



Tessituras da Avaliação na Educação Básica: elementos-chave para potencializar práticas docentes

Textures of Assessment in Basic Education: key elements to enhance teaching practices

Iandra Fernandes Caldas

Doutora em Letras

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Pau dos Ferros. Rio Grande do Norte-Brasil

iandrafernandes@uern.br

Sheyla Maria Fontenele Macedo

Doutora em Educação

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Pau dos Ferros. Rio Grande do Norte-Brasil

sheylafontenele@uern.br

Resumo: A pesquisa objetiva analisar as tessituras na esfera da avaliação da aprendizagem na Educação Básica destacando os elementos-chave na potencialização de práticas docentes. A metodologia é qualitativa, básica e descritiva, assente na revisão de literatura. O problema emerge ao considerar as contribuições teórico-metodológicas, fundamentos, fatores e elementos que elucidam a avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação docente. O estudo aborda: a) Comparação de teorias sobre avaliação; b) Tipologias avaliativas da Aprendizagem; c) Características do desenvolvimento humano até os 17 anos, orientando a diversificação dos métodos e instrumentos avaliativos. Encorajamos a leitura do texto destacando os insights promovidos e os resultados, em destaque: reexaminar a razão ontológica da avaliação da aprendizagem - a formação integral do ser; a avaliação como prática humanizadora. O artigo se aproxima a um guia teórico-prático para professores, especialmente os comprometidos com a formação docente.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; Educação Básica; práticas docentes.

Abstract: The research aims to analyze the aspects in the sphere of learning assessment in Basic Education, highlighting the key elements in enhancing teaching practices. The methodology is qualitative, basic and descriptive, based on a literature review. The problem emerges when considering the theoretical-methodological contributions, foundations, factors and elements that elucidate the assessment of learning and its relationship with teacher training. The study addresses: a) Comparison of theories on evaluation; b) Evaluative Learning Typologies; c) Characteristics of human development up to the age of 17, guiding the diversification of evaluation methods and instruments. We encourage you to read the text, highlighting the insights promoted and the results, in particular: re-examining the ontological reason for learning assessment - the integral formation of the being; assessment as a humanizing practice. The article approaches a theoretical-practical guide for teachers, especially those committed to teacher training.

Keywords: learning assessment; Basic Education; teaching practice.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

CALDAS, Iandra Fernandes; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. Tessituras da Avaliação na Educação Básica: elementos-chave para potencializar práticas docentes. *Dialogia*, São Paulo, n. 46, p. 1-20, e25132, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/46.2023.25132>

American Psychological Association (APA)

Caldas, I. F., & Macedo, S. M. F. (2023, set./dez.). Tessituras da Avaliação na Educação Básica: elementos-chave para potencializar práticas docentes. *Dialogia*, São Paulo, 46, p. 1-20, e25132. <https://doi.org/10.5585/46.2023.25132>

1 Considerações iniciais

A temática da avaliação se entrelaça inegavelmente ao campo da educação, de modo que seus fios se emaranham dando corpo a esse tecido. Mas para que essa tessitura se configure em obra de arte, é preciso revisitar a experiência educativa que abrange o ato de avaliar. Nesse sentido, muitos nós da prática docente precisam ser identificados, especialmente quando nos direcionamos à Educação Básica, ainda multifacetada de dogmas, rituais e ritos (Macedo, 2019). Ademais, avaliar na Educação Infantil, por exemplo, não é o mesmo que avaliar no Ensino Médio, apesar de considerarmos as zonas de interseção metodológica entre essas etapas de ensino.

Há incontáveis conceitos de avaliação que são tecidos no cotidiano dos professores, em que se busca forjar uma imagem que se aproxime de uma prática que conjugue a relação entre o ensinar e o aprender.

De forma sintética, a avaliação é compreendida como um processo gradual, sistemático e contínuo que visa obter informações sobre o desempenho, conhecimentos, saberes, habilidades, competências e outros aspectos relevantes que evidenciam a aprendizagem dos educandos. No contexto educacional, a avaliação é uma parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, permitindo mensurar o progresso dos alunos, identificar áreas de melhoria e tomar decisões pedagógicas.

[...] avaliar é condição *sine qua non* das instituições escolares, e neste ponto, a referência se faz a todos os níveis de ensino, que para tal desiderato, deverão compreendê-la como uma construção reflexiva e coletiva sobre o significado das relações entre ensino e aprendizagem (Macedo; Lima, 2013, p. 169).

Sem dúvidas, no curso de nossas práticas, temos identificado a avaliação como um componente do ensino e prática pedagógica necessária, que tem ao longo da história da educação sido compreendida como um fenômeno educativo cujo objetivo é detectar o que foi aprendido pelo aluno a fim de verificar se este poderá continuar o estudo ou se é necessário voltar ao ponto onde foi identificada a defasagem da aprendizagem. Não obstante, a avaliação ao se restringir a essa ótica pode nos remeter a um processo avaliativo de mão única, centrado na figura de um professor avaliador. Porém,

Esta avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus. (Gatti, 2003, p. 3)

Ou seja, a avaliação exige planejamento e replanejamento, acompanhamento, análise dos dados coletados, percepção e adequação do ritmo do ensino, dentre tantos outros fatores.

Naturalmente é preciso que a avaliação contemple a perspectiva integradora. Nesse sentido, o educando não poderá ficar de fora dos processos que viabilizam a sua própria avaliação, pois a quem interessa mais, senão ao próprio aluno, o conhecimento acerca de seus avanços ou retrocessos? E por que ainda insistimos no enfoque classificatório? Será que avaliações tão somente quantitativas são capazes de aferir um retrato real da aprendizagem?

É ainda fundamental a superação de uma avaliação meramente quantitativa para outra de caráter qualitativo, tencionando um ganho pedagógico para os alunos.

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela. (Demo, 2005, p. 107)

A concepção qualitativa da avaliação se caracteriza por compreender que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, nesta concepção de se avaliar enfatiza-se o processo de construção das aprendizagens do aluno, e não apenas o produto, ou seja, a nota. Compreendemos que: “A principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos”. (Vasconcellos, 2005, p. 57).

Dessa forma, a avaliação nesse cenário qualitativo assume um papel de equidade e inclusão, pois convida o aluno a protagonizar os resultados desejados (a aprendizagem), não é apenas uma prática de um projeto pedagógico, porém tem uma consequência transformadora, promovendo uma mudança de atitude do educando, de dentro para fora, o que permite que se construa a responsabilidade por seus progressos. Desse ponto de vista, a avaliação é contextual, pois se liga à condição do aluno diante de seus processos sociais, políticos e econômicos (Vasconcelos, 2005) mas, acima de tudo, como ser que compreende que é o conhecimento a dimensão que orienta a vida, sua, dos seus pares e da sociedade humana.

Outrossim, diante dos pontos que expusemos como parte da problematização, encontramos ainda outros aspectos que interferem na avaliação da aprendizagem na Educação Básica, e que levantamos a partir de nossa experiência como professoras do Ensino Superior nas diferentes licenciaturas e em Estágios Supervisionados, ei-los:

1. Alunos têm ritmos de desenvolvimento variados, o que pode tornar difícil a criação de critérios uniformes para avaliação, uma vez que cada educando progride de maneira diferente;
2. A avaliação centrada exclusivamente em habilidades acadêmicas é excludente em relação ao desenvolvimento integral humano. Este abarca, para além dos fatores físicos, cognitivos e sociais, os de ordem emocionais, atitudinais, éticas e relacionais – em acordo com as diferentes faixas etárias da Educação Básica;
3. Há uma aposta de que avaliar é investir em métodos tradicionais, como testes escritos, isso desde a mais tenra infância. É notória a predominância por avaliações dessa natureza, tendo ainda pouca relevância as situações reais de aprendizado;
4. A avaliação requer a colaboração ativa da família, dos responsáveis, o que pode ser problemático se houver falta de engajamento da escola e da família nesse sentido;
5. O desempenho avaliativo pode ser influenciado por fatores externos, como o ambiente familiar, o acesso a desestímulos educativos e mesmo alimentação adequada.

Do exposto, algumas reflexões emergem: Quais as contribuições teóricas e metodológicas que têm influenciado hoje a prática avaliativa na Educação Básica? Quais princípios e fatores que precisam ser levados em conta no ato de avaliar, em especial na Educação Básica? E por fim, a problemática que amarra esses fios, e que elencamos para este trabalho:

Quais são as tessituras (elementos interventores) que atuam no aprimoramento da avaliação da aprendizagem na Educação Básica?

Em vista disso, delineamos o seguinte objetivo geral: Analisar quais são os fatores, as tessituras, que intervêm na esfera da avaliação da aprendizagem na Educação Básica como elementos-chave para a potencialização de práticas docentes.

A pesquisa de ordem qualitativa e básica, caracterizada por um estudo descritivo, se fundamenta no método de revisão de literatura, que abrange o levantamento do conhecimento acerca de uma temática em questão. Neste caso, avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Básica. Iniciamos pelo enquadramento da temática por objetos de estudo, e a seguir, realizamos a seleção do referencial teórico condizente e pertinente aos temas selecionados, em que priorizamos estudiosos já consagrados, pesquisadores doutores na área, artigos nacionais, internacionais e livros. Na sequência, foram selecionados trechos dos textos que poderiam compor o artigo, em que avançamos na produção do relatório. Feitos a revisão da autoria e ajustes de compreensão, o texto passou pela correção na área de Língua Portuguesa, por uma especialista. O resultado do trabalho culminou na seguinte estruturação do artigo: a) Tessituras conceituais sobre avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação de professores; b) Metodologias, métodos e instrumentais que transversalizam a avaliação da aprendizagem na Educação Básica; c) O ser, o

estar professor e a avaliação da aprendizagem. Registramos os contributos de estudiosos consagrados no campo da avaliação, em especial: Luckesi (2002, 2003, 2005), José Carlos Libâneo (2013), Jussara Hoffmann (1993, 1995, 2002), Hadji (2001, 2003) e Villas Boas (2001, 2017), dentre outros não menos relevantes.

Adiantamos como um dos resultados deste trabalho, que a avaliação não pode ser encapsulada tão somente no ato de dar nota segundo critérios quantitativos. A afirmativa visa mais que romper o paradigma da “nostalgia da medição” (Hadji, 2001, p.53), mas apresentar a avaliação como um ato de humanização e bom senso.

2 Avaliação da Aprendizagem na Escola Básica: entre fios, novelos e tessituras conceituais

Nesse subtítulo registramos a intenção de apresentar uma parte da trama que costura a concepção de avaliação no universo e sua projeção na formação de professores.

Via de regra, os cursos de licenciaturas mantêm o estudo da avaliação da aprendizagem como um ponto do ementário dos componentes curriculares de Didática, exceptuando os cursos de Pedagogia, que apresentam componentes curriculares específicos nos domínios da avaliação educacional.

De todo modo, os licenciados em geral têm acesso a um variado conjunto de estudiosos no campo, e que agregam valores ao terreno conceitual da avaliação. O Quadro 1 destaca conceitos que tergiversam o tecido da avaliação da aprendizagem, cujas abordagens julgamos pertinentes aos cursos de formação de professores.

Quadro 1 - Pesquisadores, concepções e características da avaliação

| PESQUISADORES | CONCEPÇÕES | CARACTERÍSTICAS |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cipriano Carlos Luckesi (2002, 2003, 2005) | A avaliação está centrada na perspectiva formativa e emancipadora. Defende uma avaliação que vá além da mera atribuição de notas ou classificações, buscando promover o desenvolvimento integral do aluno e sua autonomia no processo de aprendizagem. | Avaliação formativa, enfoque no processo, participação ativa dos alunos; emancipação e autonomia, diálogo e comunicação. |
| José Carlos Libâneo (2013) | A avaliação é um processo contínuo e integrado ao ensino e à aprendizagem, com o objetivo de verificar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, suas aprendizagens, habilidades e competências. | Processual, diagnóstica, Formativa, participativa, contextualizada e integrada ao ensino. |
| Jussara Hoffmann (1993, 1995, 2002) | Contempla a perspectiva processual, que busca compreender o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos ao longo do tempo. | Avaliação como um processo contínuo, ênfase na aprendizagem e no progresso do aluno, avaliação formativa, valorização do processo de construção do conhecimento, diversificação de instrumentos, envolvimento do aluno na avaliação, avaliação como um processo reflexivo para o professor. |
| Hadji (2001, 2003) | Compreendida como prática pedagógica que contempla as aprendizagens, em outras palavras, a avaliação é direcionada à evolução do educando, e seus instrumentais são ferramentas de êxito. | Prática docente a serviço da aprendizagem; aprendizagem assistida por avaliação; avaliação “inteligente”, estratégica e que colabore para que os alunos progridam. |
| Villas Boas (2001, 2017) | A avaliação envolve todos os pares, todos os envolvidos no processo avaliativo | A avaliação é integradora: mediadora, emancipatória, dialógica, democrática e participativa, |
| Macedo (2018, 2019) | A avaliação é ética e humanista, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano | Avaliação humanizadora, que assinala para a ética como atividade de bom senso e justa, a partir das atitudes reflexivas e sensíveis, para fins do aperfeiçoamento do ser humano. |

Fonte: Da autoria com base nos autores citados (2023).

Como é possível observar, existe vários pontos de intersecção nos conceitos trazidos por esses autores, e que se configuram em características da avaliação da aprendizagem. Assim, para ampliar e aprofundar a questão, destacamos esses pontos de aproximação, a fim de identificar as variáveis que influenciam a formação de professores:

Quadro 2 - Pontos de intersecção conceitual – características da avaliação

| LUCKESI (2002, 2003, 2005) | LIBÂNEO (2013) | JUSSARA HOFFMANN (1993, 1995, 2002) | HADJI (2001, 2003) | VILLAS BOAS (2001, 2017) | MACEDO (2018, 2019) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avaliação diagnóstica e formativa. | Avaliação formativa. | Avaliação formativa. | Avaliação formativa. | Avaliação formativa e informativa. | Avaliação diagnóstica e formativa. |
| Avaliação reflexiva, dialógica, comunicacional: professor e aluno. | Avaliação dialética: professor e aluno. | Avaliação reflexiva: professor e aluno. | Avaliação reflexiva e dialógica: professor e aluno. | Avaliação reflexiva e dialógica, pautada na ética: professor e aluno. | Avaliação reflexiva, sensível e dialógica: professor e aluno. Pautada na ética, justiça e no bom senso. |
| Diversificação de instrumentos. | Diversificação de instrumentos. | Diversificação de instrumentos. | Diversificação de instrumentos, foco na auto avaliação. | Diversificação de instrumentos. | Diversificação de instrumentos, foco na auto avaliação. |
| Ênfase na aprendizagem e no progresso do aluno e valorização do processo de construção do conhecimento. | Ênfase na aprendizagem e no progresso do aluno. Interação com o Projeto Político Pedagógico. | Ênfase na aprendizagem e no progresso do aluno e valorização do processo de construção do conhecimento. | Ênfase na aprendizagem e no progresso do aluno e valorização do processo de construção do conhecimento. | Ênfase na aprendizagem e no progresso do aluno. Interação com o Projeto Político Pedagógico. | Ênfase no protagonismo da aprendizagem, nos compromissos éticos estabelecidos. |
| Emancipação e autonomia. | Emancipação e autonomia. | Emancipação e autonomia. | Autonomia e protagonismo. | Emancipação e autonomia. | Autonomia, protagonismo e Auto-conhecimento. |
| <i>Feedback</i> e contextual. | Contextual. | Contextual. | <i>Feedback</i> e contextual. | <i>Feedback</i> e contextual. | <i>Feedback</i> e contextual. |
| Foco no processo. | Processual. | Avaliação como um processo contínuo. | Processual. | Processual. | Enfoque no processo voltada para bons resultados. |
| Participação ativa dos alunos. | Participativa. | Envolvimento do aluno na avaliação. | Envolvimento dos pares. | Envolvimento dos pares. | Envolvimento dos pares em direção à transformação e humanização do ser. Foco na Coavaliação. |

Fonte: Da autoria com base nos estudos referendados (2023).

Sintetizamos as características da avaliação que interpenetram a formação docente:

Formativa: A ênfase da avaliação é na promoção do aprendizado e no progresso do aluno, ocorrendo ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. O *feedback* fornecido ao longo do processo educacional tem o propósito de ajudar os alunos a melhorar seu desempenho e aprimorar suas habilidades.

Diálogo e comunicação: O diálogo entre professores e alunos é considerado essencial na avaliação formativa. É por meio da comunicação aberta e honesta que o professor pode fornecer *feedback* significativo e que o aluno pode expressar suas dúvidas e inquietações. O *feedback* deve

ser construtivo, objetivo e fornecido de forma clara aos alunos, a fim de que possam compreender seus avanços e pontos a serem aprimorados.

Enfoque na aprendizagem: valoriza a importância de centrar a avaliação na aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento contínuo. Isso implica que a avaliação deve estar voltada para o desenvolvimento das habilidades, saberes, competências e conhecimentos dos estudantes, visando à progressão contínua.

Processual: A avaliação não se limita a momentos pontuais, como provas finais. Ela deve ocorrer de forma contínua ao longo do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o professor e o aluno façam ajustes e correções necessárias. Ela está focada no processo de construção do conhecimento, valorizando os esforços, os avanços e as dificuldades dos alunos durante todo o percurso educativo.

Participativa: enfatiza a importância da participação ativa dos alunos e dos professores no processo avaliativo. Isso implica que os alunos se envolvam na reflexão sobre seu próprio aprendizado e na definição de metas de melhoria. Os estudantes são convidados a participar da reflexão sobre suas próprias aprendizagens, identificar suas necessidades e metas de desenvolvimento, ao passo que o professor se reposiciona como mediador e guia nesse processo, distanciando do arquétipo do árbitro, que julga e classifica.

Diversificação de instrumentos: o uso de diferentes instrumentos de avaliação, de acordo com os objetivos educacionais e as características dos conteúdos. Dessa forma, a avaliação torna-se mais abrangente e capaz de captar os diferentes aspectos da aprendizagem dos alunos. Essa diversificação permite uma compreensão mais abrangente das aprendizagens dos alunos.

Avaliação como instrumento pedagógico, integrada ao ensino: a avaliação como uma ferramenta pedagógica essencial que auxilia no acompanhamento e aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Ela destaca a importância de usar a avaliação para orientar o processo de ensino, identificar necessidades e oferecer suporte adequado aos estudantes. A avaliação não deve ser vista como algo separado do processo de ensino. Ela está intimamente ligada ao planejamento e às estratégias de ensino do professor, sendo um elemento-chave para aperfeiçoar a prática docente.

Contextualizada: A avaliação deve estar relacionada ao contexto específico da turma e do currículo. Deve levar em consideração as características e necessidades dos alunos, bem como os objetivos educacionais estabelecidos.

Emancipação, protagonismo e autonomia: A avaliação tem um papel fundamental na emancipação dos alunos, capacitando-os a serem sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Luckesi defende que a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno,

para que ele se torne responsável por sua própria aprendizagem, o que resume a responsabilidade sobre seus avanços ou recuos.

Diagnóstica: a avaliação tem um papel importante na identificação das necessidades e dificuldades dos alunos. Ela permite ao professor compreender as lacunas de conhecimento e oferecer o suporte adequado para o desenvolvimento dos estudantes, aspecto esse enfatizado por Libâneo.

Enfoque na formação integral do ser: O que nos remete à avaliação como uma prática de humanização, no sentido de que o estudante se aproprie do papel que ocupa o conhecimento na vida. O conhecimento é a base da vida, e isso em todos os aspectos em que esta se configure. Avaliar é, portanto, humanizar – ponto sublinhado por Macedo.

Reflexão sobre a prática docente: A avaliação, por fim, é vista como uma *práxis* reflexiva, que oportuniza a estudantes e professores a refletirem sobre sua prática docente, revisar suas estratégias de ensino e tomar decisões pedagógicas mais informadas, identificando pontos fortes e possibilidades de aperfeiçoamento, além de promover a criação de um olhar convergente para a compreensão de que ao avaliar, somos também objeto dessa avaliação.

Podemos ainda constatar que algumas características são efetivamente recorrentes nas discussões apresentadas, dentre elas, chamamos a atenção para a perspectiva da Avaliação Formativa, que para Perrenoud (1999):

A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)”. Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (Perrenoud, 1999, p. 89)

Avaliação formativa e regulação dos processos de aprendizagem estariam relacionadas. Para o autor, a regulação das aprendizagens se denomina como “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo de domínio” (Perrenoud, 1999, p. 90). Trata-se, portanto, principalmente de uma avaliação individualizada e exige investimentos diferenciados, dentre os quais a identificação do caminho percorrido pelo indivíduo é muito relevante, em busca de construir possibilidades de autorregulação. Nas palavras do próprio autor, “[...] apostar na autorregulação, em sentido mais estrito, consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (Perrenoud, 1999, p. 97).

Nessa perspectiva, os estudos referendados nos permitiram refletir acerca da **tipificação da avaliação da aprendizagem**, que incide diretamente nos cursos de formação de professores, conforme explicitado no Quadro 3.

Quadro 3 - Tipologia da avaliação da aprendizagem

| TIPO DE AVALIAÇÃO | CONCEITO |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avaliação formativa | A avaliação formativa é uma abordagem contínua e processual que visa monitorar o progresso dos alunos ao longo do tempo. Em vez de focar apenas em notas finais, a avaliação formativa envolve <i>feedback</i> constante, permitindo que os alunos compreendam seus pontos fortes e áreas de melhoria. Isso permite que os professores ajustem suas estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. |
| Avaliação diagnóstica | É realizada no início de um curso ou unidade de ensino para identificar o nível de conhecimento e as habilidades prévias dos alunos. Isso ajuda os educadores a planejar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. |
| Avaliação centrada no aluno | Essa concepção enfatiza a importância de envolver os alunos no processo de avaliação. Incentiva a autorreflexão e a autogestão do aprendiz, capacitando os alunos a serem mais responsáveis por seu próprio desenvolvimento educacional. |
| Avaliação autêntica | A avaliação autêntica procura medir as habilidades e conhecimentos dos alunos por meio de tarefas, projetos, situações reais e significativas do mundo. Essas atividades permitem que os alunos apliquem o que aprenderam de maneira significativa em contextos relevantes e autênticos, em vez de depender apenas de testes padronizados (WIGGINS, 1990). |
| Avaliação baseada em competências | Nessa abordagem, o foco é nas competências e habilidades específicas que os alunos devem desenvolver durante o processo educacional. A avaliação concentra-se em medir a capacidade do aluno de aplicar essas competências em contextos diversos. |
| Avaliação inclusiva | A avaliação inclusiva reconhece e respeita a diversidade de alunos, levando em consideração suas necessidades individuais e estilos de aprendizagem. Busca-se evitar preconceitos e garantir que as avaliações sejam justas para todos os alunos, independentemente de suas origens ou habilidades. |
| Avaliação somativa | Acontece no fim de um período ou unidade de ensino e busca sumarizar o desempenho do aluno. Geralmente, apresenta-se na forma de notas, pontuações ou classificações, sendo usada para tomar decisões relacionadas à aprovação, promoção ou certificação. |
| Uso de tecnologia na avaliação | Com o avanço tecnológico, surgem novas possibilidades para melhorar a avaliação da aprendizagem. Isso inclui o uso de plataformas <i>on-line</i> , ferramentas de análise de dados e inteligência artificial para fornecer <i>insights</i> sobre o desempenho dos alunos e auxiliar os professores no processo de avaliação. |
| Avaliação Humanista | Enfoque na abordagem ética, centrada no bom senso e na justiça. A avaliação sob esse enfoque convida o estudante e o professor a trabalharem, conjuntamente, em direção à compreensão de que cada um é um ser único, com formas diferenciadas de aprender, com suas próprias experiências, necessidades e contextos. Contrasta com abordagens mais mecânicas ou impessoais de avaliação. Assente nos valores da empatia, do diálogo e do respeito (Macedo, 2018, 2019). |

Fonte: Das pesquisadoras com base em Luckesi (2002, 2003, 2005), Libâneo (2013), Jussara Hoffmann (1993, 1995, 2002), Hadji (2001, 2003) Villas Boas (2001, 2017) e Macedo (2018, 2019).

É essencial que as concepções e tipologias sobre avaliação da aprendizagem estejam alinhadas com os objetivos educacionais, os princípios pedagógicos de cada instituição de ensino e em conformidade com cada uma das etapas da Educação Básica, assim, por exemplo:

Avaliar as crianças nos primeiros anos de vida – desde o nascimento até aos 8 anos – é difícil porque é o período em que as taxas de desempenho físico, motor e linguístico das crianças pequenas o desenvolvimento ultrapassa as taxas de crescimento em todas as outras fases. O crescimento é rápido, episódico e altamente influenciado por apoios ambientais: pais educadores, cuidados de qualidade, e o ambiente de aprendizagem (Kagan; Shepard, 2000, p. 3, tradução nossa).

Além da peculiaridade da avaliação em cada uma das etapas da Educação Básica, o diálogo contínuo entre educadores, pesquisadores e especialistas em educação é fundamental para aprimorar as práticas de avaliativas, a fim de garantir uma educação de qualidade para os alunos.

À vista disso, é perceptível que as tramas conceituais que envolvem a avaliação da aprendizagem nos remetem cada vez mais a um lugar comum: a avaliação qualitativa, formativa, inclusiva e humanizada, sugerindo que avaliar é também um ato de reflexão, que envolve a percepção do aluno como um ser integral.

3 Metodologias e instrumentais de avaliação da aprendizagem na Educação Básica: desatando os nós

Ao considerarmos as metodologias que encerram o fenômeno da avaliação percebemos uma tendência, a de voltarmos os olhares em torno da instrumentalização das práticas que se encontram envolvidas nesse processo. Entretanto, é preciso repensar acerca dos fundamentos e princípios universais que sustentam a avaliação da aprendizagem como um todo, e que conseguimos aferir a partir da comunicação que mantivemos até aqui. Elencamos alguns princípios que consideramos pedras fundamentais da avaliação da aprendizagem, e que norteiam os métodos e os instrumentais avaliativos:

1. A avaliação é sistemática, gradual, contínua, diagnóstica, formativa e ética;
2. Focagem no desenvolvimento integral do ser humano: bio, psico, social e espiritual (tomando esse verbete como desenvolvimento de aptidões de base humanista, como por exemplo, a ética);
3. Incremento da autonomia e do protagonismo do educando;
4. Parceria empática e respeitosa entre professor e aluno;
5. Ênfase na aprendizagem exitosa, voltada para o sucesso;
6. Compromisso com a biografia do educando;
7. A diversificação de métodos e instrumentais de ensino, assentes em uma didática humanizada;
8. A compreensão da escola como espaço de inclusão social.

Acrescentamos ainda a esse rol a transparência e a confidencialidade, ou seja, o cuidado ético como garantia de que somente os interessados tenham acesso aos seus resultados, isso em situação pertinente à avaliação da aprendizagem.

Tomados esses princípios metodológicos como uma bússola, é notório que os métodos e instrumentos precisam estar balizados nessa direção e ainda em relação às características do desenvolvimento humano. Especialmente em relação ao público ao qual estamos a nos referir: a Educação Básica (Quadro 4).

Quadro 4 - Principais características do desenvolvimento humano de zero a 17 anos

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(0 AOS 5 ANOS) ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Fase sensório-motora (até 2 anos) e pré-operatória. . Nota-se um rápido desenvolvimento biológico, em especial quanto à modelagem cerebral, forjando-se as bases cognitivas, sociais e emocionais do ser. . O aprendizado acontece por meio da exploração sensorial e da interação com as pessoas e o mundo ao seu redor. . Fase da curiosidade e do anseio pela experimentação, manipulação. . Avanços na linguagem oral e não-verbal. . Forte vínculo emocional com educadores (família e professores). . Necessidade de estímulos educativos variados e de ambientes afetivos seguros. |
| <p>(6 AOS 10 ANOS) ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Fim da fase pré-operatória, a operatória concreta. . Há o incremento da cognição, da motricidade e do pensamento lógico assente na construção racional. . Maior independência e busca por autonomia. . O avanço da razão motiva o interesse em pesquisar e saber como as coisas funcionam. . Família e professores são presenças fortes, marcantes. . Desenvolvimento da socialização e formação das primeiras amizades. . Aprendizado mais adaptado à formalização, desenvolvimento da leitura, escrita e das operações matemáticas. . Introdução aos conceitos científicos. |
| <p>(11 AOS 14 ANOS) ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Período de passagem das operações concretas às operações formais. . Bruscas mudanças físicas e emocionais e entrada na puberdade. . Desenvolvimento dos pensamentos reflexivos e a ampliação do raciocínio abstrato. A razão é uma faculdade que se destaca. . Maior independência em relação aos educadores em geral (família e professores). . Habilidades sociais mais complexas, já forma pequenos grupos. . Capacidade de maior compreensão abstrata dos estudos acadêmicos e introdução aos conhecimentos mais complexos. |
| <p>(14 AOS 17 ANOS) ETAPA DO ENSINO MÉDIO</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Etapa assente nas operações formais. . Busca por autonomia, protagonismo e preparação para a vida adulta. . Desenvolvimento da capacidade de planejar e tomar decisões a curto, médio e longo prazos. . Busca pelos interesses profissionais e acadêmicos mais específicos. . Questionamento sobre valores e os diversos papéis sociais. . Avanço na formação da identidade pessoal, do sentido de pertencimento e aceitação aos grupos e à sociedade – forte influência dos pares, amigos e mídia. . Afastamento simbólico dos educadores (pais e professores). . Ampliação das habilidades relativas às faculdades mentais de raciocínio, reflexão, pensar etc. |

Fonte: Das autoras a partir La Taille, Oliveira e Dantas (2019).

Das características do desenvolvimento humano apresentadas, podemos inferir que é preciso diversificar os métodos de avaliação para que se possa atender às diferentes fases do desenvolvimento e áreas de conhecimento.

Cada método possui características específicas e objetivos distintos, o mais importante é que a avaliação seja justa, válida, confiável e alinhada aos objetivos de ensino estabelecidos. Abaixo estão alguns dos métodos de avaliação (Zabala, 1998; Libâneo, 2013; Santos, 2020) que consideramos relevantes à prática educativa:



Observação: A avaliação por Observação é comum em ambientes de aprendizagem mais informais ou em atividades práticas, como estágios e trabalhos em campo. Um observador registra o desempenho do aluno em situações reais.

Avaliação prática: A avaliação prática é usada em áreas que exigem habilidades específicas. Por exemplo, em cursos de laboratório, treinamentos técnicos ou programas de aprendizado prático, os alunos são avaliados em suas habilidades de realizar tarefas concretas.

Autoavaliação: Os alunos podem ser incentivados a se autoanalisar, se autoavaliar, a refletir sobre o seu desempenho, progresso e aprendizagem. Acreditamos que esse método possibilita o desenvolvimento do autoconhecimento, de modo que o aluno seja capaz de perceber os seus pontos fortes e aqueles que precisam de maior intervenção. Também forja o sentido de responsabilidade para com sua aprendizagem, além de gerar os valores da disciplina e da autoestima.

Avaliação do bom senso: avaliações precisam ser justas e equânimes, o que exige uma competência ética desenvolvida. A ética do bom senso é aquela que está “[...]alicerçada na prática reflexiva e sensível (do educador e do aprendente), (...) essas estariam em acordo com fins humanísticos pré-determinados” (Macedo, 2019, p.11).

Coavaliação: A coavaliação permite que alunos participem ativamente na avaliação de seus colegas (Santos, 2020), fornecendo *feedback* sobre o desempenho e o trabalho uns dos outros. Essa abordagem promove a colaboração e a aprendizagem mútua entre pares, em que os alunos avaliam o trabalho uns dos outros.

A seguir, apresentamos ainda alguns dos instrumentos que se coadjuvam aos métodos apresentados (Quadro 5).

Quadro 5 - Instrumental avaliativo da Educação Infantil ao Ensino Médio

| INSTRUMENTAL AVALIATIVO | EDUCAÇÃO INFANTIL | ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS | ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS | ENSINO MÉDIO |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Aulas de campo | Aulas de campo | Aulas de campo | Aulas de campo |
| | - | Aula invertida | Aula invertida | Aula invertida |
| | Anamnese | Anamnese | - | - |
| | Auto avaliação | Autoavaliação | Autoavaliação | Autoavaliação |
| | - | Coavaliação: por pares | Coavaliação: por pares | Coavaliação: por pares |
| | Conversa direta - dialogada | Conversa direta - dialogada | Conversa direta - dialogada | Conversa direta - dialogada |
| | Diário de Campo | Diário de Campo | Diário de Campo | Diário de Campo |
| | Entrevistas com a família | Entrevistas com a família | Entrevistas com a família | Entrevistas com a família |
| | - | Entrevistas em geral | Entrevistas em geral | Entrevistas em geral |
| | Eventos em geral: atividades esportivas, concertos, exposições (arte, livros), feiras, oficinas etc. | Eventos em geral: atividades esportivas, concertos, exposições (arte, livros), feiras, oficinas etc. | Eventos em geral: atividades esportivas, concertos, exposições (arte, livros), feiras, oficinas etc. | Eventos em geral: atividades esportivas, concertos, exposições (arte, livros), feiras, oficinas etc. |
| | Experiências | Experiências | Experiências | Experiências |
| | | Mapas mentais | Mapas mentais | Mapas mentais |
| | Observação direta | Observação direta | Observação direta | Observação direta |
| | Perguntas | Perguntas, Questionários | Perguntas, Questionários | Perguntas, Questionários |
| | Portfólios | Portfólios | Portfólios | Portfólios |
| | Projetos de Trabalho | Projetos de Trabalho | Projetos de Trabalho | Projetos de Trabalho |
| | - | Provas e testes escritos e orais (individual e coletivamente) | Provas e testes escritos e orais (individual e coletivamente) | Provas e testes escritos e orais (individual e coletivamente) |
| | - | Trabalhos individuais e em grupo | Trabalhos individuais e em grupo | Trabalhos individuais e em grupo |
| | - | Mesas redondas, seminários, simpósios | Mesas redondas, seminários, simpósios | Mesas redondas, seminários, simpósios |
| - | - | Simulados | Simulados | |
| Tecnologias da Informação e educação (TDIC) | Tecnologias da Informação e educação (TDIC) | Tecnologias da Informação e educação (TDIC) | Tecnologias da Informação e educação (TDIC) | |

Fonte: Da autoria (2023).

Outra questão que sempre entra em pauta no campo do diálogo sobre a avaliação da aprendizagem é a temática relativa às escalas avaliativas ou de classificação em que o desempenho dos alunos é classificado em diferentes níveis, como "muito bom", "bom", "satisfatório", "insatisfatório" etc. Aqui existe uma pauta que é longa em defesas – tanto a favor, como contra. A nosso ver, a escala pode ser adotada em certas situações avaliativas, em especial, em avaliações institucionais. Mas no que tange à avaliação da aprendizagem, a melhor opção seria a diversificação, em que as atividades somativas deveriam se submeter às formativas. Logo, todo o ensino na Educação Básica se afunilaria para a avaliação qualitativa do aluno.



E para coroar as reflexões trazidas até aqui sobre a metodologia, os métodos e os instrumentais avaliativos, nos valemos da releitura, da reinterpretção à poesia de Carlos Drummond de Andrade: “No meio da tessitura tinha um nó, tinha um nó no meio da tessitura, tinha um nó no meio, tinha um nó”. E que nó era esse...? Arrematamos a seguir.

3 A avaliação da aprendizagem na Educação Básica: entre o “ser e o estar” professor – arremates para o aperfeiçoamento da prática docente

Toda obra possui um artista, e por detrás de cada tessitura se registra a figura daquele que a tece, em nosso caso, temos a figura do ser humano, professor.

A identidade profissional docente abarca uma amálgama de fatores e contextos, que se desdobram sobre o seu papel. Temos percebido que sobre esse ponto existe um marco divisório, no qual identificamos dois pilares em que se sustentam a imagem docente, o “ser” e o “estar” professor. São duas perspectivas distintas, e que precisam ser tidas em conta diante de todas as características da avaliação apresentadas como essenciais aos processos educativos (Quadro 1).

Mas qual a diferença entre o ser e o estar professor?

Ser professor. Essa abordagem enfatiza a identidade profissional e pessoal do educador como um todo. Ser professor é uma construção mais ampla que envolve valores, crenças, compromisso com a educação e um conjunto de habilidades e competências específicas. Ser professor vai além de um emprego, é também uma experiência de vocação. Esclarecemos que tomamos a expressão vocação como inclinação, aptidão e a empatia frente a determinada ocupação, profissão, atividade ou papel na vida. É o senso interno de propósito e direção que leva uma pessoa a seguir um caminho específico que se alinha com suas paixões, habilidades, valores e interesses. E que pode acontecer em quaisquer momentos da vida. Não necessariamente se nasce com a vocação para x ou y profissões.

Entendemos o Ser professor no sentido que envolve o desenvolvimento de um relacionamento profundo com os alunos, buscando compreendê-los em sua individualidade, suas necessidades e seus desafios; e ainda inclui quatro compromisso éticos: com o ensino, a aprendizagem, a biografia do educando e o compromisso em defesa da própria profissão (Macedo, 2018).

Os professores que veem o “ser” como o aspecto principal do seu trabalho tendem a se dedicar intensamente ao aprimoramento contínuo de suas habilidades pedagógicas e atitudinais (de base humanista), trabalham para promover um ambiente acolhedor e estimulante em sala de aula e demonstram um interesse genuíno no bem-estar e no crescimento dos alunos para além de suas trajetórias acadêmicas, que se estendam ao longo de suas vidas.

Já o estar professor é outra abordagem.

A perspectiva do "estar" professor foca no papel do educador enquanto está exercendo as funções técnicas em sala de aula ou em outras atividades educacionais. Nesse sentido, o "estar" se refere ao desempenho das tarefas e responsabilidades inerentes ao trabalho do professor, como planejar aulas, ministrar conteúdos, avaliar o progresso dos alunos e cumprir o currículo estabelecido. É o professor que é professor, mas cuja visão docente está focada no aspecto instrucional da profissão.

Os professores que se concentram no "estar" costumam destacar a importância do profissionalismo e da competência técnica, buscando cumprir seus deveres de maneira eficiente e eficaz. Eles podem se sentir mais confortáveis em manter uma certa distância emocional em relação aos alunos, focando principalmente nos aspectos acadêmicos do ensino.

É importante ressaltar que essas duas perspectivas não são excludentes. Inclusive porque há uma grande confusão quando se trata do paradigma do "ser" professor, que denota a tendência em separar o acadêmico do humano e sua função educadora. Importante informar que, a dimensão ontológica do ser encampa a ideia de totalidade. Ou seja, ser professor agrega os saberes técnicos, disciplinares, curriculares, experienciais e humanísticos.

A forma como um professor se enxerga influencia sua abordagem pedagógica, suas interações com os alunos, a maneira como lida com os desafios e conquistas no dia a dia da sala de aula, e muito especialmente, com a avaliação. Uma reflexão constante sobre a identidade e a prática docente contribui para o crescimento profissional e para o aprimoramento contínuo como professor.

O perfil docente e a avaliação estão intrinsecamente relacionados, são faces da mesma moeda.

O perfil docente se refere às características, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que um professor possui. Abrange uma série de elementos que definem a identidade e as características do professor, tais como: Formação acadêmica e conhecimento em sua área de atuação; Um professor precisa ter domínio do conteúdo que ensina para mediá-lo de forma eficaz; Competências pedagógicas; (habilidades relacionadas ao planejamento de aulas, métodos de ensino, estratégias de avaliação, gestão de sala de aula e a capacidade de adaptar a prática ao perfil dos alunos); Capacidade de relacionamento e empatia; Um bom professor deve ser capaz de se comunicar de forma clara, ouvir os alunos, entender suas necessidades e criar um ambiente de aprendizagem acolhedor; Atitude reflexiva; Disposição para refletir sobre sua própria prática e buscar aprimoramento constante; Visão humanista da educação; Enxergar os alunos como seres integrais e considerar suas necessidades físicas, emocionais e sociais na prática pedagógica.

Alicerçado nesse perfil o professor assume no momento da avaliação o papel de mediador por meio da investigação e da pesquisa, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno aprender. A avaliação nessa perspectiva deve ser feita como um ato de acompanhamento do aluno durante as atividades desenvolvidas, avaliando quando preciso, mas não como um ato de julgamento excludente e sim de investigação e intervenção como ajuda mediadora nesse processo, como defende Vasconcellos (2005).

Os caminhos a serem percorridos pelo professor frente às medidas pedagógicas como recurso nesse processo podem modificar toda a trajetória do fazer avaliativo, de modo a possibilitar aos alunos novas descobertas e o desenvolvimento de suas habilidades.

A avaliação, mais do que ser incorporada à prática docente, precisa se configurar em uma rotina, que incluirá, entre as diversas competências, a criatividade para reinventar a trama. Muitas vezes exigirá ainda do professor o valor da humildade para aceitar que é preciso redimensionar suas estratégias.

Nossas considerações finais

A pesquisa foi tecida a partir de vários fios, e neste momento do fiar, destacamos aqueles que nos remeteram às questões problematizadoras.

Sobre as contribuições teóricas e metodológicas que têm influenciado a prática avaliativa na Educação Básica, detectamos que, sem dúvidas, a avaliação da aprendizagem é hoje um campo interpenetrado por várias áreas do conhecimento, tais como os objetivos educacionais, o currículo, a didática, seus recursos e diversificadas práticas de ensino. Mas também envolve outras, tais como e especialmente, a ética e as relações humanas.

Assim temos que a avaliação não pode ser encapsulada em métodos e instrumentais. É preciso que seu caminho seja pavimentado, e nesse sentido, identificamos rotas filosóficas e teóricas necessárias e que envolvem as visões de ser humano, do mundo, do projeto de vida e de sociedade.

Adentramos na segunda questão de pano de fundo de nosso colóquio investigativo: Quais fatores e princípios precisam ser levados em conta no ato de avaliar, em especial na Educação Básica?

São incontáveis os fatores: físicos, estruturais, sociais, políticos, econômicos. E diante destes, temos aquilatado teorias diversas, por vezes, dando voltas e voltas em fios conceituais. E nisso, a avaliação se perde no Labirinto do Minotauro sem que respondamos à questão recorrente: Avaliar para quê, afinal? Eis o princípio básico da avaliação: a avaliação só faz sentido se estiver vinculada ao compromisso docente com a aprendizagem. Mas nos parece que essa afirmativa é

também retórica. Fatos e dados, é papel docente ao fim de um bimestre ou de uma unidade curricular, mensurar, classificar, catalogar a aprendizagem em um número, nota. E questionamos: Onde fica o esforço daquele aluno que, na última da hora, conseguiu resultados assertivos, acumulando por meio de sua competência um desempenho escolar inesperado? E o contrário?

Efetivamente, a escola precisa dar hierarquia ao saber, mas não nos referimos só ao saber científico. Garantir a compreensão de que “O saber é a razão de ser da existência do homem na terra, a primeira e a última de suas tarefas. Faça com que o estímulo de o conseguir vibre em você permanentemente, porque nele está a verdadeira finalidade de sua vida” (Pecotche, 2015, p. 50). O que significa que a escola existe para servir de ponte entre o conhecimento verdadeiro, o saber, a sabedoria e o indivíduo. E que cada educando tenha entusiasmo para aprender, a fim de agregar ferramentas para viver a vida, em todas as suas facetas, com equilíbrio, de forma salutar, harmônica, colaborativa e feliz.

E na amarra de todo o trajeto percorrido até aqui, retomamos a pergunta: Quais são as tessituras (elementos interventores) que atuam no aprimoramento da avaliação da aprendizagem na Educação Básica?

Nesse ponto, destacamos dois aspectos: a) O que se ensina precisa fazer sentido; b) A relação professor e aluno.

O que temos ensinado nessa fase tão proeminente da vida humana, que vai de zero a 17 (dezessete) anos de idade? Esse é o período em que se constroem as bases de saber que alavanca toda uma experiência de vida. Quais conceitos temos difundido? A escola ainda reproduz avaliações da aprendizagem somente no modo standardizado? Ou será que já temos materializado nas práticas a relevância da utilização de métodos de avaliação diversificados que contemplem as particularidades/individualidades de aprendizagem dos alunos, que garantam uma avaliação justa, válida e confiável?

Avaliar envolve funções cognitivas e emocionais, que se entrelaçam entre o analisar, o ponderar, o aquilatar e qualificar em que ponto do processo de seu aprender o aprendiz se encontra. E quem faz isso? Ele mesmo, em primeiro lugar, mas guiado por seu guia, mentor, o mediador primeiro: o professor.

Sobre essa relação, de um lado necessitamos de um aluno que tenha compromisso com o aprender; e do outro, de um docente engajado em ensinar e que, por vezes, precisa superar a condição de estar docente, para ser professor educador. Pois para ensinar, é preciso saber. Só assim temos a condição de dar. E, nesse sentido, a avaliação é um ato de generosidade, que se reveste de várias nomenclaturas: formativa, somativa, diagnóstica, integral, ética, biográfica etc. O que

importa, no fim das contas, é que o educando perceba o que aprendeu, o que caminhou, o que falta caminhar, e que o professor tenha ciência da jornada e para onde vai.

Do exposto, percebemos que a avaliação é um campo ainda permeado por um caleidoscópio conceitual e praxiológico, mas que as suas tramas e tessituras convergem para um grande e humanístico encontro: o ser professor e o ser aprendiz.

Referências

- DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. *Perspectivas*, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho 2005. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/241/160 Acesso em: 20 jul. 2023.
- KAGAN, Sharon Lynn; SHEPARD, Lorrie Shepard. *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Canadá: National Research Council, 2000. Disponível em: <https://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/prinrec.pdf> Acesso em: 23 ago. 2023.
- HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. 4.ed. Porto: Porto Editora, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 68.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em Discussão*. 27.ed. São Paulo: Summus, 2019. 117 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; LIMA, Marcos Antonio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 155-171, maio/ago. 2013. DOI: 10.12957/teias. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24315> Acesso em: 22 maio. 2023.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. Perspectivas de avaliação da aprendizagem: dos dogmas, rituais e ritos à ética do bom senso. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, p. 1–16, 2019. DOI: 10.35699/2237-5864.2019.2503. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2503> Acesso em: 25 ago. 2023.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. *A formação ética do Pedagogo na realidade brasileira: um estudo de caso*. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40071> Acesso em: 20 ago. 2023.

PECOTCHE, Carlos Bernardo. Bases para sua conduta. 22. ed. São Paulo: Editora Logosófica, 2015,

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Elvira. Coavaliação ao serviço da regulação da aprendizagem e do ensino da área do paralelogramo. *Revista Educação e Matemática*, n. 150, p. 20-24, out./dez. 2020. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2656> Acesso em: 22 ago. 2023.

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora*. 7.ed. São Paulo. Libertad. 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001.p.175-212.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação - interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2017.

WIGGINS, Grant. The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*. v. 2, n.2, 1990. DOI: <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19> . Doi.org/10.7275/ffb1-mm19 Disponível em: <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol2/iss1/2> Acesso em: 21 ago. 2023.

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