

AVALIAÇÃO FORMATIVA E PRÁTICA DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

FORMATIVE ASSESSMENT AND TEACHING PRACTICE: AN EXPERIENCE REPORT

EVALUACIÓN FORMATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE: UN REPORTE DE EXPERIENCIA

Aline Kerber Bruniczak¹

Andréia Morés²

Eliana Maria do Sacramento Soares³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre práticas de avaliação formativa, propondo possibilidades que valorizem o desenvolvimento e autonomia dos estudantes. Como referencial teórico, acolhemos os estudos de Freire (1992; 2011), Perrenoud (1999) e Saul (2008), dentre outros que conduziram nossas reflexões. Apresentamos como caminho metodológico o relato de experiência a partir de Fortunato (2018) e Marcelino (2022), que possibilitou articular teoria e prática nos processos de avaliação formativa no contexto escolar. Buscamos refletir sobre a situação da avaliação no contexto das práticas avaliativas, considerando a avaliação formativa e os movimentos metacognitivos e de autorregulação, indicando pistas para percursos avaliativos com potencial de desenvolver a capacidade autônoma e protagonista dos estudantes desde o início da caminhada escolar, como no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do relato de experiência de uma professora-pesquisadora, observando e analisando seu cenário de atuação, e das experiências desenvolvidas como professora implicada no processo de pesquisar, tomando tal contexto como objeto de investigação, foi possível refletir a partir da prática avaliativa. Portanto, situamos as contribuições do professor, ao redimensionar sua prática e atuar propondo movimentos avaliativos com potencial de desenvolver a participação autônoma e protagonista dos estudantes, propiciada pela avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Crianças; Professores; Relato de experiência.

ABSTRACT

This article aims to reflect on formative assessment practices, proposing possibilities which value the development and autonomy of students. As a theoretical framework, we welcome the studies of Freire (1992; 2011), Perrenoud (1999) and Saul (2008), among others which led our reflections. We present as a methodological path the experience report Fortunato (2018) and Marcelino (2022), that made it possible to articulate theory and practice in the processes of formative assessment in the school context. We intend to reflect on the situation of evaluation in the context of evaluation practices, considering formative evaluation and metacognitive and self-regulation movements, indicating clues for evaluation paths with the potential to develop the autonomous and protagonist capacity of students since the beginning of their school journey, as in the case of the early years of Elementary School. From the experience report of a teacher-researcher, observing and analyzing her scenario of action, and the experiences developed as a teacher involved in the research process, taking this context as an object of investigation, it was possible to reflect on the evaluation practice. Therefore, we situate the contributions of the teacher, by resizing his practice and acting by proposing evaluative movements with the potential to develop the autonomous and protagonist participation of students, provided by formative evaluation.

Keywords: Formative assessment; Children; Teachers; Experience report.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las prácticas de evaluación formativa, proponiendo posibilidades que valoren el desarrollo y la autonomía de los estudiantes. Como referente teórico, hemos asumido los estudios de Freire (1992; 2011), Perrenoud (1999) y Saul (2008), entre otros que han guiado nuestras reflexiones. Como

¹ Universidade de Caxias do Sul – UCS – Caxias do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-2780-9697> – profe.alinekb@gmail.com.

² Universidade de Caxias do Sul – UCS – Caxias do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-6982-0803> – anmores@ucs.br.

³ Universidade de Caxias do Sul – UCS – Caxias do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-4832-5966> – emsoares@ucs.br

enfoque metodológico, presentamos un informe de experiencia basado en Fortunato (2018) y Marcelino (2022), que permitió articular la teoría y la práctica en los procesos de evaluación formativa en el contexto escolar. Buscamos reflexionar sobre la situación de la evaluación en el contexto de las prácticas evaluativas, considerando la evaluación formativa y los movimientos metacognitivos y de autorregulación, indicando pistas para caminos evaluativos con potencial para desarrollar la capacidad autónoma y protagónica de los alumnos desde el inicio del trayecto escolar, como es el caso de los primeros años de la escuela primaria. A partir del relato de experiencia de una profesora-investigadora, observando y analizando su ambiente de trabajo, y de las experiencias desarrolladas como profesora involucrada en el proceso de investigación, tomando este contexto como objeto de investigación, fue posible reflexionar sobre la práctica de evaluación. Por lo tanto, podemos ver las contribuciones de la profesora en redimensionar su práctica y proponer movimientos evaluativos que tienen el potencial de desarrollar la participación autónoma y protagónica de los estudiantes, proporcionada por la evaluación formativa.

Palabras clave: Evaluación formativa; Niños; Maestros; Informe de experiencia.

Submetido para publicação: 04/09/2024

Aceito para publicação: 12/03/2025

Autor para contato: profe.alinekb@gmail.com

INTRODUÇÃO

A avaliação nos move. Com essa frase, aparentemente simples, mas cheia de significados, iniciamos nossas reflexões a partir dos movimentos avaliativos relacionados aos aspectos formativos. A relevância de tratarmos sobre avaliação na educação é uma constante, visto ser parte importante no cotidiano escolar e na prática docente. Entendemos também a relevância dos momentos avaliativos a partir dos dados e não resultados que advêm destes, uma vez que auxiliam os professores a terem um olhar mais apurado quanto à práxis em sala de aula e ao processo de ensino e aprendizagem de cada indivíduo.

Isso é o que esperamos que ocorra a partir dos movimentos avaliativos na escola, porém, não é exatamente o que se tem percebido quando analisamos os métodos avaliativos adotados por uma grande parte das escolas e dos profissionais. Essa preocupação nos faz refletir, inclusive, sobre os “efeitos devastadores sobre a auto-imagem, o estresse [...] e as relações entre professores e alunos” (Perrenoud, 1999, n.p.) associados à cultura avaliativa tradicional.

Perguntamo-nos se, talvez, isso possa ser devido ao repertório apresentado e vivenciado pelos professores - inclusive quando estavam no lugar de alunos. Assim, incentivar novas práticas avaliativas nos motivou, justamente, a olhar para as práticas relacionadas à avaliação formativa e emancipatória dentro da realidade escolar, realizando tal proposta⁴ a partir do embasamento teórico previamente estudado.

⁴ As propostas referenciadas tratam do conjunto de práticas de avaliação formativa com intuito de desencadear processos de metacognição e autorregulação.

Isso posto, este texto tem como objetivo refletir sobre práticas de avaliação formativa no cotidiano da educação básica, propondo possibilidades que valorizem o desenvolvimento e autonomia dos estudantes. E, para colaborar com essa discussão, apresentamos um relato de experiência⁵ que possibilitou articular teoria e prática, potencializando as reflexões acerca das sugestões de práticas indicadas para uma avaliação formativa no contexto escolar.

Buscamos vislumbrar caminhos possíveis nas práticas avaliativas escolares, compreendendo que “ir em direção à avaliação formativa seria renunciar à seleção, o mecanismo permanente da relação pedagógica, não fazer os alunos viverem sob a ameaça da reprovação” (Perrenoud, 1999, n.p.). Um caminho seria aquele com “foco da avaliação sobre histórias, saberes, gentes e intencionalidades” (Saul, 2008, p.18), onde importa o olhar atento para cada indivíduo, escutando-o de fato, e não apenas cifrar conteúdos na busca por uma colocação na escala de rendimento escolar.

A partir da leitura dos estudos de Perrenoud (1999), é possível identificar tantas questões relevantes, comuns no cotidiano dos espaços escolares. E esse fato nos inquietou, ainda mais ao perceber que os escritos do referido autor são de mais de vinte anos atrás e que, para além das fronteiras cronológicas, ainda são atuais quando comparados à realidade encontrada na maioria das escolas. Trazemos um recorte que, como docente na etapa escolar específica que compreende a alfabetização, fez-nos levantar os olhos da leitura, concordando com o autor que, ainda hoje,

[...] a maioria dos sistemas escolares ainda mantém amplamente a ficção segundo a qual todas as crianças de seis anos que entram na primeira série da escola obrigatória estariam igualmente desejosas e seriam capazes de aprender a ler e a escrever em um ano. Todo mundo sabe que isso é falso, o que não impede que tal ficção permaneça no princípio da estrutura escolar, do tratamento das faixas etárias e da distribuição do programa em graus anuais. No início da escolaridade obrigatória, as diferenças de idades são as únicas que a escola aceita levar em conta. Para afrontar a formidável diversidade dos ritmos de desenvolvimento, desejou-se ignorar ou deixar por conta das dispensas por idade o fato de que, aos seis anos, certos alunos possam manifestar um nível de desenvolvimento que outros só atingirão aos sete ou oito, ao passo que outros já o haviam atingido aos quatro ou cinco (Perrenoud, 1999, n.p.).

Com a citação acima, profundamente provocadas, deparamo-nos com algo costumeiramente discutido e relatado entre professores que atuam em turmas de alfabetização, em que suas grandes preocupações acabam por estar restritas ao *sucesso da turma* associado ao fato de todos estarem lendo e escrevendo antes do final do primeiro ano. Nesse contexto, surgem tantas outras problemáticas adjacentes, como o padrão das escolas de encaminhar para

⁵ As reflexões aqui apresentadas se deram a partir de estudos realizados durante o seminário de Avaliação na Educação e suas interfaces, referente ao curso de Doutorado em Educação. Este que abrangia estudos relacionados com as concepções de avaliação formativa e os movimentos pertinentes a tais práticas avaliativas.

avaliação com médicos e terapeutas aqueles que ainda não alcançaram tal *meta* e que, possivelmente, tenham algum tipo de dificuldade atrelada, inclusive, relativas a patologias.

Esse padrão mostra um pensamento, por parte dos profissionais que atuam na escola, que muito tem a ver também com o recorte supracitado, visto que ainda seguem a ficção advinda da avaliação tradicional como normativa para selecionar os alunos diante de seus *rendimentos*.

E, ao tratar de rendimentos, trazemos então uma questão que não quer calar diante de discussões acerca da avaliação: as provas e as notas/conceitos. Mesmo em ciclos de alfabetização ainda percebemos que a “[...] característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos” (Perrenoud, 1999, n.p.) e, segundo o mesmo autor, concordando com ele quanto a essa prática avaliativa, a tendência é que os alunos preocupam-se *apenas* com a nota, estudando e trabalhando em busca dela para aprovação, o que acaba por causar, novamente, outras tantas problemáticas adjacentes.

Em um sistema escolar comum, o aluno tem, sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas suficientes. Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora e a trapaça, a sedução e a mentira por pena. [...] alguns aprendem só o suficiente para sair-se honrosamente e progredir de série em série. Outros não aprendem nada ou quase nada e se acham rapidamente em situação muito difícil. [...] Ir em direção à avaliação formativa seria renunciar à seleção, o mecanismo permanente da relação pedagógica, não fazer os alunos viverem sob a ameaça da reprovação (Perrenoud, 1999, n.p.).

Faz-se necessário refletir, inclusive, sobre os “efeitos devastadores sobre a auto-imagem, o estresse, a tranquilidade das famílias e as relações entre professores e alunos” (Perrenoud, 1999, n.p.) associados à cultura avaliativa tradicional, em que os profissionais dão preferência aos conteúdos cifráveis em detrimento às outras competências relevantes ao desenvolvimento integral dos alunos, como raciocínio e comunicação por tratar-se de, em seu ponto de visto, habilidades difíceis de avaliar dentro das ferramentas costumeiramente adotadas na escola.

Pensemos sobre a relevância de olharmos, como docentes, para os demais aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento humano, interessando-nos “pelos processos de aprendizagem, pelos métodos de trabalho, pelas atitudes do aluno, por sua inserção no grupo, ou melhor dizendo, por todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática” (Perrenoud, 1999, n.p.). Essa abordagem provoca a necessidade de um giro

epistemológico acerca da avaliação, compreendendo que esta, nos moldes escolares tradicionais, torna-se uma barreira para as mudanças e inovações.

O (RE)INVENTAR-SE COMO CERNE DA PRÁTICA DOCENTE - AVALIAR ATRAVÉS DA AÇÃO DE OUVIR(-SE)

Como professoras, percebemos a importância de observar atentamente as turmas, os alunos e tudo o que acontece nesse ambiente de interação, concordando que essa é uma ferramenta mais realista quando trata-se de compreender as aprendizagens dos discentes, sem preocupar-se, entretanto, com classificações e seleções. Nessa ideia de olhar de fato para as crianças e suas potencialidades, agora a partir dos escritos de Paulo Freire (2011), quando este nos possibilita refletir sobre descentralizar o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor, dando espaço para a voz dos alunos, em que se busca

[...] estruturas de interação menos dependentes do professor como personagem central (trabalhos de grupo), menos fechadas na escola (investigações, espetáculos) e que sejam acompanhadas de projetos, regras do jogo ou problemas que têm, para os alunos, mais sentido e atrativo do que os exercícios escolares convencionais (Perrenoud, 1999, n.p.).

Esse viés, que nos tira daquela aula de alfabetização voltada apenas à decodificação das palavras através da família silábica, seguindo criteriosamente a ordem alfabética e a construção de frases que, em sua maioria, nada tem a ver com a realidade dos alunos, provoca a refletir sobre permitir-se, como profissional, outras formas de pensar a prática docente, de alfabetizar através do interesse e dos saberes prévios dos alunos. O autor traz tais reflexões quanto à distância que existe entre os saberes das aulas e as experiências e saberes prévios dos alunos e, diante disso, sobre revisar os planos de estudo de modo a buscar uma proximidade com as experiências discentes vividas anteriormente, aproximando-se assim da realidade deles.

Acreditamos, como professoras cheias de inquietações, na relevância de refletir e mobilizar de forma mais significativa os momentos de interação no ambiente escolar, buscando potencializar os saberes dos alunos em sua integralidade. Partimos do pressuposto de que, ao olharmos para os alunos e ouvirmos sobre suas aspirações, podemos planejar ações educativas mais estimulantes e interessantes, sem que seja necessário grande investimento financeiro e mudanças na estrutura física - como costumam ser citados nos queixumes dos docentes cansados, por vezes engolidos pelos sistemas tradicionais de ensino.

Existe um outro realismo, mais inovador, que se preocupa com o futuro, tanto dos

indivíduos quanto das sociedades, que não se conforma com o fato de que tantas crianças e adolescentes passem tantos anos na escola para sair dela sem dominar verdadeiramente sua língua materna, sem ler correntemente e gostar disso, desamparados diante de um texto simples, desprovidos de meios de argumentação ou de expressão dos sentimentos. O realismo didático, tal qual defendo aqui, consiste em considerar os aprendizes como são, em sua diversidade, suas ambivalências, sua complexidade, para melhor levá-los a novos domínios. Talvez seja um realismo utópico. Será que temos realmente escolha? (Perrenoud, 1999, n.p.).

Aqui retornamos para questões fundamentais - pois assim as compreendemos - que são aquelas associadas aos aspectos relacionados à construção saudável da autoimagem e autoestima dos alunos. Segundo Nunes (2010, p. 36) “há uma vasta literatura mostrando que expectativas, competência percebida e autoestima são fatores fundamentais no processo educacional” e, aqui, podemos então chegar em outro ponto que rende muitas discussões, que é a aprovação automática ou progressão continuada.

Ao tratarmos sobre novos caminhos, concordamos que “diferentes práticas e definições de avaliação implicam diferentes compreensões de educação” (Saul, 2008, p. 19). Levantamos diversos aspectos sobre a cultura avaliativa, visto que, na educação tradicional, a principal motivação das avaliações é obter notas para indicar a aprovação ou reprovação dos alunos. Sobre isso, boa parte da trajetória escolar é passível de reprovação, o que acaba por levantar questões já citadas anteriormente acerca das motivações dos alunos quanto ao estudo direcionado apenas ao alcance das notas vou ainda reforçar que, nos países onde são vetadas as reprovações, o desempenho dos estudantes em testes internacionais mostra-se melhor (Bruniczak, 2023).

Quando levantamos tais questões - e tantas outras atreladas ao fazer docente - percebemos a aflição de muitos professores diante dos questionamentos e argumentos dos pais e familiares dos alunos que ainda buscam conceber a educação de acordo com os métodos do seu tempo como estudante. Ora, se percebemos a inevitável alteração da sociedade e dos indivíduos nas últimas décadas - para não dizer século - por que então se torna tão difícil aceitar as mudanças na educação e sua inevitabilidade?

Talvez essa situação ocorra por causa do lugar que a avaliação confere aos pais, que “enxergam” as capacidades futuras dos filhos, no mercado de trabalho e na possibilidade de inserção social, por meio das notas e conceitos recebidos nas avaliações. Dessa forma, as famílias também utilizam esses dados e apropriam-se deles para

[...] contestar certas tabelas ou certas correções, fazer contato com o professor para melhor compreender as razões de eventuais dificuldades e intervir junto à criança e sobretudo utilizar as notas ou as apreciações qualitativas para modular a pressão que exercem sobre os deveres e, mais geralmente, o sono, as saídas, o tempo livre, as

atitudes de seu filho (Perrenoud, 1999, n.p.).

E, por isso também,

Mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias. É um obstáculo importante à inovação pedagógica: se as crianças brincam é porque não trabalham e se preparam mal para a próxima prova; se trabalham em grupo, não se poderá avaliar individualmente seus méritos; se engajam-se em pesquisas, na preparação de um espetáculo, na escrita de um romance ou na montagem de uma exposição, os pais quase não vêem como essas atividades coletivas e pouco codificadas poderiam derivar em uma nota individual no boletim (Perrenoud, 1999, n.p.).

A partir do fragmento acima, percebemos como um obstáculo aos docentes, em relação aos movimentos de mudança frente aos processos avaliativos, a preocupação acerca das impressões dos pais quanto às práticas adotadas pelos professores, em suas mais diversas esferas, incluindo a avaliação.

Após estabelecer relações do tema com experiências como docente e aprofundar estudos, ficou claro que: a) a avaliação tradicional não dá conta das individualidades dos estudantes e tampouco é realista frente aos seus saberes; b) para mudar a sistemática avaliativa há que se permitir, enquanto profissional, o rompimento de amarras que possam estar impossibilitando o giro epistemológico⁶, sejam elas os comentários dos familiares dos alunos, dos colegas de trabalho ou o próprio sistema de ensino. Muito ainda devemos refletir e discutir para buscarmos uma efetiva mudança na cultura avaliativa no ensino brasileiro. Mas cremos que esse novo momento da Educação é possível e que cabe a cada um de nós, docentes, movimentar-se conforme nossas possibilidades para tal.

Gostaríamos de partir disto, de que o fazer docente é - ou gostaríamos que fosse - um constante reinventar-se e, com isso, compreendemos os movimentos avaliativos atrelados a essa reinvenção. Afinal, algumas pistas costumam surgir a partir da observação durante uma análise avaliativa e, sobretudo, essas pistas dizem muito sobre nós mesmos, os docentes e a prática. Acreditamos ser fundamental, para viabilizar a reinvenção, a abertura para a mudança, para o que chega até nós no dia a dia da sala de aula, pois, apenas consegue reinventar-se quem está disposto a abraçar a mudança, com coragem de refazer-se, reconstruir-se tantas vezes quanto for necessário.

⁶ A utilização da expressão giro epistemológico está ligado a ideia de repensar, a partir dos pressupostos nos quais é entendido a avaliação, superando esse entendimento, fazendo uma ruptura para incluir uma concepção de avaliação mais adequada com a forma contemporânea de educar, que diz respeito ao protagonismo e a autonomia dos estudantes, sendo necessário ver a avaliação por outra perspectiva.

Aqui, então, compreendemos que a avaliação muito diz sobre os alunos, sua trajetória, sua bagagem prévia, seus saberes, suas construções e, com isso, também nos apresenta muito sobre as práticas adotadas, as escolhas pedagógicas, o perfil como docente. Assim, a avaliação seria um caminho com diversas direções e, compreendendo-a dessa forma, é possível vislumbrar suas potencialidades no contexto educacional, nos movimentos de mudança, formação, atualização e tantos outros que colaboram com essa conduta de *(re)inventor* que, para buscar mudar algo para outros, acaba mudando a si mesmo na forma como conduz as experiências com os demais.

Agora, pensemos acerca do processo avaliativo em relação aos alunos, seus impactos sobre a percepção e as convicções de si mesmos durante as construções realizadas nas caminhadas escolares em que estão inseridos. Afinal, no senso comum - pelo menos de uma grande maioria - triunfar na escola constitui uma perspectiva de conseguir uma boa situação futura e, assim, ter a possibilidade de acessar o consumo de bens, dentre outras possibilidades. Com isso, o baixo rendimento escolar pressupõe a renúncia disso. Sobre esse aspecto, compreende-se a importância de “[...] romper o sentido de avaliação em juízo de valor que está historicamente enraizada em nossa cultura escolar, em que o objetivo maior é a memorização, a classificação, a seleção, a criação de hierarquias, exclusão e certificação” (Vitorino e Grego, 2016, p.479). Esse pensamento pode ser reforçado com Perrenoud (1999), ao esclarecer sobre a avaliação formativa, conforme citado abaixo.

A avaliação é formativa porque é uma avaliação que objetiva melhorar a formação; sua preocupação não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar o aluno a aprender. Uma avaliação que permita aos alunos identificar seus erros, acertos e lacunas; e aos mestres destacar os ganhos e as dificuldades de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais (Perrenoud, 1999, p. 79).

Da mesma forma, faz-se necessário refletir sobre os métodos avaliativos adotados pelo corpo docente, buscando compreender os motivos pelos quais optam por essa ou aquela opção, sem esquecer-se de suas próprias experiências anteriores como estudantes, que caracterizam uma bagagem que, por vezes, conflita com suas escolhas diante do seu perfil docente.

E, pensando nisso, propomos outros modos para o fazer avaliativo, provocando reflexões diante de maneiras diferentes daquelas que vivenciamos, costumeiramente, nos espaços escolarizados. Ou seja, buscando espaços de formação continuada, mesmo que durante as próprias reuniões pedagógicas, em que a ideia seria pensar outros caminhos para a avaliação, mostrando possibilidades concretas e viáveis em diversos contextos escolares, auxiliando assim

os docentes a explorar novas trilhas possíveis dentro dos caminhos avaliativos na perspectiva formativa.

CRIAR PARA MELHOR COMPREENDER

Conforme já citado anteriormente, o presente estudo trata-se de um relato de experiência, a partir da concepção dessa ferramenta metodológica a partir de Fortunato (2018) que define o relato de experiência “como uma forma de aprendizado próprio” (Fortunato, 2018, p. 45) que não propõe modificar uma realidade e sim relatar a experiência vivida pelo pesquisador. E, ao tratar sobre experiência, não podemos deixar de trazer Larrosa (2021, p. 19) que define que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”.

Lembramos ainda que “durante o relato, podem ou não serem apresentadas práticas que modificaram a realidade, mas esse não é o objetivo, o foco está na experiência da vivência do pesquisador” (Marcelino, 2022, p.27). Os relatos percorridos neste texto, vivenciados com crianças e docente, nos espaços escolares, são uma forma de compartilhar práticas avaliativas, por meio de sugestões de práticas centradas no viés formativo, ideia reforçada pela citação que segue:

O relato de experiência é uma metodologia que tem como objetivo relatar a experiência vivida. Quando o pesquisador é professor e faz a opção por trabalhar com essa metodologia, ou seja, relatar atividades pedagógicas bem sucedidas (atividades que conseguiram alcançar seus objetivos) desenvolvidas em aula, acaba por influenciar outros professores que poderão ler esses relatos (Marcelino, 2022, p. 84).

Acreditamos na potência de compartilhar saberes, refletir e discutir no coletivo sobre ideias, propostas e produções, acolhendo momentos de trocas, assim como já nos colocava Freire (1992; 2011) diante de suas experiências com os círculos de cultura. Trata-se de um momento em que todos têm garantido seu espaço de contribuição e crescimento, uns com os outros, acerca de movimentos avaliativos possíveis, em diversos contextos, compreendendo olhares sobre diferentes etapas de ensino, inclusive sobre os próprios professores em situações de formação continuada e/ou reunião pedagógica.

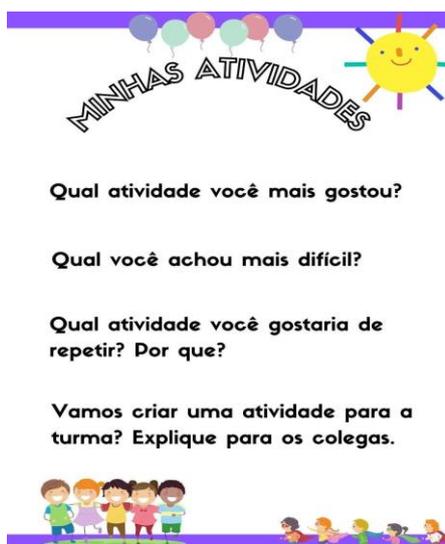
Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Cunha, 1997, n.p.).

Pretendemos, a partir da narrativa que contempla o relato de experiências, refletir sobre a situação da avaliação no contexto das práticas avaliativas considerando a avaliação formativa e os movimentos metacognitivos e de autorregulação. E, ao olharmos dessa forma, podemos indicar pistas para práticas avaliativas que tenham o potencial de desenvolver a capacidade autônoma e protagonista dos estudantes desde o início da caminhada escolar, como seria o caso dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para contribuir com essa reflexão, apresentamos o relato de experiência de uma professora-pesquisadora observando e analisando seu cenário de atuação. O caminho metodológico se deu a partir da observação, com base nas experiências desenvolvidas como professora implicada no processo de pesquisar o contexto de atuação, tomando tal contexto como objeto de investigação.

Primeiramente, trazemos uma proposta realizada em turmas compostas por crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estejam elas alfabetizadas ou não, conforme sugestão apresentada na imagem abaixo:

Figura 1. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA EM TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Nesta sugestão, o(a) professor(a) conduz o momento apenas no sentido de registrar o que as crianças trarão de dados, por assim dizer. Ou seja, por tratar-se de alunos que ainda não têm autonomia de leitura e escrita, dar-se-à autonomia a eles através da oralidade, exercitando, assim, seu protagonismo no processo de avaliação conforme exposto. Nesse caso, ao ler cada pergunta para a turma, de forma coletiva, um a um foi-se ouvindo aqueles que desejavam expor seus pareceres quanto à prática e ao processo de ensino-aprendizagem.

Já em turmas nas quais os alunos já demonstram destreza nas habilidades de leitura e escrita, é possível entregar as questões impressas ou mesmo através de cópia da lousa. Lembrando que não foi pretendido, em momento algum, mesmo na opção pela resposta escrita, que se reproduzisse a situação semelhante ao momento de aplicação de provas, em que é cobrado silêncio e nenhum tipo de interação entre os alunos. Pelo contrário, as crianças tiveram liberdade de questionar, problematizar e compartilhar suas ideias, refletindo em conjunto suas experiências, amparadas pelo auxílio do professor sempre que sentissem necessidade.

Através da atividade de avaliação formativa e autoavaliação com crianças, é possível destacar alguns aspectos. Primeiro, ressaltamos o espaço oportunizado às crianças para expressar-se e, com isso, começar o movimento de refletir sobre si mesmo e seu próprio processo de aprendizagem, retomando através de questionamentos direcionados pelo(a) docente. São momentos de trocas entre alunos-professor(a) em que muito é dito, inclusive no não dito - diante do silêncio de alguns alunos (Bajour, 2012) - e, a partir do que surge nas falas podemos compreender as fragilidades e os êxitos das atividades.

A partir do dito acima, acreditamos que iniciar tal caminho formativo-avaliativo desde cedo pode provocar reflexões para conduzir o pensamento auto-avaliativo das crianças que, ao longo dos anos escolares, irão progredir no próprio processo aprendizagem, podendo chegar às etapas seguintes com melhor preparo para tal, desenvolvendo também uma postura protagonista e ativa diante da avaliação dos seus caminhos e experiências escolares.

Ao docente, cabe a sensibilidade de ouvir e ler as entrelinhas (Bajour, 2012) das narrativas dos alunos, conduzindo as reflexões, observando de forma crítica os aspectos levantados a partir de sua própria prática. Ou seja, entendemos que o movimento avaliativo é muito maior do que aquele tradicionalmente “aplicado” com alunos em um determinado momento, exercitando apenas memórias decoradas e decodificadas entre alunos e papel. Esse giro epistemológico é tão necessário e, diga-se, um lindo processo de despertar de uma consciência voltada ao constante (re)conhecer-se e (re)avaliar-se.

Quanto aos desafios possíveis na realização desse formato de avaliação com caráter formativo é que, claramente, será necessário tempo. Provavelmente o tempo necessário para desenvolver tal atividade será maior do que os despendidos nas avaliações tradicionais. Outra questão é a atenção, em situação de devolutiva através da oralidade, quanto a todos os dados trazidos pelas crianças, uma vez que pode ser um grande desafio conseguir registrar em tempo hábil, evitando perder falas relevantes e significativas durante a avalanche de informações que as crianças costumam compartilhar em sala de aula. Para isso, cabe a cada profissional, diante do conhecimento do perfil da turma e dos seus alunos, encontrar a melhor forma de organizar e conduzir os momentos de compartilhamento de ideias a partir dos questionamentos propostos.

E, mantendo o olhar voltado aos professores, segue agora outra sugestão, pensada para o corpo docente, de forma a trabalhar as condutas formativas em momentos compartilhados entre colegas, como em reuniões pedagógicas, conduzindo-os a tais posturas e que estas sejam carregadas para suas salas de aula, no dia-a-dia da sua prática pedagógica.

Figura 2. PAINEL COM SUGESTÃO DE ATIVIDADE COM PROFESSORES.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Nesse caso, já para pensarmos em momentos significativos e de compartilhamento em reuniões pedagógicas, de forma a conduzir tais espaços para muito além dos comumente

vivenciados na escola, resumidos a recados administrativos e de organização quanto à rotina, calendário e eventos escolares, ou de mera prestação de contas relativas a esses, seja por parte dos professores, seja da gestão escolar e coordenação pedagógica.

Aqui, é proposto um momento de análise e reflexão coletiva, através do sumário da obra intitulada *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire. Não teve-se a intenção de ler a obra, ou pedir aos professores a leitura prévia desta para *tomar a lição* do que foi lido ou de quem leu, o que poderia causar estresse, pressão ou desconforto aos que eventualmente, por diversos motivos, não dessem conta de tal tarefa de preparação. Percebemos as demandas atuais dos professores, assim como suas frustrações, cansaço e pouco tempo para estudos. Por isso, a intenção de que a reunião pedagógica seja, também, espaço para isto, leitura, estudos e trocas, de forma leve e fluida.

Na ocasião, a proposta foi apresentada através do recorte único do sumário da obra, na qual os profissionais reuniram-se com os seus colegas em duplas ou trios, escolhendo-se livremente e acomodando-se com a mesma liberdade pelos espaços. Em seguida, foi explicado à dinâmica, disponibilizando impressões dos tópicos a serem analisados, sendo que cada dupla/trio selecionou os itens com os quais mais se identificaram.

Tendo sido acordado e disponibilizado tempo para as reflexões provocadas, ao final os professores compartilharam oralmente o que emergiu dos tópicos abordados, possibilitando trocas que partiram das outras duplas/trios, conforme sentiam necessidade de compartilhar com os colegas. Nisto surge o principal desafio ao realizar tal atividade, que está em manter as discussões dentro do carácter ético, sem que haja queixumes individuais apontando outrem, de forma a causar uma atmosfera de estranhamento ou desconforto entre a equipe. Ou seja, buscou-se manter a reflexão quanto à prática docente, buscando autorregulação e jamais o julgamento dos demais.

Semelhante às considerações feitas acerca da possibilidade de prática avaliativa voltada às crianças, algumas poderão ser reiteradas no desenvolvimento da atividade ilustrada acima aos professores. Afinal, ouve-se com certa frequência o quanto eles sentem-se silenciados, não tendo sua voz, suas angústias, suas percepções ouvidas dentro dos contextos escolares. Sentem-se sozinhos, mal compreendidos e sobrecarregados. Porém, tais falas não tem um espaço *formalizado* para que sejam compartilhadas de forma que sintam que o que dizem foi levado em consideração. Assim, esse espaço formativo, também com os professores, faz-se importante e necessário nas práticas e relações escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo refletir sobre práticas de avaliação formativa no cotidiano da educação básica, propondo possibilidades que valorizem o desenvolvimento e autonomia dos estudantes. A partir das propostas foi possível provocar - com alunos e professores - reflexões para uma profunda mudança na forma de pensar e realizar avaliações no contexto escolar, que muito têm a contribuir para a (trans)formação dos indivíduos envolvidos, na integralidade de ser quem são, avaliando cada aspecto de si, entendendo assim “[...] a necessidade de a avaliação ser formativa e transformada para atender as reais necessidades da aprendizagem do aluno” (Vitorino e Grego, 2016, p. 478).

Agora, ao pensarmos desse modo - cada indivíduo tendo suas peculiaridades - torna-se ainda mais clara a necessidade de pensarmos novos caminhos avaliativos, de forma geral, nos contextos escolares. Assim, são de grande importância as discussões sobre perspectivas futuras acerca da avaliação formativa no contexto escolar, buscando avançar e alcançar novos meios possíveis para conduzir os momentos e as práticas avaliativas na escola.

A partir deste estudo indicamos que as práticas avaliativas, baseadas no olhar atento a cada indivíduo, entendo que a avaliação formativa muito diz sobre os alunos, sua trajetória, sua bagagem prévia, seus saberes, suas construções, são aquelas que apresentam potencial para desenvolver a autonomia e o protagonismo discente.

Compreendermos os desafios encontrados pelo professor e a necessidade de revisar suas concepções para dar conta dos movimentos referentes ao giro epistemológico acerca da práxis pedagógica atrelada ao fazer avaliativo. Isso nos provoca e nos convida para a reflexão e a ação acerca do papel do professor, para que possam redimensionar sua prática e atuar propondo práticas avaliativas com potencial de desenvolver a participação autônoma e protagonista dos estudantes propiciada pela avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

BRUNICZAK, Aline Kerber. **Estudos Multifocais sobre Educação**: vários caminhos por entre os corredores das escolas. 1. ed. Rio de Janeiro: Telha, 2023.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, 1997. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt#> Acesso em: 16 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** - Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. RJ: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2011b.

FORTUNATO, I. **O relato de experiência como método de pesquisa Educacional: Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores** - Escritos sobre experiência. Trad: Cristina Antunes e João W. Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MARCELINO, Áurea Cristina Pires Lanfranco. **O Relato De Experiência e a Formação Docente: Mapeamento de Dissertações e Teses**. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15854/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Aurea_12.04.2022_FINAL_revisada.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 15 ago. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 15 ago. 2024. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NUNES, Ronaldo. Um erro que se repete a cada ano. **Revista Nova Escola**. No 233, São Paulo: 2010, p. 34-36.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. 1. ed. Porto Alegre, Artmed, 1999.

VITORINO, Stephânia Cottorello; GREGO, Sônia Maria Duarte. *Avaliação Formativa na Educação Inclusiva*. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V.11. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8568/5749>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/90/79> Acesso em 11 abr. 2024.