

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
AVALIATIVAS DE
DOCENTES NO CONTEXTO
DO ENSINO MÉDIO
BRASILEIRO: O QUE DIZEM
PROFESSORES DE
GEOGRAFIA DE JUIZ DE
FORA-MG**

CONCEPTIONS AND ASSESSMENT PRACTICES OF TEACHERS IN THE
CONTEXT OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL EDUCATION: WHAT GEOGRAPHY
TEACHERS FROM JUIZ DE FORA-MG SAY

Ciências Humanas · 05/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775420425](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775420425)

Andréa Moreira da Silva¹

Cassiano Caon Amorim²

Diego de Souza Moreira³

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um dos temas mais complexos do cenário educacional contemporâneo, distanciando-se de atos meramente burocráticos para se configurar como um processo dinâmico e mediador da prática pedagógica. Este artigo tem como objetivo investigar as concepções e práticas avaliativas de docentes no contexto do Ensino Médio brasileiro, analisando como as dimensões diagnóstica, formativa e somativa são aplicadas no cotidiano das escolas públicas. A metodologia, de natureza qualitativa, estruturou-se em dois eixos: um levantamento bibliográfico e documental — pautado em autores como Luckesi, Hoffmann e Perrenoud, além de marcos legais como a LDB 9.394/96, a BNCC e a Lei nº 14.945/2024 — e uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que, embora haja um avanço teórico em direção à avaliação mediadora e formativa, a prática docente ainda enfrenta tensões entre a necessidade de acompanhamento processual e as exigências burocrático-somativas do sistema de ensino.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Médio. Formação Docente. Prática Pedagógica. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Learning assessment is one of the most complex themes in the contemporary educational landscape, moving away from merely bureaucratic acts to establish itself as a dynamic and mediating process of pedagogical practice. This article aims to investigate the assessment conceptions and practices of teachers within the context of Brazilian High School, analyzing how diagnostic, formative, and summative dimensions are applied in the daily routine of public schools. The qualitative methodology was structured into two axes: a bibliographic and documentary survey —

based on authors such as Luckesi, Hoffmann, and Perrenoud, as well as legal frameworks like LDB 9.394/96, BNCC, and Law No. 14,945/2024 — and field research involving semi-structured interviews. The results indicate that, although there is theoretical progress toward mediating and formative assessment, teaching practice still faces tensions between the need for process-oriented monitoring and the bureaucratic-summative demands of the education system.

Keywords: Learning Assessment. High School. Teacher Training. Pedagogical Practice. Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos temas mais complexos e debatidos no cenário educacional contemporâneo, ocupando um lugar central na organização dos tempos e espaços escolares. Longe de ser um ato meramente burocrático de atribuição de notas, a avaliação é compreendida neste artigo como um processo dinâmico e mediador que fundamenta a prática pedagógica e orienta o desenvolvimento do estudante. Este trabalho tem como objetivo investigar as concepções e práticas avaliativas de docentes no contexto do Ensino Médio brasileiro, buscando compreender como as perspectivas teóricas de avaliação em suas dimensões diagnóstica, formativa e somativa, são concebidas e colocadas em prática por um conjunto de docentes no cotidiano das escolas públicas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizada durante o mestrado e construção da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF), utilizamos uma metodologia fundamentada em uma abordagem qualitativa, estruturada a partir

de dois eixos principais: o primeiro consistiu em um levantamento bibliográfico e documental, pautados em autores referenciais como Luckesi, Hoffmann, Haydt, Perrenoud e Esteban, além da análise de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova legislação do Ensino Médio, com a Lei nº 14.945/2024; o segundo eixo foi composto por uma pesquisa de campo, quando desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com professores atuantes em turmas de terceiro ano do Ensino Médio, no município de Juiz de Fora-MG. Essa escolha metodológica permitiu o confronto entre a produção acadêmica e legislativa no âmbito teórico-legal e as concepções dos profissionais que vivenciam as pressões e desafios da sala de aula e constroem seus saberes.

Os resultados discutidos neste artigo chamam a atenção para um descompasso significativo entre a teoria acadêmica e a prática profissional escolar. Embora o referencial teórico aponte para uma avaliação inclusiva, dialógica e centrada no processo, os dados coletados com a pesquisa de campo revelam que a cultura do exame, da aplicação de provas, ainda exerce forte domínio sobre o fazer docente. Conseguimos identificar, ainda, que a avaliação é frequentemente utilizada como mecanismo de classificação e controle, sendo fortemente influenciada pela preparação para exames de larga escala e vestibulares para ingresso na educação superior. Conclui-se que a ressignificação da avaliação demanda não apenas mudanças individuais na postura do professor, mas também uma revisão das condições estruturais de trabalho e um fortalecimento da formação inicial e continuada, visando transformar o ato avaliativo em um efetivo instrumento de aprendizagem, de sucesso escolar e emancipação dos sujeitos.

PROCESSOS E DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Pesquisando a respeito dos processos e dinâmicas que envolvam a avaliação na escola básica brasileira, constatamos um grande número de documentos normativos e de pesquisadores entre os quais Haydt (1988), Luckesi (2009), Hoffmann (2009), Esteban (2014), Perrenoud (1999), Libâneo (2011), que apontam para a importância dessa prática como elemento norteador dos processos e dinâmicas relacionadas às práticas de ensinar e aprender. As experiências em diferentes contextos avaliativos destacadas nessas pesquisas demonstram que as avaliações conferem importância para diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos: aos estudantes, permite-lhes verificar suas aprendizagens, seus avanços, enfim, sua atuação em diferentes momentos da escolarização; aos docentes, possibilita-lhes, entre outras questões, não só dimensionar o que conseguiram aprender aqueles e aquelas com quem desenvolveram sua prática pedagógica, mas também produzir uma reflexão sobre seus planejamentos de ensino, seus objetivos, etc.; aos gestores da educação, as avaliações e seus resultados podem subsidiar a tomada de decisões específicas relativas ao cotidiano escolar; às famílias, orienta-as no acompanhamento do desempenho dos estudantes e na possibilidade de intervenção; à sociedade em geral, viabiliza condições de acompanhar o andamento dos processos educativos. Em suma, avaliar é necessário para que professores, alunos, gestores, famílias e demais membros da comunidade escolar possam conjuntamente refletir e questionar, buscando transformações significativas para a melhoria da educação escolar.

Quando pensamos ou discutimos sobre avaliação, é comum vir-nos à memória a realização de provas, o registro e a atribuição de notas, como também a aprovação e a reprovação dos alunos. Nessa visão tradicional, pode-se compreender a avaliação como uma simples memorização dos dados cobrados pelo professor, à qual, posteriormente, será atribuído um valor ou nota, gerando a classificação dos alunos. Podemos dizer que, de certa maneira, durante muitos anos, as diferentes práticas pedagógicas em avaliação, contribuíram, e ainda contribuem, para criar uma cultura escolar avaliativa que consolida e exhibe essa visão da avaliação com caráter puramente classificatório, punitivo e pouco reflexivo. Essas formas de avaliar têm privilegiado os saberes transmitidos pelo professor, e não a construção dos conhecimentos pelos alunos. Conforme Luckesi (2009, p. 34) “a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Para o autor, a avaliação classificatória não contribui para o crescimento dos alunos, na medida em que ela não é construtiva, ao contrário da avaliação que, tendo como foco o diálogo, conduz à criticidade e ao crescimento do educando: “[...] a prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” (LUCKESI, 2009, p. 77). Nesta perspectiva, avaliar pressupõe considerar todos os elementos da ação educativa, constituindo-se, portanto, como um ato pedagógico inclusivo, na medida em que se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem como um todo, e não apenas com a exibição de resultados. A relação professor-aluno assume papel decisivo nas práticas escolares, uma vez que interfere na avaliação da aprendizagem, em virtude do seu caráter reflexivo.

Sabe-se que a avaliação é impactante para estudantes que estão no Ensino Médio. Para os alunos do terceiro ano, além das avaliações em programas de ingressos no Ensino Superior, é o momento de se prepararem para o ENEM. Outro aspecto que corrobora esse impacto é o fato de que, enquanto, para parte dos jovens, esse é o momento de fazer escolhas sobre seu futuro profissionalizante, para outros, é chegada a hora de encarar a vida adulta e o mundo do trabalho. Diante disso, o último ano da Educação Básica desafia alunos, professores, gestores e toda a comunidade escolar.

Sendo o ato avaliativo tão importante no processo ensino e aprendizagem, como relatam diversos estudiosos do assunto, podemos nos perguntar: Por que e para que avaliar? Refletir sobre os objetivos das práticas avaliativas que ocorrem no contexto escolar nos direciona ao entendimento das três funções básicas da avaliação da aprendizagem, de que fala Haydt (1988): diagnosticar, controlar e classificar. A essas funções relacionam-se três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa –, cujas principais características serão destacadas.

A avaliação da aprendizagem é compreendida na literatura contemporânea como um processo multidimensional que ultrapassa a mera atribuição de notas. Segundo a perspectiva de Haydt (1988) e Luckesi (2009), a **avaliação diagnóstica** estabelece-se como o ponto de partida essencial para o planejamento docente. Realizada no início de ciclos ou unidades, ela funciona como um "ato de acolhimento" que permite identificar os conhecimentos prévios e as necessidades dos estudantes. Mais do que detectar falhas, o diagnóstico visa orientar as estratégias de ensino para garantir que os pré-requisitos necessários à nova aprendizagem sejam consolidados, promovendo a inclusão em detrimento da seleção.

Dando continuidade ao processo, a **avaliação formativa** assume um papel regulador e processual. Fundamentada no mecanismo de *feedback*, essa modalidade permite ao professor monitorar o alcance dos objetivos e reformular sua prática didática em tempo real. Conforme defendido por Perrenoud (1999) e Esteban (2008), o caráter formativo desloca o foco do julgamento estático para a compreensão dos caminhos percorridos pelo aluno na construção do saber. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um evento punitivo para tornar-se uma ferramenta que auxilia o estudante a reconhecer seus avanços e superar dificuldades de forma autônoma e contínua.

Por outro lado, a **avaliação somativa** é caracterizada por sua função classificatória e administrativa, ocorrendo geralmente ao final de etapas para fins de promoção ou certificação. Embora pesquisadores como Hoffmann (2001) e Luckesi (2009) critiquem a hegemonia da "pedagogia do exame" — que prioriza a exclusão e o julgamento —, reconhece-se que as três modalidades devem atuar de forma conjugada. A eficácia do sistema educativo depende de um equilíbrio onde a dimensão somativa não se sobreponha à necessidade pedagógica de diagnosticar e formar.

No âmbito legal e institucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e da BNCC reforçam a necessidade de uma avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa orientação exige uma mudança de paradigma: avaliar passa a ser um ato dialógico e amoroso, como propõe Paulo Freire (1986). Sob essa ótica, a avaliação é um compromisso mútuo entre educador e educando, servindo de termômetro para a eficácia do ensino e como meio para alcançar a democratização do conhecimento e o sucesso escolar.

OS SENTIDOS OU CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Caracterização dos Sujeitos das Pesquisas

Em consonância com a proposta investigativa que assumimos nesta pesquisa, destacamos ser importante conhecer mais profundamente alguns aspectos da formação e da ambiência de trabalho que constituem a realidade dos e das docentes que se configuram como sujeitos privilegiados do nosso estudo.

Dessa forma, a fim de conhecermos o perfil dos professores entrevistados, as primeiras perguntas elaboradas no roteiro da entrevista, iniciam-se com a coleta de informações sobre alguns dados pessoais e da formação profissional dos professores. Para a caracterização dos docentes foram observados: graduação (licenciatura, bacharelado), pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), idade, tempo de profissão, tempo de serviço na escola e tempo de experiência no terceiro ano do EM. Os sujeitos da nossa pesquisa totalizam oito professores de escola e de localidades diferentes de Juiz de Fora, dos quais cinco são do sexo masculino e três do sexo feminino. Esses dados estão sistematizados no quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos Professores Entrevistados

Professores	Graduação	Pós-graduação (Especialização)	Idade	Tempo de profissão	Tempo serviço escola
P1	Licenciatura	Gestão Ambiental	39anos	8anos	8 anos

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em:

<https://revistatopicos.com.br/artigos/concepcoes-e-praticas-avaliativas-de-docentes-no-contexto-do-ensino-medio-brasileiro-o-que-dizem-professores-de-geografia-de-juiz-de-fora-mg?noblockage>

Fonte: Produção dos autores: Informações presentes nas entrevistas com os professores – 2015.

Percebemos pelas informações do quadro que os professores e professoras entrevistados têm significativa experiência no magistério, variando de 08 a 16 anos de profissão, sendo também relevantes suas experiências com o terceiro ano do EM. As informações também nos possibilitam entender que os professores já usufruem de certa estabilidade na escola, o que significa maior tranquilidade no trabalho e conhecimento da realidade interna escolar.

Quanto à formação profissional, cinco professores têm especialização, o que sinaliza uma preocupação com a continuidade dos estudos. Esse aperfeiçoamento permite ao docente a aquisição de saberes específicos, entre outros, tornando-os mais capacitados para atender às novas demandas impostas pela realidade educativa. O que pode possibilitar caminhar para uma educação de qualidade e uma atuação docente mais reflexiva.

Observamos que os professores, em seus estudos de formação continuada, optam por cursos específicos da sua área de ensino, como Gestão Ambiental, Gestão de Resíduos, Gestão Ambiental de

Problemas Urbanos e Geografia e Gestão do Território. Entre os cinco professores com especialização, não há cursos na área de formação específica de professores, estando ausente, por exemplo, cursos sobre avaliação da aprendizagem escolar ou mesmo sobre Geografia escolar.

O QUE PENSAM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS SOBRE O ATO DE AVALIAR

Compreender o saber-fazer dos professores, os significados e concepções que estes atribuem à avaliação da aprendizagem escolar é importante pois possibilita além da compreensão de um processo imbricado de saberes e fazeres, a possibilidade de intervenções por meio de planejamentos pedagógicos e de gestão. Esse conhecimento, concebido a partir da perspectiva interpretativa da cultura escolar, constitui uma possibilidade de fundamentar práticas de gestão em educação, assim como promover mudanças no tratamento pedagógico de processos avaliativos.

O que pensam então os docentes de geografia do terceiro ano do EM, sujeitos da nossa pesquisa, sobre o ato de avaliar? Após um longo período de análise de conteúdo (Bardin, 2015) e organização dos dados que se iniciou com a transcrição das entrevistas e leitura exaustiva das mesmas, procedeu-se à criação das categorias a fim de melhor compreender as concepções sobre avaliação dos professores entrevistados. Essas categorias foram analisadas de acordo com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa que considera as diversas possibilidades de uma prática avaliativa: diagnóstica (HAYDTY, 1988; LUCKESI, 1998); formativa e somativa (HAYDT, 1988); classificatória (HAYDTY, 1988; LUCKESI, 1998); dialógica (HOFFMANN, 2001; FREIRE, 1986; ESTEBAN, 2014).

Constatamos que houve semelhanças em algumas respostas, o que nos possibilitou criar categorias para agrupar as respostas, sendo estas: 1) Avaliação para auferir resultados; 2) Avaliação como processo contínuo; 3) Avaliação como autoavaliação e reorientação da prática pedagógica; 4) Avaliação como norma institucional; 5) Avaliação para promoção de um ano de escolaridade para outro; 6) Avaliação coercitiva; 7) Avaliação preparatória para o vestibular; 8) Avaliação dissertativa; 9) Avaliação como forma de adquirir responsabilidade (hábito de estudo); 10) Averiguação de competências e habilidades; 11) Avaliação objetiva para facilitar correção; 12) Avaliação da participação/comportamento/empenho do aluno. Para melhor visibilidade das diversas categorias criadas, foram elaborados quadros em que foram transcritos trechos das falas dos docentes. As categorias criadas para análise dos dados das entrevistas estão esquematizadas da seguinte forma:

Quadro 2: Vozes dos Professores

Categorias	P1	P2	P3	P4	P5
Avaliação para auferir resultados	X		X		
Avaliação como processo contínuo		X			
Avaliação		X			

△ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em:

<https://revistatopicos.com.br/artigos/concepcoes-e-praticas-avaliativas-de-docentes->

Fonte: Produção dos autores. Informações presentes nas entrevistas com os docentes.

Para melhor compreensão do que dizem esses autores sobre avaliação, registramos no quadro a seguir alguns excertos que aparecem como referenciais teóricos desenvolvidos ao longo do capítulo 4 e que traduzem o pensamento desses pesquisadores em avaliação da aprendizagem escolar. Pela aproximação entre as características da avaliação somativa e a avaliação classificatória, as mesmas foram aglutinadas a fim de aclarar a análise dos dados a respeito das falas dos docentes.

Quadro 3: Conceitos de Avaliação da Aprendizagem

Avaliação Diagnóstica	<p>A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2009, p. 172-173).</p> <p>A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-las (HAYDT, 1988, p. 16-17).</p>
Avaliação Formativa	<p>A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações em seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. (HAYDT, 1998, p. 18)</p>

<p>Avaliação Classificatória Avaliação Somativa</p>	<p>[...] consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro” (HAYDT, 1998, p. 18).</p>
<p>Avaliação Dialógica</p>	<p>Um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber (HOFFMANN, 2001, p. 112-3).</p> <p>Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, s/d).</p> <p>[...] a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (FREIRE, 2007, p. 29)</p>

Fonte: Produção dos autores: Informações do referencial teórico.

A pesquisa ainda elaborou uma aproximação entre as categorias criadas a partir das falas dos professores nas entrevistas visualizadas no quadro 2 com as concepções sobre avaliação presentes no referencial teórico abordado nesta pesquisa.

Quadro 4: Concepções Sobre Avaliação da Aprendizagem Escolar

<p>Concepção dos autores presentes nessa pesquisa (Referencial Teórico)</p>	<p>Categorias (Vozes dos professores nas entrevistas)</p>
<p>Avaliação Classificatória Avaliação Somativa</p>	<p>Avaliação para promoção de um ano de escolaridade para outro Avaliação para auferir resultados Avaliação como norma institucional Avaliação coercitiva</p>

	Avaliação preparatória para o vestibular Avaliação como forma de adquirir responsabilidade (hábito de estudo) Avaliação objetiva para facilitar a correção
Avaliação Diagnóstica	Averiguar as competências e as habilidades
Avaliação Formativa	Avaliação como autoavaliação e reorientação da prática pedagógica Avaliação Contínua Averiguar as competências e as habilidades
Avaliação Dialógica	Avaliação dissertativa

Fonte: Produção dos autores

A organização do quadro nos conduz à necessidade de aprofundar as discussões sobre a avaliação no cotidiano escolar e suas concepções por docentes. Assim, destacamos, com base na pesquisa bibliográfica e documental e, ainda, na pesquisa de campo, a relação entre as concepções teóricas e as práticas pedagógicas.

Concepções Docentes em Avaliação Diagnóstica

O início de um ano letivo escolar é um momento de grandes expectativas e anseios, tanto para alunos quanto para professores. O retorno às atividades escolares constitui para muitos alunos e alunas a mudança de uma escola para outra, portanto escola nova, turma nova, professores novos. Momentos de grandes mudanças, encontros e reencontros. Para aqueles que permanecem na mesma escola, a ansiedade fica por conta de saber em qual turma ficará, se há novos professores, a formação de novas amizades e, enfim, os tão

desejados reencontros. Para os professores deveria ser o momento de indagar-se sobre quem são os novos alunos, sobre seus saberes, sobre os conhecimentos necessários como pré-requisitos às novas aprendizagens, sobre o modo como melhorar a aprendizagem. O começo do ano escolar, portanto, não só enseja novidades, mas também inspira transformações.

Pesquisadores em avaliação, como Haydt (1988), apontam que o começo do ano letivo é o momento ideal para que professores promovam a avaliação diagnóstica com o objetivo de verificar o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa saber como pré-requisito necessário para avançar no processo de ensino-aprendizagem. Aliás, Haydt adverte que a avaliação diagnóstica não deve ser aplicada somente no início do ano letivo, mas também no início de bimestres, semestres ou mesmo de uma unidade de ensino, uma vez que ela “é também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-las” (HAYDT, 1988, p. 16-7).

Embora a avaliação diagnóstica tenha uma grande relevância na detecção de possíveis problemas de aprendizagem, dos oito professores entrevistados, apenas um fez menção sobre esse ato avaliativo:

[...] é algo que a gente sabe que é necessário no processo de ensino aprendizagem, porque, sem ela, você não vai saber que tipo de aluno chegou em minha mão, onde ele está, quando eu vou poder trabalhar isto com ele, que habilidade ou que competência ele tem, do que ele é capaz de fazer, qual a realidade que ele tem para que eu possa fazer uma aprendizagem que seja realmente significativa, qual é o contexto geral, pelo menos na minha turma, a gente de certa forma faz um mergulho (P7).

Como, primeiramente, cabe ao professor investigar para depois agir, fazer uma profunda sondagem nas turmas com objetivo de conhecer e verificar as aprendizagens a fim de sanar as dificuldades deveria ser a primeira prática pedagógica dos docentes. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica deveria ser, em nosso entendimento, o ponto de partida para a construção do Planejamento e das práticas de Ensino nas escolas, pois, conforme o relato do professor, a avaliação diagnóstica “*é boa para escola, e é boa pra mim. Isso vai dirigir o meu trabalho*” (P7). Através da avaliação diagnóstica o professor orienta e reorienta sua prática. Segundo Vasconcellos (2002, p. 51) “este diagnóstico deve servir para a reorientação do trabalho docente e discente, rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que o educando aprenda”.

Consideramos, dessa forma, que a avaliação diagnóstica constitui um instrumento para o professor entender os desafios colocados ao processo de ensino-aprendizagem, visando a uma tomada de decisão, não abrindo espaço para classificação, seleção e

juílgamentos. Nesse sentido, concordamos com Luckesi (2005, p. 33) quando considera que, “na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades”.

A avaliação da aprendizagem em sua concepção diagnóstica constitui-se, dessa maneira, como um instrumento indispensável da prática educativa. Para isso, é necessário que o docente acompanhe passo a passo o aprendizado dos alunos, ajudando-os no processo de construção dos saberes. Essa prática torna-se fundamental principalmente porque cada aluno, “*tem um jeito de aprender e um limite de tempo também*” (P1). Identificar essas diferenças, logo no início do ano ou início das etapas de ensino “facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem” (HAYDT, 1988, p. 20).

Diagnosticar, investigar, refletir, decidir e agir são passos importantes para o entendimento de uma educação como processo, que inclui e acolhe o docente, corroborando para o desenvolvimento, para a construção permanente dos saberes e para o crescimento, tanto dos discentes quanto dos docentes.

Concepções Docentes em Avaliação Classificatória E/ou Avaliação Somativa

Iniciamos transcrevendo falas dos e das professoras entrevistadas:

(...) no sistema corrente que a gente está atuando, o objetivo na verdade é simplesmente quantitativo, você dá a avaliação, avalia e dá nota, e acaba tendo que, no final da história, o aluno tem que chegar à média e, se não chegou na média, você dá outra avaliação... se não chegou na média, você dá outra avaliação, ou seja, meramente quantitativo, o sistema não está nem aí se o aluno conseguiu assimilar aquele conteúdo e etc., não tem esse tipo de preocupação (P2).

A avaliação sempre vai ser um processo subjetivo, mas necessário, não tem como passar o aluno de uma série para outra sem utilizar a avaliação como um parâmetro para você poder passar aquele aluno (P3).

Eu acho a avaliação muito injusta. Muito injusta. Por exemplo, minhas avaliações: eu faço de uma maneira que diminua um pouco o meu serviço. Eu trabalho muito, faço outras coisas, então a avaliação às vezes não é exatamente o que eu queria que fosse. Muita avaliação eu faço de múltipla escolha (P4).

Eu vou ser muito honesta, cinco turmas de quarenta e tantos alunos, é tudo questão de múltipla escolha, quinze questões, são até grandes (P5).

Os trechos acima, extraídos da entrevista com os docentes de geografia do terceiro ano do EM, evidenciam uma clara aproximação com as características de uma avaliação com função classificatória (HAYDT, 1988). Isso ficou evidente quando os professores entrevistados responderam a questões sobre o significado e o objetivo das avaliações, fazendo uso das seguintes expressões: “*Quantitativo*”, “*Nota*”, “*Média*”, “*Passar o aluno de uma série para outra*”.

Conforme se verifica nas transcrições das falas desses docentes, a avaliação tem sido utilizada, quase com exclusividade, como instrumento de mensuração e quantificação do saber, seja porque o “*sistema cobra*” (P2), seja para “*passar o aluno de uma série para outra*” (P3), não revelando, por parte desses professores, um processo de reconstrução dos saberes. Ao contrário, como revela o P4 que, ao elaborar avaliações, ele as faz “*de uma maneira que diminua um pouco o meu serviço*”.

Para Luckesi (2005), não estamos promovendo uma avaliação da aprendizagem quando focamos em resultados e no julgamento sobre o sistema de aprovação ou reprovação. Avaliar, para o pesquisador, deve ser uma busca constante dos melhores resultados possíveis. Nessa concepção, os professores estão examinando e não avaliando, uma vez que se sobressaem os aspectos quantitativos e a promoção dos alunos como forma de aprendizagem.

Conforme Haydt (1988, p. 11), o professor deve ter em mente que as notas, quando consideradas isoladas, constituem de pouco significado, de forma que é dever do professor fazer uma comparação entre a nota atual e as notas dadas anteriormente, fazendo um julgamento “sobre o seu rendimento, considerando-o

bom, regular ou suficiente. Nesse caso, o professor está avaliando” (HAYDT, 1988, p. 16-7). Embora essa ação-reflexão-ação traduza uma prática reflexiva e interpretativa, no relato dos professores, acima citados, não se observa essa concepção, mas sim a preocupação com as notas e com a promoção do aluno de um ano para outro.

Em outros momentos observa-se que, em muitas situações, o professor está mais preocupado em transmitir os conteúdos disciplinares, deixando para trás às possibilidades de reconstrução dos saberes que não foram assimilados pelos estudantes.

[...] damos uma avaliação para saber o que foi assimilado, o que temos que aprofundar mais, o que não tem e tal... Mas normalmente a gente não consegue fazer esse trabalho de retorno. Não dá pra fazer esse trabalho de retorno. Você vai dando o conteúdo e passou o bimestre e aquele conteúdo ficou para trás. Você não volta com aquilo, entendeu? (P4).

Como compreender essa prática? Não se pode reduzir a avaliação apenas à atribuição de notas e médias, ela possui dimensões mais abrangentes, de modo que compete ao professor verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem. Haydt (1988) e Libâneo (1994) enfatizam a importância de o professor ter com clareza os objetivos do ensino, para que a avaliação pressupõe objetivos a serem alcançados pelos estudantes como resultado das aprendizagens: “Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos” (HAYDT, 1988,

p. 21). Para Libâneo, os resultados das avaliações devem ter correspondência com os objetivos propostos para ela, para, a partir daí, decidir as ações pedagógicas que devem orientar o trabalho dos docentes.

Percebe-se, assim, que avaliar só tem sentido quando o professor estabelece os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essa verificação é fundamental para que os estudantes progridam na construção não só dos seus conhecimentos, mas também dos seus saberes. De acordo com Luckesi(1998), a avaliação que se pratica nas escolas é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas praticadas não são utilizadas para alcançar o objetivos propostos mas sim, para classificar os alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se pretende atingir. Se o professor não propõe uma avaliação coerente com os pressupostos e objetivos determinados para a sua disciplina, ela perde o significado, reduzindo-se a um vazio de significados e sentidos, como relata o professor na entrevista:

Então, não sei exatamente qual o significado da avaliação pra mim. Dependendo é coercitiva mesmo, com o objetivo de empurrar os alunos, meio que do ponto de vista negativo, da punição... se você não estudar, vai tirar uma nota ruim e tal. Apesar de hoje em dia isso não está valendo tanto mais, pois a nota já não é tão significativa pra eles. No geral, com alguma variação (P4).

A fala do professor expressa uma concepção pedagógica tradicional sobre a forma como se entende o ato de avaliar. Como Luckesi, entendemos que “a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirania da prática educativa, que ameaça e submete a todos” (LUCKESI, 2000, p. 07). A avaliação não é e não pode ser um instrumento de intimidação, punição ou controle do professor em relação ao comportamento do aluno, como entende o docente entrevistado, quando diz que é preciso avaliar o estudante porque é uma forma de “obrigá-lo a fazer pelo menos algo que seja produtivo, mesmo que muitas vezes seja de forma entre aspas, forçada” (P8).

Ao transformar a avaliação como uma prática punitiva, o professor coloca-se numa posição de controlador do saber, e o aluno, como aquele que deve acatar as ordens, transformando-se num receptáculo dos conhecimentos transmitidos pelo professor, distanciando-se, portanto, de um dos princípios básicos da prática avaliativa: a construção do diálogo.

Inquietante para docentes e discentes, o ato de avaliar não é uma tarefa tranquila, principalmente porque a construção de uma avaliação apresenta uma subjetividade própria de quem a gera, como relata o professor: “*Eu acho a avaliação muito injusta. Muito injusta. Por exemplo, minhas avaliações. Eu faço de uma maneira que diminua um pouco o meu serviço*” (P4). Entendemos que uma avaliação que se pretenda mais justa deve basear-se numa relação dialógica entre docente e discente, visando sempre à construção dos saberes, e não a punição, comparação e classificação dos estudantes.

Não podemos desconsiderar que, não raro, os professores adotam determinados instrumentos de medida, com avaliações classificatórias, ratificando a formação e permanência de uma cultura escolar voltada para a prática dos exames em função de entraves do cotidiano escolar e das condições em que trabalham: pouco tempo disponível extraclasse, como justifica P4 ao revelar sua opção pela avaliação de múltipla escolha; salas com grande quantidade de alunos, como ressalta P5 ao também utilizar questões de múltipla escolha; baixos salários e pouca infraestrutura. Lembrando ainda que existem cobranças, seja da comunidade escolar, para que a escola e, portanto, os professores preparem os estudantes para o enfrentamento dos vestibulares, seja dos gestores escolares para o cumprimento de programas que atendam às avaliações externas que têm como finalidade avaliar a qualidade da educação básica pelos governos: Federal e Estadual.

Sabemos que, para o ingresso no curso superior, o estudante tem que passar pelos exames de seleção e classificação, como no Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) – caso específico de Juiz de Fora (MG) – e no ENEM, de modo que o professor deveria considerar os modelos de avaliação cobrados nesses Programas de Ingresso. Espera-se, no entanto, que não se construa na escola uma cultura de avaliação voltada, especificamente, para atender a esses exames e não se reduza o processo avaliativo cotidiano ao treinamento dessa modalidade de avaliação, como adverte Luckesi.

(...) uma escola construtiva, politicamente engajada na vida social, não poderá abandonar o aluno ao seu próprio destino. A escola pode treiná-lo para as situações de concurso, como o vestibular, propiciando 'os simulados'. Ao lado de uma prática pedagógica construtiva, pode-se e deve-se oferecer aos educandos oportunidades de treinar para essas situações específicas. Às sextas-feiras ou aos sábados, podem ser praticados simulados para todos os alunos que desejarem um treinamento especial em responder provas. (...) Além disso, num processo avaliativo escolar, ninguém necessita de abandonar o uso de testes, questionários e redações, o que, são instrumentos de coleta de dados para a avaliação assemelhados aos instrumentos das provas dos concursos. A diferença é de que, do ponto de vista da avaliação, os dados revelados por esses instrumentos serão interpretados diagnosticamente, e, do ponto de vista dos concursos, serão interpretados classificatoriamente⁴.

Percebemos que a escolha desta ou daquela proposta ou orientação curricular (PISM, CBC, ENEM) pelos professores, conforme suas falas (P2, P3, P5) acima citadas, estão diretamente relacionadas à ideia da preparação dos estudantes para os exames de vestibulares e o ENEM, uma vez que todos os professores entrevistados apontaram o CBC como eixo norteador na organização dos currículos. Essa escolha justifica-se pelo fato de que são professores das escolas públicas estaduais, cuja orientação curricular cobrada pelos gestores

e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais é o CBC, que é seguido por todas as escolas da rede estadual de ensino. Além disso, a política de prêmio por produtividade criada pelo Estado de Minas Gerais pode ser um fator de estímulo para que os professores adotem o CBC e os alunos estejam melhor preparados para o enfrentamento das avaliações externas deste Estado. No entanto, mesmo utilizando o CBC, os docentes abordam e encaixam, em suas práticas pedagógicas, programas curriculares do PISM ou do ENEM, evidenciando a presença, nas escolas, de uma cultura que lhe é própria.

Entendemos, como Luckesi (2005), que as escolas podem e devem preparar os alunos também para os exames que acontecem fora da escola, cabendo a elas escolher a melhor maneira de fazer essa preparação. As avaliações em larga escala e os vestibulares são exames pelos quais muitos alunos do EM, principalmente do terceiro ano, irão realizar, caso pretendam pleitear uma vaga nas Universidades, ratificando, portanto, a importância de dar atenção a esses exames nas escolas, para que o aluno não fique alheio a elas. Nas falas de quase todos os professores entrevistados, observamos essa preocupação com os alunos fora da escola:

É preciso avaliar, sim, porque a vida do lado de fora da escola é quem mais vai cobrar deste aluno. A avaliação vem apenas ressaltar que em todas as tentativas de sucesso será cobrado uma contrapartida (P1).

E a vida te avalia o tempo todo, então se a escola tem que preparar para a vida, a avaliação é parte da sua vida (P2).

Digo: Isso aqui que vocês vão ver lá fora, vocês vão ter que passar por isso, dá uma olhadinha aqui, dá uma atenção aqui e faça uma coisa legal, treine aqui pra enfrentar isso lá fora. É mais como um treinamento, sabe, sempre falo com eles, eu falo assim: 'Olha o bicho não está pegando aqui não, o bicho vai pegar lá fora, aqui não está pegando não'. Porque eles sabem que o sistema não reprova. Assim... É muito difícil você conseguir reprovar, é muito difícil. Então, assim, a avaliação é mais pra você mostrar o que você vai ver lá fora (P5).

Percebe-se que, mesmo adotando uma concepção mais tradicional de avaliar, que seleciona, exclui e classifica, os professores (P1, P2, P5) entendem a prática da avaliação na escola como um instrumento de grande importância para a preparação dos estudantes para a vida. Transformar as experiências escolares em saberes importantes fora da escola talvez se justifique para esses docentes porque a vida fora da escola também seleciona, exclui e classifica. Apesar disso, os

professores devem ter consciência de que o ensino de Geografia na escola é muito mais que quantificar o saber, decorar conceitos ou nomes de rios. A geografia possibilita conhecer de forma mais ampla e, quiçá, crítica, a realidade em que vive o estudante para nela agir de forma reflexiva. Pode permitir, também, a construção de uma visão de mundo que muito contribui para a formação de indivíduos que saibam intervir criticamente numa sociedade, preparando-os, portanto, para as diversas responsabilidades da vida.

Concepções Docentes em Avaliação Formativa

Avaliar numa perspectiva formativa pode ser entendida como uma prática que deve ocorrer ao longo de todo o ano letivo. Consiste, portanto, numa avaliação contínua que tem como objetivo verificar se os alunos estão atingindo gradativamente os objetivos propostos nos planos de ação: “Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos” (HAYDT, 1988, p. 21). Além disso, essa modalidade de avaliação tem como finalidade desenvolver e construir aprendizagens, tanto do aluno quanto do professor. Diagnosticar, investigar, interpretar, decidir, informar, refletir, orientar, reformular e recuperar são expressões que devem fazer parte do saber-fazer cotidiano dos docentes que pretendem praticar uma avaliação formativa.

Nesse sentido, quando o professor utiliza essa perspectiva formativa, a avaliação ocorre de forma contínua, estando ligada “ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo” (HAYDT, 1988, p. 18). Percebe-se na fala de apenas um docente uma aproximação com essa concepção avaliativa:

A avaliação tem que ser uma bússola, tem que ser um GPS porque em todo momento você tem que estar avaliando e se avaliando também, porque a gente avalia nossa aula, a gente avalia como que uma turma consegue aprender tão rápido e a outra demora um pouco mais, como que um aluno aprende muito mais vendo, outro, mais ouvindo, mas, em suma, o que sobressai é a prática (P7).

Eu procuro o tempo todo fazer uma avaliação contínua, eu tiro um dia por semana, para planejar minhas aulas, pensando nas minhas aulas, refletir sobre a minha prática docente e até mesmo no meio de uma aula (P7).

Compreendemos, dessa forma, que a avaliação formativa serve de espelho para que o docente reavalie sua prática pedagógica a fim de aperfeiçoar seu processo de ensino. Serve também para fornecer informações sobre os avanços e os possíveis erros dos alunos, tendo como objetivo a busca de alternativas para saná-los. Além disso, fornece dados para que os alunos tomem conhecimentos sobre seu desempenho dando-lhes oportunidades para a recuperação de suas carências. No entanto, para que esse *feedback* ocorra, é necessário que essa prática seja contínua, e não esporádica.

Nessa perspectiva, de posse das informações levantadas pelas avaliações, o docente verificará se os alunos alcançaram os objetivos previstos, podendo, portanto, continuar avançando nos saberes curriculares. Caso haja alunos que não tenham conseguido alcançar

as metas traçadas pelos docentes, cabe a esse profissional promover “um trabalho de recuperação para tentar sanar as deficiências e dar a todos condições para obter êxito na aprendizagem” (HAYDT, 1988, p. 21).

Ao avaliar, o docente também deve levar em consideração, que numa mesma turma, as respostas ao ensino podem apresentar variações, pois conforme os professores:

A escola é um espaço múltiplo de aprendizagem e, me apropriando disto, busco alternativas que vão conduzir o educando ao sucesso e nunca ao fracasso. Nunca!!! Cada cidadão tem um jeito de aprender e um limite de tempo também. Então, cabe a nós, professores, enxergar além do que é possível ver para entender como determinado aluno pode chegar com êxito aos resultados positivos (P1).

(...) Não tem turmas homogêneas tanto no rendimento quanto na composição, elas são bem diferentes entre si. Dentro de uma mesma turma, de um aluno para outro, você percebe isso. (...) Eu percebo que as palavras que eu uso, o jeito que eu procuro passar algo, a metodologia, os recursos didáticos que eu utilizo traduz um resultado para cada turma (...) (P7).

Enquanto respeitar o tempo de aprendizado dos alunos é avaliar formativamente, entender que cada aluno tem um tempo

diferenciado para aprender implica que o professor ofereça um atendimento individualizado a estes alunos, implica oferecer intervenções pedagógicas diferenciadas ao longo do processo de ensino. Esse compromisso pedagógico implica um desafio para professores e professoras que trabalham em meio à violência, em escolas sucateadas, com superlotação de turmas e extensivas jornadas de trabalho, adverte Perrenoud: “não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar” (PERRENOUD, 1999, p. 29).

Nas entrevistas, percebe-se também que alguns docentes caminham na contramão de uma avaliação formativa:

No sistema corrente que a gente está atuando, o objetivo, na verdade, é simplesmente quantitativo: você dá a avaliação, avalia, e dá nota, e acaba tendo que no final da história, o aluno tem que chegar na média e, se não chegou na média, você dá outra avaliação... se não chegou na média, você dá outra avaliação, ou seja, meramente quantitativo, o sistema não está nem aí se o aluno conseguiu assimilar aquele conteúdo e etc. (P2).

(...) E a nota surge como no passo de mágica, porque tem que surgir. A gente é meio que obrigado a passar (...) (P5).

(...) O sistema, ele nos obriga a dar avaliações que praticamente empurram o aluno (P8).

Se, por um lado, conforme Haydt (1988), “ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda”, por outro lado, os relatos dos docentes acima citados (P2, P5, P8) mostram que o processo avaliativo vem perdendo sentido para eles. A avaliação não pode ter como finalidade a simples atribuição de nota porque, caso isso ocorra, “a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não, uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento” (ROMÃO, 1998, p. 58). Além disso, não se percebe na fala dos docentes (P2, P5, P8) preocupação em refletir sobre suas práticas cotidianas, atribuindo, exclusivamente, ao sistema de ensino, em nosso caso o Estado de Minas Gerais, o fracasso do ato avaliativo.

Nessa perspectiva, concordamos com Perrenoud (1999), para quem coexistem duas lógicas quando se refere à avaliação: a lógica seletiva e a formativa:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciavam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Diante dessa realidade, importa ao professor sempre pensar e repensar sua prática na sala de aula, refletir sobre o significado da

ação avaliativa levando sempre em consideração que “[...] pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo” (FREIRE 1996, p. 32). Agindo dessa forma, ou seja, de maneira reflexiva, para depois partir para uma tomada de decisões, o docente estará contribuindo para uma aprendizagem realmente significativa.

Concepções Docentes em Avaliação Dialógica

Avaliar numa perspectiva dialógica desafia o professor em suas práticas, entre as quais ressignificar o que se entende por avaliação da aprendizagem. Neste sentido, buscamos compreender a importância do diálogo nas relações intersubjetivas que perfazem o cotidiano escolar. Entendemos que, por meio do diálogo, as relações entre professor e aluno tornam-se mais humanas, interferindo diretamente no processo de ensinar e aprender.

Embora a temática avaliação da aprendizagem não se encontre especificamente nas obras de Paulo Freire, a importância do diálogo na educação, isto é, nas relações entre docentes e discentes fica evidente nos seus estudos, de forma que, na ausência do diálogo, impera uma prática bancária:

Enquanto, na prática 'bancária' da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas (FREIRE, 1987, p. 102).

A educação bancária corresponde àquela em que o docente detém o saber, enquanto o aluno é aquele que recebe esses conhecimentos sem fazer questionamentos, aceitando essa transmissão de maneira passiva. Percebe-se que essa educação ainda se encontra fortalecida em muitas salas de aula, como nos relata o professor (P2): *"O aluno hoje é assim, eu estou falando de maneira geral tá? De maneira bem geral, ele é um grande receptáculo, não questiona nada, está tudo pronto e acabado"*. Por outro lado, o mesmo professor parece contribuir para a permanência dessa educação: *"A gente tem um lado real da avaliação no sistema público de ensino, com muitas turmas, muitos alunos que você acaba fazendo uma avaliação mais objetiva, uma espécie de avaliação bancária, como dizia Paulo Freire né... em cima de nota"* (P2). Essa concepção de educação, intencional ou não, contribui para a formação de sujeitos passivos, acomodados e desestimulados.

Contrária a essa educação bancária, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora ou libertadora que, através do diálogo,

elimina as fronteiras que separam professores e alunos. Uma educação a partir da qual o ato avaliativo “deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (HOFFMANN, 2005, p. 35).

Nessa perspectiva, uma educação que tem como base o diálogo, abre espaço para a inclusão, a reflexão, o questionamento, a cooperação, a interação e, sobretudo, a busca de transformações: “Destá maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 78). Alguns professores entrevistados aproximam-se dessa perspectiva dialógica da avaliação:

Eu dou a avaliação e no dia seguinte a gente conversa sobre a avaliação. Eu faço essa análise junto com eles. É dessa forma que acontece. (...) No bimestre passado, a minha prova foi uma questão única, que eu coloquei as palavras chaves que foram debatidas no bimestre e, a partir dali, eles tinham que desenvolver um conhecimento do que foi trabalhado, do que foi discutido em sala de aula (...). Aí eu sento com cada um, chamo na minha mesa, a gente lê a prova, eu deixo um recado pra cada um na prova. Dá trabalho, mas eu escrevo um recadinho pra cada um (P6).

Eu ainda gosto muito de uma prova dissertativa. Eu gosto de ver o que o aluno está pensando, o que ele está entendendo da minha matéria, de que forma ele avalia aquilo que ele está vendo em sala, que implicância isso tem no dia-a-dia dele. Não procuro colocar uma questão, por exemplo, aberta, que tem gabarito, uma resposta totalmente fechada, tem que ser esta resposta padronizada, certinha (...). Então eu procuro deixar que, naquele momento, ele possa se abrir, possa colocar aquilo que ele entende, aquilo que ele compreende, a geografia do cotidiano, a geografia da sala de aula, a geografia do mundo, o que seja procedimental, o que seja de conteúdo (P7).

Entendemos, assim, que, numa educação libertadora, o processo de avaliação se desenvolve numa relação dialógica entre docentes e discentes, de modo que avaliar, nessa perspectiva, supõe considerar

o momento da avaliação como uma forma de aprendizado, tanto para o professor quanto para o aluno, e não como um instrumento de cobrança e punição.

Pode-se dizer que, se a relação estabelecida entre professor e aluno é o cerne do processo educativo, o professor deve ter em mente que, nessa relação, deve agir mais como mediador do que como um simples transmissor de saberes. Sendo assim, o diálogo faz-se necessário, principalmente numa educação que se pretende formar sujeitos críticos e reflexivos. Conforme Esteban (1999, p. 18) “ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços”. Nessa perspectiva, uma educação pautada no diálogo requer do docente olhar para o aluno, reconstruindo caminhos e, acima de tudo, estar comprometido com a escola, com a sociedade e com uma educação inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises empreendidas nesta pesquisa, depreende-se que a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio é um processo bastante complexo e multidimensional que, embora teoricamente fundamentado em perspectivas inclusivas, ainda enfrenta o desafio de superar práticas tradicionalmente enraizadas no cotidiano escolar, como evidenciadas nas entrevistas. O referencial teórico escolhido demonstra que autores como Luckesi, Hoffmann, Esteban e Haydt convergem na defesa de uma avaliação que sirva como instrumento de diagnóstico e orientação, capaz de promover o crescimento do estudante por meio de um "ato de acolhimento" e de uma postura dialógica. Nessa perspectiva, em nossa concepção de currículo, escola, aprendizagem, a função diagnóstica e formativa

da avaliação deveria atuar como um elemento estruturante para o planejamento docente, permitindo que o professor identifique conhecimentos e saberes prévios e necessidades específicas para intervir pedagogicamente de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, o diálogo estabelecido com os professores de Geografia do terceiro ano do Ensino Médio, revela uma realidade marcada por tensões e contradições. As falas dos docentes indicam uma predominância da lógica somativa e classificatória, muitas vezes reduzida à mensuração quantitativa de resultados e à atribuição de notas para fins de promoção. Evidencia-se que a avaliação é frequentemente percebida como um instrumento de controle ou punição, influenciada por uma cultura escolar que valoriza o ato do exame em detrimento do processo. Essa discrepância entre a teoria e a prática é acentuada por condicionantes estruturais, como a superlotação de salas, a extensiva jornada de trabalho, e a pressão exercida por exames e avaliações externas, a exemplo do ENEM e do PISM, que acabam por, muitas vezes, moldar o currículo e as escolhas metodológicas dos professores.

Diante desse cenário, podemos encaminhar no sentido da necessidade de uma perspectiva renovada que busque equilibrar as exigências institucionais com a necessidade pedagógica de uma educação humanizadora. É fundamental que a escola não se torne meramente um espaço de treinamento para exames, mas que utilize os simulados e testes como oportunidades de aprendizagem inseridas em um contexto mais amplo de construção de saberes, principalmente a partir da prática dos professores. A superação de uma certa "pedagogia do exame" exige um investimento na formação continuada de professores, com foco específico na

temática da avaliação, para preencher a lacuna identificada entre o saber acadêmico e a prática de sala de aula. Isso não exclui as possibilidades atuais de uso de dados e evidências baseadas nos resultados que os testes, provas, exames podem trazer e possibilitar um replanejamento da prática pelo docente.

Ainda podemos dizer que, a avaliação deve ser ressignificada como um compromisso mútuo entre educador e educando, famílias e escolas, pautado na transparência e no diálogo constante. Ao adotar uma postura mediadora e reflexiva, o docente pode transformar o erro em uma possibilidade de investigação, permitindo que a avaliação cumpra seu papel de termômetro da eficácia do ensino e de mola propulsora para o sucesso escolar. Conclui-se que o caminho para uma prática avaliativa mais justa e democrática passa pelo reconhecimento das subjetividades dos sujeitos e pela busca permanente de transformações significativas na cultura escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano.** Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 10

mar. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** caminhos do acerto e do erro. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

¹ Professora de Geografia Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestre em Educação.

² Professor Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

³ Professor de Matemática e Física da rede privada de Educação em Juiz de Fora. Doutor em Educação.

⁴ LUCKESI, 2005. Avaliação da aprendizagem: visão geral. Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3S. Consultado em 13/05/2016.