



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16506 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

Aprendizagens da avaliação na formação continuada: concepções do avaliar e examinar
Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino - UFBA - Universidade Federal da Bahia
Pietro Matheus Bompert Fontoura Alves - UFBA - Universidade Federal da Bahia

APRENDIZAGENS DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES DO AVALIAR E EXAMINAR

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Avaliação tem ganhado destaque nas discussões sobre a prática pedagógica no Brasil (Dias Sobrinho, 2003) e em diferentes níveis de Educação. Aos poucos, a Avaliação tem superado o lugar historicamente atribuído a ela, em geral, como o último conteúdo dos livros de Didática ou como uma ação final nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme apontam Villas Boas *et al.* (2022), a Avaliação tem desenvolvido uma literatura própria nas últimas décadas, que busca compreender seu papel teórico e prático no processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como objeto de estudo a avaliação da/para aprendizagem e a formação continuada dos professores. O objetivo é discutir como o acesso teórico às concepções e práticas avaliativas na perspectiva formativa, na formação continuada de professores, pode auxiliar a (re)significar a compreensão da Avaliação.

Ao anunciarmos este objetivo, acreditamos que este trabalho pode apresentar um panorama contemporâneo sobre as concepções teóricas em torno do ato de **avaliar** e **examinar** que influenciam professores, em processo contínuo de formação, no próprio entendimento da Avaliação. E, desse modo, como a compreensão da avaliação, pode se tornar elemento orientador ou não para que, na condição de professores em atuação, possam realizar o planejamento e

desenvolvimento das etapas intrínsecas ao processo avaliativo.

Ao considerarmos este possível desdobramento do objetivo citado, buscamos promover o desvelamento de propostas pedagógicas com elementos singulares no campo da avaliação, com potencial de contribuição para a *práxis* avaliativa no campo da Educação e da Formação Continuada de Professores.

Metodologicamente, este trabalho baseia-se em um levantamento bibliográfico, de cunho exploratório e abordagem qualitativa. De acordo com Curado Silva (2018), a pesquisa bibliográfica é relevante para o conhecimento científico e nos possibilita produzir novas explicações e elaborações teórico-práticas acerca dos estudos em torno da temática da Avaliação. Contemplaremos a discussão sobre as concepções de avaliar, examinar, de avaliação da e para aprendizagem ressaltando a importância de trabalhá-las na formação continuada de professores para fins de exercício da *práxis* pedagógica.

2 TESSITURAS DA AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES, PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO CONTINUADA

2.1 Concepções de avaliação da/para aprendizagem: desdobramentos no planejamento pedagógico

A avaliação está presente em diversos contextos educacionais, abrangendo a Avaliação Educacional como uma área dividida em três níveis: i) Avaliação da Aprendizagem, realizada em sala de aula; ii) Avaliação Institucional, envolvendo o trabalho pedagógico das escolas e/ou instituições de educação; e iii) Avaliação em Larga Escala, também conhecida como Avaliação de Sistemas, composta por exames nacionais e internacionais (Freitas *et al.*, 2014). Esses três níveis de Avaliação deveriam estar interligados, reunindo informações significativas sobre as aprendizagens dos alunos para ajudar na tomada de decisões dos professores em sala de aula e orientar os processos formativos dos estudantes. No entanto, essa integração não ocorre na prática.

Transversal aos níveis de Avaliação, existem concepções que orientam as atividades pedagógicas dos professores: **avaliar** e **examinar**. Essas concepções são constantemente influenciadas pelos contextos em que os indivíduos estão inseridos, bem como pelas necessidades formativas relacionadas ao tema. Fernandes (2009) afirma que os perfis de avaliação dos sistemas educacionais globais são distintos: alguns se baseiam na perspectiva do examinar, outros na do avaliar, e há ainda aqueles que mesclam ambas as abordagens. É necessário investir no estudo do sistema educacional brasileiro para compreender suas

características predominantes em relação à Avaliação. É crucial refletir sobre essas características e agir em prol de mudanças que favoreçam a aprendizagem, adotando uma perspectiva formativa da Avaliação.

Ao defendermos uma perspectiva formativa da Avaliação, baseamo-nos nos estudos de Villas Boas (2012, p. 30), que afirma que a “avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é a denominada de formativa”. Essa abordagem contrasta com a perspectiva tradicional de avaliação, historicamente perpetuada, que se centra em práticas excludentes e na constatação de resultados estáticos, desvalorizando o percurso de aprendizado dos estudantes.

Ao longo da formação docente, é fundamental que os professores consigam discernir entre as perspectivas de **examinar** e **avaliar**. Pesquisas como as de Gonzaga *et al.* (2023) e Trevisan (2024) sobre as concepções de avaliação construídas por docentes da Educação Básica e Educação Superior mostram que essas concepções tendem a se alinhar mais a uma dessas perspectivas. Isso influencia significativamente a forma como os professores conduzem o processo avaliativo, os instrumentos que escolhem, a elaboração desses instrumentos, os critérios avaliativos utilizados e a maneira como realizam a devolutiva, que pode ser formativa ou não.

Com base na literatura da área de Avaliação e considerando as mudanças e avanços das últimas décadas, autores como Luckesi (2011), Villas Boas (2019), Villas Boas *et al.* (2022) e Esteban (2010) sugerem a necessidade de superar o discurso e a prática do exame. Eles defendem o avanço para estudos e práticas pedagógicas comprometidas com uma perspectiva do avaliar, que compreenda as relações dentro e fora dos espaços educacionais que dialogam com a Avaliação.

Luckesi (2011) aponta que o ato de examinar se centra na verificação e classificação, desvalorizando o estudante como uma pessoa com potencial de aprendizado contínuo. A perspectiva do exame enfoca o desempenho e os resultados alcançados pelo estudante em momentos específicos. Villas Boas (2019, p. 14) corrobora essa visão ao afirmar que “a sociedade sempre se preocupou com a promoção do estudante de um ano para outro, sem levar em conta o que foi aprendido e o que não foi”. Essa perspectiva engessa a prática avaliativa na dimensão reprodutivista, marcada pela memorização e mensuração dos resultados. Além disso, Esteban (2006) observa que a perspectiva do exame inviabiliza a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento em sua complexidade essencial.

A compreensão e prática de avaliar contrasta com a concepção e prática do examinar, pois foca nas aprendizagens do estudante de forma contínua,

acompanhando-o e traçando estratégias para que ele possa se desenvolver e aprender de maneira significativa (Villas Boas, 2019). A forma como os professores concebem a avaliação e seus elementos intrínsecos (conteúdo, objetivos de aprendizagem, critérios, instrumentos/procedimentos e devolutivas) decorre da compreensão do que é ensinar e aprender, elementos que devem ser reconhecidos como em permanente construção. Esteban (2006, p. 126) enfatiza que “a teoria sobre a avaliação precisa assinalar, para a atividade docente, estratégias que possam ajudar alunos/as e professores/as a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos”. Defendemos que, enquanto ensinamos, também devemos promover reflexões contínuas sobre o avaliar.

Ancorados na perspectiva do avaliar, é importante compreender as terminologias da Avaliação praticada em sala de aula, distinguindo a “Avaliação para Aprendizagem” de “Avaliação da Aprendizagem”. Villas Boas (2019) defende que a primeira menção se volta para o olhar sensível ao futuro, em permanente processo de construção das aprendizagens de todos os sujeitos (estudantes, professores formadores e demais participantes); já a segunda refere-se ao conhecimento já construído, essencialmente no pretérito, e que ocupa um lugar contemplativo, constituído como objeto de análise.

Considerando a concepção fundamental de que as instituições de Educação se preocupam tanto com as aprendizagens já construídas quanto com a continuidade e ampliação das aprendizagens ainda não desenvolvidas, optamos por utilizar a definição "avaliação da/para aprendizagem" ao longo deste texto. Ademais, no contexto histórico brasileiro, as discussões sobre Avaliação foram muitas vezes negligenciadas no campo da formação de professores (Villas Boas *et al.*, 2022), sem oferecer aos professores em formação e em exercício a oportunidade de dialogar sobre o tema, com um olhar sensível aos contextos específicos de atuação.

2.2 A formação continuada de professores e a importância de trabalhar a avaliação da/para aprendizagem

A formação de professores no Brasil é marcada por duas grandes perspectivas teóricas. A primeira defende a docência como o elemento central da formação de professores, com base nos estudos de Leda Scheibe, Helena Freitas e Iria Brzezinski. A segunda perspectiva foca na identidade docente e na dimensão da Ciência da Educação como campo de interesse, influenciada pelas pesquisas de Selma Pimenta, José Libâneo e Dermeval Saviani (Brandt; Hobold, 2020).

Gatti (2017) discute como as licenciaturas se concentram mais na formação de conhecimento específico de cada área do que na formação pedagógica e na

construção da identidade docente, além do desajuste entre teoria e prática.

Há grande evasão nos cursos de graduação licenciatura, o que leva a considerar, embora não só, questões ligadas aos cursos e suas dinâmicas pedagógicas, e a questão de valorização desse curso nas instituições de ensino superior, bem como a atratividade da carreira. (Gatti, p. 731)

Defendemos a importância da integração entre os aspectos teóricos e a dimensão prática na formação docente, essencial para o desenvolvimento de uma verdadeira *práxis* (Curado Silva, 2018), na formação inicial e continuada. Essa integração não deve se limitar à presença nos documentos legais, mas deve também ser alinhada a outras políticas educacionais que promovam essa articulação de forma efetiva.

Um importante documento para compreendermos as orientações sobre a formação de professores atualmente é a BNC-Formação. Este documento deve ser visto como parte de um conjunto de políticas educacionais integradas, não atuando de forma isolada. A versão de 2015 da BNC-Formação foi considerada a mais completa, coerente e alinhada com os interesses dos educadores, oferecendo diretrizes para a formação inicial e continuada dos docentes. Contudo, a versão de 2019 revogou a de 2015 e enfrentou críticas significativas de professores e de outros setores educacionais, por não atender às necessidades e interesses desse público, retrocedendo, inclusive, em relação à integração entre a formação inicial e continuada. Uma nova BNC-Formação, de 2024, substituiu a de 2019, mas avançou pouco e tem sido alvo de severas críticas pela sua falta de progresso nas orientações e pela insatisfação no meio educacional com o documento que não retoma a essência da versão de 2015.

As BNC-Formação de 2019 e 2024 têm enfrentado forte rejeição por parte de muitos educadores, que pedem a revogação dessas versões e a retomada do texto de 2015, pois estas últimas pouco foram elaboradas em diálogo com educadores, formadores, associações de educação e outros envolvidos, e, portanto, não refletem as demandas reais do setor. Além disso, uma das principais críticas é que essas resoluções não abordam a formação continuada. As críticas também apontam para a redução do trabalho docente a uma dimensão cada vez mais técnica, além de uma suposta modernização e facilitação do ensino que, na verdade, encobre a precarização da formação inicial e continuada.

Refletindo sobre nosso objeto de estudo, que se concentra na avaliação

da/para aprendizagem com foco na formação continuada de professores entendemos que é fundamental reconhecer os espaços e experiências de formação continuada. Esses espaços são essenciais para a (re)significação das concepções e práticas avaliativas dos professores.

A BNC-Formação de 2019 menciona, por exemplo, as competências específicas que os professores devem desenvolver. No Art. 4º, inciso III, estabelece que os professores devem “avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino” (2019). Questionamos a ausência de direcionamentos na legislação para que a formação continuada inclua a temática da Avaliação. Sem um investimento adequado no estudo da *práxis* avaliativa como parte central do processo educacional, como podem os professores estar verdadeiramente comprometidos com as aprendizagens dos estudantes, tanto as já desenvolvidas quanto as em desenvolvimento?

É essencial que os professores, especialmente aqueles que, devido à sua formação inicial ou às práticas pedagógicas reprodutivistas da perspectiva examinatória predominante no sistema de ensino (Freitas, 2014), possam, por meio da formação continuada, (re)significar o entendimento que têm da avaliação da/para aprendizagem para qualificação e progresso na aprendizagem do estudante. A formação continuada compreende um papel insubstituível na reflexão e na (re)significação das concepções e práticas avaliativas. Sem políticas que orientem a prática avaliativa na dimensão formativa, corremos o risco de comprometer o ensino e a aprendizagem de todos os envolvidos no processo educacional, perpetuando práticas classificatórias e excludentes, que são típicas da perspectiva do exame.

Ainda na “Dimensão da Prática Profissional” sobre o “Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino” observa-se na BNC-Formação (2019):

2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.

Embora o documento reflita elementos tanto da perspectiva do examinar quanto na do avaliar, concepções discutidas neste trabalho, é importante destacar que ele enfatiza aspectos fundamentais para uma *práxis* avaliativa alinhada à avaliação formativa. Entre esses aspectos estão: a utilização de diversos instrumentos, a consideração da heterogeneidade dos alunos e o uso das devolutivas como apoio ao processo de aprendizagem. No entanto, o documento ainda aborda a avaliação de maneira técnica, aplicável, comparável e focada na melhoria dos resultados, o que demonstra sua proximidade com a perspectiva do exame.

Acreditamos que os "resultados" dos estudantes, frequentemente destacados em documentos educacionais e em Avaliações em Larga Escala, devem ser vistos como consequência e não como meta, como estudos já realizados há décadas (Fernandes, 2008), a perspectiva da avaliação deve priorizar uma prática formativa. Caso contrário, o foco pode se desviar do processo de desenvolvimento e da aprendizagem, que é o principal objetivo da Avaliação que defendemos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sobre as concepções de avaliação, é urgente que, como educadores, compreendamos a quem e a que serve a lógica do exame e, em nossa prática cotidiana, superemos essa lógica, fortalecendo o exercício crítico e nos comprometendo com transformações significativas da e na Avaliação. No entanto, reconhecemos que ainda há um longo caminho a percorrer, pois nosso sistema educacional ainda está excessivamente orientado pela perspectiva examinatória, tendo em vista a problemática legislação educacional em vigência que versa sobre a formação docente (BNC-Formação).

Outro ponto importante nas orientações dos documentos oficiais no campo da Educação, que tratam sobre a avaliação e a formação de professores, é a tentativa de situar a Avaliação como parte do planejamento, do diálogo, do desenvolvimento e do acompanhamento. Contudo, esses documentos ainda se baseiam em uma linguagem e ações estreitamente ligadas à perspectiva do exame, destacando termos como "aferição dos resultados", "recuperação contínua", "aplicação de métodos de avaliação" e "aplicação de instrumentos". Embora enfatizem a necessidade de diversificação, não apresentam a argumentação dessa diversificação, nem deixam explícito que diversificar os instrumentos/procedimentos e etapas do processo educacional pode reforçar práticas pouco formativas, não condizentes com a perspectiva avaliativa que estamos em defesa.

Além disso, o documento da BNC-Formação de 2024, assim como o de 2019, não consolida orientações que, efetivamente, promovam a integração entre teoria e prática. Isso posto, temos a continuidade de processos que fragilizam ainda mais a formação de professores, com especial atenção à formação continuada, e é insuficiente em relação às demandas urgentes do campo da educação, com olhar detido à avaliação.

Por fim, as pesquisas mencionadas neste breve estudo destacam que as concepções sobre avaliação da/para aprendizagem desenvolvidas pelos docentes ao longo de sua carreira impactam diretamente suas práticas avaliativas. Portanto, defendemos que o tema da avaliação da/para aprendizagem seja abordado nas formações continuadas, pois a avaliação é uma prática diária tanto para docentes quanto para discentes. Acreditamos que o acesso a informações e discussões sobre o tema nesses espaços de formação continuada é um importante caminho para possibilitar a (re)significação das concepções e práticas avaliativas.

REFERÊNCIAS

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019027, 2020. DOI: DOI: [10.20396/riesup.v5i0.8652576](https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8652576).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, **Diário Oficial [da] União**, seção 1, p. 46-49, 15 de abril de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 ago. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?**: reflexões sobre avaliação e

fracasso escolar. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. *In: Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347–372, 2008. DOI: 10.18222/eae194120082065. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/eae/article/view/2065>. Acesso em: 01 ago. 2024.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000300721&lng=pt&nrm=iso. Epub 28-Fev-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao01>. Acesso em: 06 ago. 2024.

GONZAGA, Antonia Edivaneide de Sousa. LEITE, Raimundo Hélio. SILVA, Lucas Melgaço da. CARVALHO, Wirla Risany Lima (2023). A avaliação da aprendizagem na formação docente: Revelando horizontes. **Estudos em Avaliação Educacional**, 34, Artigo e08097. Disponível em: <http://s://doi.org/10.18222/eae.v34.8097>. Acesso em: 14 jul. 2024.

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

TREVISAN, N. P. (2024). Concepções de professores de Língua Portuguesa sobre avaliação. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 35, e10221. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10221>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; FERREIRA, Cristhian Spíndola; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes; SOARES, Enílvia Rocha Morato; SILVA, Leda Regina Bitencourt; SILVA E OLIVEIRA, Rose Meire da; SOARES, Sílvia Lúcia; NOGUEIRA, Vânia Leila. **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020**. Curitiba, PR: CRV, 2022.