

Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

From discourses to meanings: teachers' evaluative practices in the first grades of Elementary School

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães*¹, Crislainy de Lira Gonçalves*²,
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*³, Solange Alves de Oliveira-Mendes**⁴

*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru-PE, Brasil

**Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil

Resumo

As discussões acerca da avaliação da aprendizagem se configuram como tema clássico, foco de estudo em muitas pesquisas realizadas no contexto educacional das últimas décadas. Nessa direção, emergem nessas produções diversos sentidos de avaliação, e, comumente, de práticas avaliativas. Assim, no intuito de contribuir para o aprofundamento da temática em questão, objetivamos neste artigo analisar os sentidos de avaliação permeados nas práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE. No que se refere ao percurso teórico-metodológico, realizamos entrevista semiestruturada com as professoras, analisadas à luz da Análise do Discurso, que nos possibilitou compreender a polissemia discursiva inscrita na multiplicidade de sentidos acerca da avaliação da aprendizagem. Na análise dos discursos das professoras, identificamos que suas práticas avaliativas dialogavam com diferentes sentidos de avaliação: ora aproximam-se de uma concepção de avaliação formativa, ora distanciam-se dessa perspectiva, apontando para um movimento de práticas avaliativas híbridas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Prática avaliativa, Sentidos de avaliação.

Abstract

Discussions about learning evaluation has configured a classic topic and focus of study in a lot of research made in the educational context in recent decades. In this direction, several meanings of evaluation, and, commonly, evaluative practices emerge from these productions. Therefore, in order to contribute to the study of this theme, we aim to analyze the meanings of evaluation pervaded in teachers' evaluative practice in the first grades of Elementary School at Public Schools in Caruaru, Pernambuco, Brazil. Regarding the theoretical-methodological course, we conducted semi-structured interviews with the teachers, which were analyzed in the light of Discourse Analysis, as this approach allows us to comprehend the discursive polysemy inscribed in the multiplicity of meanings about learning

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Participa do Grupo de Pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais. E-mail: priscilamagalhaesufpe@gmail.com.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Participa do Grupo de Pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais. E-mail: crislainy67@gmail.com.

3 Professora na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Doutora em Educação. Membro como pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais. E-mail: nina.ataide@gmail.com.

4 Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutora em Educação. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

Agências Financiadoras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE); e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

evaluation. In the analysis of the discourses, we identified that their evaluative practices had a dialog with different evaluation meanings: at times, they come closer to a formative evaluation conception, at other times, they distance from this perspective pointing to a hybrid evaluative practice movement.

Keywords: Learning evaluation, Evaluative practice, Meanings of evaluation.

Introdução

A discussão sobre avaliação da aprendizagem se configura como tema clássico, foco de estudo em muitas pesquisas realizadas no contexto educacional das últimas décadas⁵. Embora a avaliação *da/para* aprendizagem seja uma temática bastante pesquisada pela comunidade acadêmica (VILLAS BOAS, 2008), a mesma continua imersa em problematizações que tendem a complexificar-se em conjunto com as demandas apresentadas na contemporaneidade frente aos constantes desafios advindos da prática curricular e didático-pedagógica dos professores no cotidiano da sala de aula.

Assim, embora seja uma temática já investigada e explorada por muitos pesquisadores, a avaliação da aprendizagem, por acompanhar as mudanças sociais, políticas e educacionais, está a se associar a sentidos que não são fixos, o que nos leva a buscar compreendê-los considerando o que já foi pesquisado e discutido, visto que não estão estagnados no tempo, mas são produzidos constantemente por meio de um movimento de revisitação aos discursos vinculados historicamente, tendo em vista que o que dizemos na atualidade tem suas raízes em dizeres já ditos anteriormente, conforme sinaliza Orlandi (2010).

Nesse sentido, no intuito de contribuir para o aprofundamento da temática em questão, objetivamos, neste artigo, analisar os sentidos de avaliação da aprendizagem permeados nas práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Caruaru/PE. Tais sentidos são aqui compreendidos em seu caráter fluido e dinâmico, tecidos em um movimento de rememoração e reformulação dos discursos proferidos historicamente, culminando, dessa forma, com sínteses provisórias.

Para subsidiar nossas compreensões e análises, recorreremos a uma abordagem de orientação qualitativa em que a Análise de Discurso (doravante AD), na perspectiva de Orlandi (2010), constituiu uma das abordagens privilegiadas. A escolha por este tipo de análise se deu por entendermos que a AD melhor possibilitou perceber a polissemia discursiva inscrita na multiplicidade de sentidos acerca da avaliação da aprendizagem. Assim, a AD foi ferramenta elementar na compreensão dos sentidos avaliativos circunscritos na atualidade, bem como na percepção de suas relações com outros dizeres já ditos anteriormente, uma vez que, como apontam Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 153), “enquanto domínio do campo educativo, a avaliação traz consigo marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo”.

Por conseguinte, enquanto *locus* enunciativo, elencamos como campo de estudo uma escola pública do município de Caruaru-PE, e, como sujeitos, professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nas turmas do 2º ano (P1), 3º ano (P2), 4º ano (P3) e 5º ano (P4) da instituição de ensino

5 A exemplo de Perrenoud (1999), Méndez (2002), Silva (2010) e Marinho (2014).

selecionada que, no decorrer desse estudo, serão identificadas como P1, P2, P3 e P4. Para coleta dos dados realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras, que foram analisadas à luz da Análise do Discurso.

No que tange ao nosso campo de pesquisa, a escola investigada se organizava em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁶, documento no qual são apresentadas as dimensões da avaliação no ambiente educacional e as modalidades de ensino, isto é, ano, série, ciclo ou módulo. Para além dessas diretrizes, a referida escola estava alicerçada, também, nos fundamentos gerais do ciclo de alfabetização⁷ (1º, 2º e 3º anos), o qual, dentre outros elementos, defende a não retenção dos alunos nas turmas do 1º e 2º anos dessa etapa da escolarização.

Diante do exposto, este trabalho está estruturado em três seções: na primeira, delineamos nosso aporte teórico, o qual situa as abordagens a que nos filiamos para o exercício reflexivo do nosso objeto de estudo. Posteriormente, mediados pelos discursos dos nossos sujeitos e por nosso olhar teórico-analítico, tecemos nossas análises quanto ao objetivo proposto inicialmente. E, por fim, apresentamos nossas considerações frente ao conjunto de sentidos elucidados pelos professores sujeitos desse trabalho.

O movimento discursivo dos sentidos da avaliação da aprendizagem

A análise do movimento discursivo da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas não faz sentido se não for realizada em sua dimensão histórica, isto é, revisitando o que já se construiu acerca do fenômeno avaliativo, uma vez que os discursos proferidos historicamente sustentam e validam os sentidos contemporâneos, concordando com Orlandi (2010).

Dessa forma, ao longo dos tempos, os sentidos atribuídos à avaliação e às práticas avaliativas têm sofrido profundas transformações devido à “evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar” (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 153). Logo, percebemos que o movimento avaliativo “tem vindo a complexificar-se, não só em nível conceitual, como também das práticas que a materializam” (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 153).

Nessa perspectiva, a produção discursiva no campo da avaliação não esteve estagnada na história, mas sofreu alterações conceituais e práticas que possibilitaram novos sentidos formativos, distanciados da concepção seletiva e classificatória, até então predominante. Assim, olhando para o contexto escolar e para os estudos da área, percebemos, paulatinamente, o movimento de mudança na avaliação e nas práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, uma vez que seus sentidos têm sido deslocados, passando de uma visão estritamente excludente e seletiva das aprendizagens, para uma concepção de avaliação enquanto dispositivo formativo e, portanto, ferramenta potencializadora do sucesso escolar.

Contudo, antes de adentrarmos mais nas discussões referentes ao fenômeno avaliativo, faz-se necessário apontarmos o sentido de avaliação a que nos vinculamos. Assim, discutimos a avaliação da aprendizagem como elemento que não se situa à margem do processo de ensino-aprendizagem, mas que consiste em um elemento

6 Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

7 Documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (BRÁSILIA, 2012).

indissociável e integrante do contexto macroeducacional. Com isso, compreendemos que o ato avaliativo está imbricado não só nas aprendizagens discentes, mas também se constitui em instrumento de reflexão do trabalho pedagógico, conforme apontam Zabala (1998) e Hoffmann (2001).

É, pois, nessa articulação da avaliação com o processo formativo discente e o trabalho pedagógico, que situamos nossas compreensões sobre prática avaliativa, buscando perceber sua relação com os sentidos avaliativos emergidos em seu interior. Isto porque acreditamos que em tais práticas subjazem sentidos reveladores da compreensão de avaliação de quem a realiza, como *avaliação enquanto instrumento de medida*, de *descrição*, de *formulação de juízos* e de *formação* (GUBA; LINCOLN, 1989).

Assim, reconhecendo a fluidez e diversidade de sentidos de prática avaliativa, compreendemos esta como sendo o movimento curricular que tem a avaliação enquanto prática vivida no cotidiano da sala de aula, mobilizada para efetivação das regulações das aprendizagens discentes e autoavaliação das práticas pedagógicas, conforme defende Villas Boas (2013). Tais práticas inserem-se no movimento curricular, porque se desenvolvem em constante diálogo entre currículo-ensino-avaliação-aprendizagem, e nos revelam o imbricamento entre as práticas curriculares e as práticas avaliativas.

Nessa direção, compreendemos a existência de um movimento de articulação e entrecruzamento entre avaliação e currículo, e compreendemos que a produção de sentidos para a avaliação da aprendizagem não pode se dar distanciada do contexto curricular no qual ela se insere, já que, como nos indica Marinho (2014, p. 54), “entende-se a avaliação como componente integrada do currículo, como parte de um mesmo sistema e não de sistemas separados”. Desse modo, ao se falar dos sentidos e da prática avaliativa, é imprescindível a reflexão dos processos curriculares nos quais tais práticas emergem.

Percebemos, então, que os sentidos de avaliação emergidos nas práticas avaliativas dos professores têm subjacentes concepções de educação, currículo e conhecimento, uma vez que, como nos aponta Méndez (2002, p. 29), este último se constitui como principal “referente teórico que dá sentido global ao processo de realização da avaliação”. Assim sendo, as concepções de conhecimento se constituem num dos pilares na construção de sentidos da avaliação, considerando que os docentes têm múltiplas compreensões a respeito dele, conseqüentemente, reconhecemos a polissemia de sentidos atribuídos à prática avaliativa.

Entretanto, torna-se pertinente explicitar que em seus primórdios históricos, a avaliação da aprendizagem não tinha organizada epistemologicamente essa imbricação entre conhecimento – “como construção histórica e social dinâmica” (MÉNDEZ, 2002, p. 32) – e avaliação. Afirmamos isto, já que, em sua primeira geração, as práticas avaliativas foram profundamente caracterizadas como *instrumento de medida* (GUBA; LINCOLN, 1989) de um conhecimento “constituído basicamente pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo externo e alheio ao sujeito” (MÉNDEZ, 2002, p. 30). Nesse contexto, o conhecimento era considerado como produto acabado, como algo dado; a avaliação se configurava como *dispositivo de medida e descrição* (segunda geração) dos objetivos de ensino-aprendizagem previamente estabelecidos.

É, pois, nesse cenário que visualizamos uma avaliação circunscrita à medida, à descrição e à *formulação de juízos de valor* (terceira geração), na qual o professor

era visto meramente como técnico responsável em atribuir juízo de valor às aprendizagens dos alunos. Assim, previsibilidade, objetividade e padronização eram marcas características dessas três gerações de avaliação descritas por Guba e Lincoln (1989), as quais fortemente refletiam uma visão instrumental e racional-técnica de conhecimento.

Esta presença tecnicista na avaliação da aprendizagem, que, por conseguinte, imprimiu à mesma sentidos relacionados, sobretudo à padronização não só dos alunos, mas do processo de ensino-aprendizagem e da própria prática docente, é percebida no curso das ideias pedagógicas veiculadas nas últimas décadas e que integraram a formulação das políticas nacionais de educação do Estado brasileiro (SAVIANI, 2007), apontando para a multiplicidade de sentidos que ao longo da história se agregaram em torno da concepção não só de avaliação, mas também de educação, currículo e sociedade.

Contudo, mediante as transformações epistemológicas nas concepções de educação, conhecimento e currículo, os sentidos avaliativos foram se aprofundando, passando a “assumir uma função pedagógica, uma vez que incide diretamente no processo de ensino-aprendizagem tendo como função melhorar as aprendizagens dos alunos mais do que os classificar”, segundo defendem Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 154). A partir das ressignificações epistemológicas de tais concepções, observa-se uma maior flexibilização dos processos avaliativos para negociação, construção e vivência de *práticas avaliativas de caráter formativo alternativo*, como indicam Guba e Lincoln (1989) ao descreverem a quarta geração da avaliação.

É nesse movimento de ressignificação dos sentidos e das práticas avaliativas que se instaura um sentido de avaliação mais voltado para os processos de formação dos sujeitos escolares. Surge, então, um sentido de avaliação direcionado para o desenvolvimento docente e discente, que não se encerra nela mesma, mas que é parte elementar de um processo de ensino-aprendizagem em que as concepções de educação, conhecimento, currículo e avaliação dialogam para a efetivação da formação dos sujeitos educacionais. Tal sentido tem sido denominado de *Avaliação Formativa* e nos convida a enxergar o fenômeno avaliativo não como instrumento de segregação dos sujeitos, mas como ferramenta potencializadora do sucesso escolar.

Como nos aponta Scriven (1967), o sentido de avaliação formativa considera a aprendizagem não como produto acabado a ser valorado somativamente ao término de um curso de tempo. Ao contrário, tal sentido revela ser a aprendizagem processo fluido construído progressivamente no transcorrer das experiências de formação. Nesse contexto, a aprendizagem é tecida processualmente, ancorada na vivência de uma avaliação cotidiana que considera princípios formativos e contribui, assim, para um maior conhecimento e regulação das variáveis que se apresentam e interferem no ensino-aprendizagem, resultando, portanto, na redução das possibilidades de constatação do fracasso escolar ao final de um ciclo de estudos.

Nesse cenário de deslocamento dos sentidos avaliativos, enxergamos o movimento discursivo da avaliação que “se foi aprofundando ao longo dos tempos e implicando novos papéis para os professores na sua concretização” (MARINHO, 2014, p. 155). A partir desse viés de avaliação formativa, a posição discursiva do professor é alterada, uma vez que agora ele passa de detentor do poder avaliativo para sujeito que partilha este poder com os indivíduos anteriormente segregados do processo avaliativo, isto é, os alunos.

No contexto de atribuição de novos papéis para a prática avaliativa dos professores, o lugar enunciativo que eles ocupam é um dos elementos que contribuem na construção de sentidos para a avaliação, visto que, como afirma Orlandi (2010), o sujeito ocupa um lugar, uma posição discursiva que influencia na produção de significados do seu dizer. Por esta razão, compreendemos que os sentidos que os docentes concedem à avaliação apresentam vestígios das experiências vividas por eles, quer na condição de docente, quer, até mesmo, na condição de ex-alunos da educação básica, tendo em vista que, como nos indica Villas Boas (2006, p. 15),

Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. Esse processo é longo: abrange toda a sua trajetória escolar, como alunos, desde a educação infantil até a universidade. Tem continuidade a partir do momento em que começam a atuar como professores e, às vezes, se desenvolve em cursos especialmente destinados à sua formação. Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes.

Nessa tessitura, compreendemos que “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”, segundo Orlandi (2010, p. 42), e vislumbramos que eles trazem marcas das experiências dos sujeitos enunciativos, porém, não se limitam a elas. No caso dos sentidos da avaliação, estes são construídos em um movimento de diálogo e rupturas com a trajetória avaliativa dos sujeitos. É por isso que temos, na atualidade, possibilidades de vivência de práticas avaliativas que não refletem a mensuração, mas que são tecidas num percurso formativo, conforme realça Villas Boas (2013).

Por conseguinte, destacamos que apesar de reconhecermos a existências de novos⁸ sentidos e culturas avaliativas formativas, estas são decorrentes das mudanças das concepções de sociedade, educação e políticas educacionais; entendemos que, com essa instauração de novos sentidos, surge também a necessidade de atendimento das demandas sociais, de modo mais específico, do processo de democratização do ensino. É o que vem ocorrendo, no caso do sistema de ensino em alguns estados do Brasil, com a implantação da proposta dos ciclos de aprendizagem (MAINARDES, 2007; FERNANDES, 2009; OLIVEIRA-MENDES, 2015).

Assim, entendendo que não há como perceber os discursos longe de seus condicionantes históricos e sociais, compreendemos que o surgimento e a atribuição de sentidos formativos para a avaliação da aprendizagem não ocorreu de modo natural ou desinteressado, visto que percebemos, por meio dos dados que apresentamos neste trabalho, que os sentidos de avaliação emergidos nos discursos e nas práticas avaliativas dos professores não se encontram isolados na história, mas eclodem numa rede de sentidos em constante produção histórica ao decorrer do tempo. Assim, ancorando-se em Orlandi (2010, p. 33), compreendemos que,

Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras.

8 Tomamos aqui por novos sentidos avaliativos os sentidos que caminham na contramão dos modelos classificatórios e excludentes de avaliação. Assim, estes novos sentidos surgem no intuito de desconstruir a supremacia de uma avaliação seletiva que historicamente esteve ao deserviço do processo formativo discente e docente.

Isso significa dizer que, na atualidade, os discursos em torno da avaliação revelam resquícios de sua memória discursiva, posto ainda orientar-se por efeitos de sentidos aparentemente esquecidos e apagados na história, como a *avaliação enquanto medida, descrição e formulação de juízos de valor*.

Desse modo, no plano do formal e do que pode ser dito no meio acadêmico/escolar, é inegável a existência de um movimento em defesa de uma avaliação mais democrática e formativa, no entanto, no âmbito cotidiano, o apagamento de práticas excludentes ainda se apresenta como um desafio à educação, visto que, em muitos contextos escolares, ainda percebemos a insistência na vivência de tais práticas. Um estudo realizado por Villar (2009) é elucidador dessa tensão entre o dito e o vivido, já que foi constatado por essa autora que “a prática avaliativa, mesmo com alguns avanços, ainda apresenta-se muito presa às antigas concepções de uma avaliação autoritária, arbitrária e excludente, do que decorre um enorme prejuízo ao desenvolvimento dos alunos” (p. 241).

Compreendemos que, ao visualizarmos essa dissociação de sentidos, isto é, do que é pensado e defendido na literatura e a configuração da prática avaliativa seletiva desenvolvida na sala de aula, faz-se necessário lançarmos um olhar para o contexto de influência em que a escola está inserida, tendo em vista que, muitas vezes, este espaço macro acaba exercendo certo controle sob as práticas de avaliação. Como exemplo, apontamos a existência de algumas diretrizes normativas de avaliação elaboradas por estados e municípios⁹ que, desde seu processo de construção até de chegada ao chão da escola, revestem-se de uma natureza impositiva e verticalizada que, por vezes, acaba ditando formas de configuração das práticas avaliativas. Entretanto, apesar de reconhecermos a influência do contexto macro sob as práticas avaliativas, entendemos que no cotidiano da sala de aula, os professores desenvolvem práticas que destoam das prescrições impostas pelos textos normativos de avaliação. Assim, mobilizam táticas, artes de fazer (CERTEAU, 2014), para ressignificar as estratégias impostas pelo sistema macroavaliativo.

Ao reconhecermos a complexidade do fenômeno avaliativo, assim como de sua indissociabilidade com o processo de ensino, reafirmamos a necessidade de investigações que se ocupem em analisar os sentidos de avaliação que emergem nas práticas dos professores, tendo em vista que a reflexão acerca deles poderá “contribuir para a construção e desenvolvimento de uma cultura de avaliação comprometida com a aprendizagem de todos” (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 163). É nessa perspectiva que esperamos que as reflexões realizadas aqui possam contribuir na/para a construção de práticas avaliativas justas e preocupadas com a formação dos sujeitos da escola.

Resultados e discussão

Na análise discursiva, aqui desenvolvida, procuramos construir uma rede de sentidos que possibilitassem a compreensão dos discursos proferidos pelas professoras participantes da pesquisa, uma vez que compreendíamos que eles poderiam oferecer indícios acerca dos sentidos de avaliação permeados nas práticas avaliativas dessas docentes. Desse modo, nossas investigações foram norteadas por cinco sentidos de avaliação que emergiram nos discursos das professoras, sendo estes: *Avaliação*

⁹ Ver o estudo de Villar (2009) que se ocupou em pesquisar os impactos das políticas de avaliação, em especial, a política de ciclos da rede de ensino da cidade de Recife, sob as práticas avaliativas realizadas por professores dessa rede.

*Formativa, Avaliação Classificatória, Avaliação Contínua e Diversificada, Avaliação para tomada de decisão e Avaliação tática*¹⁰.

Antes de adentrarmos na discussão dos sentidos de avaliação emergidos nos discursos das professoras, faz-se necessário apontarmos o que tomamos aqui por *discurso* e por *sentido*, tendo em vista que tais conceitos nos servirão de base para as análises desenvolvidas.

Entendemos o discurso enquanto percurso da palavra, isto é, como palavra em movimento, produzindo sentidos para os sujeitos (ORLANDI, 2010). Logo, mediante a recorrência de enunciados presentes nos discursos das professoras, buscamos desenhar uma rede de elementos que sinalizassem e possibilitassem perceber os sentidos de avaliação que fundamentam as práticas avaliativas das docentes; sentidos esses que, conforme Orlandi (2010, p. 42), “não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”. Assim, os sentidos não estão unicamente nas palavras, porque não se limitam a aspectos linguísticos, mas são constituídos em uma rede de relações com outros elementos extralinguísticos, tais como: a história, a sociedade, as ideologias e as subjetividades dos sujeitos.

De modo específico, no que concerne aos discursos das professoras entrevistadas, no primeiro momento, nossas análises apontaram para a existência de um forte imbricamento entre as políticas e as práticas avaliativas, porém não de modo linear, mas com deslocamentos que nos indicavam que, mesmo existindo uma pluralidade de políticas de avaliação, estas são incorporadas e ressignificadas de maneiras diferentes pelas professoras no cotidiano da sala de aula.

Tal apontamento de um reconhecimento e vivência do movimento entre as práticas avaliativas e o contexto macro das políticas de avaliação coaduna com nossas compreensões de que, apesar da inter-relação entre os contextos de influência das políticas de avaliação e o micro das práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula, tais políticas “não são simplesmente implementadas dentro desta arena, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas”, conforme realça Mainardes (2006, p. 53). Foi o que atestamos nos discursos que seguem:

[...] infelizmente o que eu vejo é que *o aluno é pesado pela nota*, mas eu busco não seguir essa lógica, porque eu acredito que *a nota não diz tudo que o aluno sabe ou não sabe* (P3).

[...] infelizmente a gente avalia por nota no 3º ano, né? *Eu não gosto de fazer isso, de avaliar ele por nota, de se deter a uma nota, não*. Eu não gosto! Mas faço, porque isso é a parte burocrática. É tanto que eles perguntam: “Tia, quanto eu tirei?”, e eu não gosto de dizer, *porque a avaliação não é para determinar o que o aluno é* (P2).

Nos relatos descritos acima, percebemos o movimento de distanciamento entre as prescrições do sistema de avaliação e a avaliação prática realizada na escola, uma vez que, por vezes, a relação entre esses contextos não se dá de modo harmônico, dada as especificidades de apropriação desses espaços. Assim, a política com um tom mais prescritivo/oficial, e a sala de aula como um espaço multifacetado, produzem tensões e constantes ressignificações, revelando, assim, um sentido de *Avaliação tática*, isto é, avaliação astuciosa que burla os limites do prescrito no sistema oficial.

10 Apesar de nossos sujeitos nomearem/definirem algumas dessas perspectivas como sinônimas (diagnóstica, formativa, diversificada), em nossa análise, reconhecemos as especificidades desses sentidos.

Nesse embate entre o prescrito e o vivido, visualizamos a luta pela significação do que vem a ser a avaliação da aprendizagem. No que tange às professoras, percebemos que suas compreensões acerca do fenômeno avaliativo eram diversas, ao nos remetermos às docentes (P4 e P3), já que apontaram enxergar a avaliação da aprendizagem em um *Sentido Formativo*, ou seja, enquanto processo que contribui para o desenvolvimento do aprendiz. No caso da P3, chegou a anunciar a importância de uma diversidade de instrumentos avaliativos (avaliar de várias maneiras), conforme depoimentos que seguem:

[...] a avaliação é o conjunto que me possibilita saber como está o desenvolvimento do aluno (P4).

[...] o processo de avaliação não é apenas descritivo em uma prova, não! Ele acontece de várias maneiras. Eu avalio aqui constantemente, e através das tarefas, através das propostas, eu verifico o que eles conseguiram alcançar (P3).

Tais discursos sinalizam que no cotidiano de desenvolvimento da prática avaliativa, as referidas professoras compreendem a avaliação da aprendizagem como dispositivo de regulação das aprendizagens discentes, conforme defende Silva (2010). Isto é, emerge, nesses discursos, um sentido de *Avaliação Formativa* que se caracteriza como um conjunto de estratégias mobilizadas para o oferecimento de informações acerca das especificidades de desenvolvimento dos alunos e que possibilita planejar ações de ensino que contribuíssem para efetivação das aprendizagens em curso.

Em contrapartida, o discurso da P1 se aproxima de um sentido de *Avaliação Classificatória*, isto é, de avaliação enquanto instrumento de mensuração das aprendizagens discentes: “avaliação é o que geralmente nós fazemos... é medir os índices de acertos e erros” (P1). Os discursos foram, portanto, marcados por uma pluralidade de compreensões e práticas acerca da avaliação.

Mediante estes achados, trazemos à discussão a compreensão de Méndez (2002) ao defender a necessidade de a avaliação articular-se ao conhecimento. Contudo, para este autor, o conhecimento não pode ser mensurado, tendo em vista que é uma construção histórica e dinâmica. Logo, nos parece que, longe de ser um profissional responsável em medir o conhecimento dos alunos, o professor tem o papel de entender e interpretar os diferentes modos pelos quais os discentes se apropriam e o constroem.

Estes discursos nos impulsionam a lançar um olhar reflexivo para a trajetória das práticas avaliativas, uma vez que as professoras trouxeram, em seus relatos, resquícios de um contexto histórico, no qual a avaliação tinha como principal função a mensuração das aprendizagens discentes. Visualizamos, então, que, no campo educacional, “o uso da avaliação como medida vem de longa data”, conforme realça Depresbiteris (1989, p. 5), e que “todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discurso). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um continuum” (ORLANDI, 2012, p. 22). Isso significa dizer que as práticas e os sentidos de avaliação são tecidos em um movimento de tensão entre o já dito e realizado historicamente e o novo que se apresenta como possibilidade de mudanças.

Para além das compreensões de avaliação das professoras, há outra particularidade em seus discursos que merece atenção. Trata-se do entendimento da P2 quanto às contribuições da avaliação para o desenvolvimento autoavaliativo da prática docente, conforme pode ser visualizado no enunciado a seguir:

Avaliação é a forma do professor perceber onde ele próprio está deixando a de-sejar, e onde as crianças estão precisando melhorar [...] eu acho que ela serve para verificar mais a atuação da gente, do que a aprendizagem do aluno, né? (P2).

O discurso desta professora nos conduz à reflexão do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, já que, por muito tempo, a avaliação era vista unicamente como instrumento voltado à verificação do desenvolvimento discente. Hoje, mediante as mudanças das concepções de educação, currículo e ensino, a avaliação passa a ser, também, vista como ferramenta elementar e potencializadora da prática docente, uma vez que, por meio dela, o professor é impulsionado à realização de uma autoavaliação que o possibilita avaliar o alcance, as limitações e os desafios do seu trabalho. É nessa perspectiva que Silva (2010, p. 81) indica que “todo professor deve avaliar seu trabalho, tomar as informações dele advindas para refletir e reorientar sua prática”.

Nesse movimento avaliativo, é perceptível o deslocamento da posição discursiva (ORLANDI, 2010) do professor, que passa de sujeito exclusivamente avaliador das ações dos alunos, para sujeito avaliado, uma vez que agora tem a incumbência de realizar um exercício autocrítico de suas práticas. Assim, as transformações que a avaliação sofreu ao longo dos tempos conduziram o professor a assumir uma dupla posição discursiva, isto é, de sujeito que avalia o outro (aluno) e de sujeito que se autoavalia. Contudo, defendemos que essas posições discursivas não são vivenciadas fragmentadamente, mas que há uma imbricação entre elas.

Como já dito anteriormente, mediados pelo ciclo de políticas de Ball (2001), entendemos que o contexto de influência da avaliação repercute no contexto da prática avaliativa, sendo possível, também, o movimento inverso. É, sobretudo nesse caminho contrário, isto é, de protagonismo do contexto da prática, que visualizamos o movimento de resignificação dos discursos políticos avaliativos pensados no âmbito macro. Enxergamos, então, que “nenhum termo de discurso é impassível de múltiplas leituras e nenhum discurso possui uma única interpretação” (BURITY, 1997, p. 12).

Foi recorrente a diversidade de instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados por estas professoras, tais como: atividades (extra)classe, momentos de leitura, realização de ditados, observação dos conhecimentos prévios, uso de anedotários e atividades de pesquisa. Esse conjunto de elementos é revelador do caráter recontextualizador das práticas avaliativas realizadas por essas professoras, tendo em vista que as exigências advindas do contexto de influência não impossibilitam as docentes de fazerem usos de diversos instrumentos e táticas avaliativas.

Um exemplo desse movimento de recontextualização das políticas e práticas de avaliação trata-se da realização de momentos de leitura com os alunos do 5º ano que ainda não eram alfabetizados, realizado pela P4. Vejamos o que apontou:

Eu avalio nessa questão... tem a nota? Tem! [...] Mas isso não impede do professor estar todos os dias fazendo essa avaliação. Então ela é contínua e processual. É um processo, por exemplo: a gente tá fazendo um projeto de leitura, então essa avaliação eu já vou fazendo a parte: aqueles que ainda não estão lendo, aqueles que estão caminhando. E tudo isso eu vou anotando. Depois eu faço uma comparação, destas leituras, com as provas. Enfim... é um conjunto.

Apesar de o sistema avaliativo no qual essa professora está inserida sinalizar que a avaliação deve se dar, unicamente, via realização de testes e provas, as necessidades

de aprendizagem dos alunos desta professora a impulsionaram a buscar táticas avaliativas diferenciadas para avaliar esses discentes. Assim, o grande quantitativo de alunos ainda não alfabetizados no 5º ano revelou à docente que as provas solicitadas pelo sistema avaliativo não eram suficientes para lhe oferecer informações a respeito do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos. Essa alternativa didática comunga com o defendido por Melchior (1994) ao afirmar que no processo de ensino-aprendizagem os instrumentos avaliativos necessitam estar articulados e condizentes com os objetivos de ensino que se pretende alcançar.

Desse modo, à luz das reflexões de Perrenoud (1999), compreendemos que ainda que o professor desenvolva uma mesma prática de ensino para todos os alunos, estes possuem modos heterogêneos de construção do conhecimento e também dificuldades diversificadas. Portanto, “nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades” (p. 121), ou seja, os alunos são particulares em suas capacidades, necessidades e dificuldades, o que exige o rompimento da lógica igualitarista e padronizadora dos alunos. O autor segue enfatizando que,

[...] o importante não é administrar a todos os pacientes os mesmos testes, as mesmas análises, os mesmos exames. É chegar a estabelecer um diagnóstico correto para cada um, a identificar uma patologia e, se possível, suas causas. [...] Como o diagnóstico médico, a avaliação formativa exige investimentos diferenciados (PERRENOUD, 1999, p. 123).

Parece, então, que “uma avaliação formativa no verdadeiro sentido da palavra não resulta sem uma regulação individualizada das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 177). Entretanto, essa intervenção individual do professor não tira de cena a relevância dos momentos coletivos de tomada de decisões, posto que constantemente os procedimentos avaliativos e as intervenções no ensino feitas pelas professoras aconteciam dialogicamente com os alunos.

De modo específico, os discursos das professoras P2 e P1 retrataram um sentido de *Avaliação para tomada de decisão*, uma vez que as informações advindas das práticas avaliativas contribuíam para as decisões frente às demandas didáticas. Vejamos o que declararam:

[...] se ele não tá conseguindo aprender, eu vou analisar primeiro o que está acontecendo com ele. *Então eu chamo ele e converso, analiso se o problema são os pais [...] Eu paro para analisar o porquê que ele não está conseguindo acompanhar.* Então eu vou analisar se é o jeito que eu estou dando aula ou se é questão afetiva, ou problemas emocionais (P2).

[...] *com os que não desenvolvem, eu vou buscar os porquês.* Porque... quais são as causas que estão atrapalhando a aprendizagem deles? (P1).

Nos referidos discursos, evidenciamos que as situações (neste caso, as dificuldades de aprendizagens dos alunos) emergidas no cotidiano da sala de aula impulsionaram estas professoras à realização de uma prática avaliativa investigativa das aprendizagens discentes. Investigação esta que se desenvolve articulada com ações de decisão, uma vez que tais práticas são indissociáveis.

Diante da discussão empreendida aqui, percebemos que os sentidos de avaliação construídos pelas professoras compreendem a avaliação como ferramenta de formação e regulação das aprendizagens discentes. Trata-se, pois, de um sentido

que se encontra vinculado a um movimento dialógico entre ensino, currículo e avaliação, e que rompe com uma prática de mensuração realizada no passado, mas, também, ainda apresenta vestígios dessa mesma prática.

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar os sentidos de avaliação permeados nas práticas avaliativas de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados provenientes deste estudo apontaram que as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras aproximavam-se de um sentido de avaliação formativa, uma vez que fatores como: o desenvolvimento de uma avaliação processual e contínua, a realização de um exercício autoavaliativo, a mobilização de diversos instrumentos formais e informais, bem como os diferentes tratamentos dados às informações obtidas no processo avaliativo, a exemplo do redirecionamento do ensino, do acompanhamento mais individualizado das dificuldades discentes e da flexibilização do planejamento, estiveram presentes nos sentidos acionados durante o emprego das entrevistas semiestruturadas e que, portanto, nos levaram a perceber o caráter formativo presente nas práticas avaliativas destas professoras.

Entretanto, compreendendo que a prática avaliativa não é estática, mas movimento, reconhecemos as oscilações presentes nelas, pois nestas mesmas práticas também foi visualizado o cruzamento com outras perspectivas de avaliação, a exemplo de uma avaliação para medida e classificação.

A aproximação de uma prática de mensuração das aprendizagens discentes nos remete a perceber, também, a presença de um sentido positivista de avaliação nas práticas destas professoras, visto que o fato de as mesmas enxergarem o conhecimento como objeto manipulável, preciso e acabado, retira dele o caráter dinâmico, histórico e social que lhe é próprio.

Assim, o movimento das práticas avaliativas destas professoras nos indica que ora elas aproximavam-se de uma perspectiva formativa de avaliação, ora se distanciavam desta e refletiam aspectos da visão positivista em suas práticas. Contudo, ressaltamos que essas oscilações provavelmente se deram devido a uma série de desafios que aquelas profissionais enfrentavam no cotidiano do processo avaliativo e que acabavam, por vezes, dificultando a vivência dos sentidos formativos que as mesmas atribuíam à avaliação. Assim, parece-nos que a dinâmica do cotidiano da sala de aula tem acarretado um distanciamento entre o pensado e enunciado e o que, de fato, tem sido materializado no chão do espaço escolar.

Em síntese, destacamos que, mediante os discursos das docentes, pudemos identificar alguns elementos que têm contribuído para o distanciamento entre o modelo de avaliação formativa pensado por elas e a prática avaliativa desenvolvida na sala de aula. Assim, fatores como as imposições das políticas de avaliação que não atendem à realidade dos alunos, a rigidez do tempo curricular de realização da avaliação formal, a falta de recursos e estrutura na escola e o contexto social dos discentes nos levam a perceber a complexidade de materialização dos sentidos de avaliação nos quais as professoras se filiavam. Tais desafios apontam para a necessidade de realização de estudos posteriores que nos possibilitem investigar como estes podem ser superados na busca de uma avaliação mais justa, democrática e que esteja a serviço dos processos formativos.

Referências

- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, CNE/CEB nº 7/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 4 mai. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 maio 2016.
- BURITY, Joanildo. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. Recife: Fundaj, 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.
- FERNANDES, Claudia. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1989.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Jan/Abr. 2006.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARINHO, Paulo Manuel Teixeira. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar**. 2014. 410 f. Tese (Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2014.
- MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; 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.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica – Função e Necessidades**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer-examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Avaliação das aprendizagens, ciclos e ensino de língua portuguesa. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO; IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR; V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais...** Curitiba, PUC-Paraná, v. 01, p. 01-16, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: Princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SCRIVEN, M. **The Methodology of Evaluation: perspectives of curriculum evaluation**. AERA. Monograph 1, Rand McNally and Co., Chicago, 1967.
- SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- VILLAR, Ana Paula Russo. **A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. **Anais**, Gt:13, Caxambu/MG, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação *para* aprendizagem: o que se aprende? quem aprende? In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), **Anais...** 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Enviado em: 07/novembro/2016

Aprovado em: 11/agosto/2017