÉNDEZ, J. M. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MENDONÇA, D. de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2009.
- MENDONÇA, D. de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.
- MENDONÇA, D. de. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado, Brasília**, v. 25, n. 3, p. 479-497, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000300004>
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 17-35, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400002>

- OLIVEIRA, I. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/UFES, 2012. p. 47-70.
- PATTEN, M. L. **Questionnaire research: A practical guide**. [S. l.]: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315265858>
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-173.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.
- SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. London: Sage Publications, 1991.
- SILVA, M. A. da. **Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da Didática na formação de Pedagogos (as)**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.
- STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, [s. l.], v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.
- STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. **Evaluation theory, models, & applications**. [S. l.]: Jossey-Bass, 2007.
- TYLER, R. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 35, p. 492-501, 1942. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.1942.10881106>
- VILLAS BOAS, B. M. de F. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt13-1708-int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

### **Correspondência**

**Crislainy de Lira Gonçalves:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande; Integra a Comunidade de Prática de Investigação CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas).

**E-mail:** [crislainy.goncalves@ufpe.br](mailto:crislainy.goncalves@ufpe.br)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7612-294X>

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com doutorado sanduíche pela Universidade do Porto (UPORTO); Professora Associada IV do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE; Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Integra a Comunidade de Prática de Investigação CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas).

**E-mail:** [lucinalva.almeida@ufpe.br](mailto:lucinalva.almeida@ufpe.br)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716>

**Carla Patrícia Teixeira da Silva Figueiredo:** Doutora em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP); Investigadora na FPCEUP, responsável pelo ensino e/ou de disciplinas sobre currículo e avaliação de escolas; Membro da Equipa de Coordenação da Comunidade de Prática de Investigação CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas).

**E-mail:** [cfigueiredo@fpce.up.pt](mailto:cfigueiredo@fpce.up.pt)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3261-4907>

---

Texto publicado em *[Currículo sem Fronteiras](#)* com autorização dos autores.

---