



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Luciene do Nascimento Souza

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA CIDADE DE ANGICOS SOBRE MÉTODOS DE
AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

ANGICOS

2025

Luciene do Nascimento Souza

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA CIDADE DE ANGICOS SOBRE MÉTODOS DE
AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
final para obtenção do título em Licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana da Rocha e
Silva

ANGICOS

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

d729p do Nascimento Souza, Luciene .
Percepções de docentes da cidade de Angicos
sobre métodos de avaliação no ensino fundamental I
/ Luciene do Nascimento Souza. - 2025.
43 f. : il.

Orientadora: Juliana da Rocha e Silva.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2025.

1. Professores. 2. Avaliação. 3. Métodos
tradicionais. 4. Abordagens formativas. 5.
Aprendizagem. I. Rocha e Silva, Juliana da ,
orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

Luciene do Nascimento Souza

**PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA CIDADE DE ANGICOS SOBRE MÉTODOS DE
AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
final para obtenção do título em Licenciatura
em Pedagogia.

Defendida em: 16 /12 /2025

BANCA EXAMINADORA

Juliana da Rocha e Silva, Profa. Dra. (UFERSA)
Presidente

Evanilson Gurgel de Carvalho Filho, Prof. Dr. (UFERSA)
Membro Examinador

Francisco Aedson de Souza Oliveira, Prof. Dr. (UFERSA)
Membro Examinador

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha avó, Maria Pequena de Souza, mulher simples em suas origens, mas imensa em sua sabedoria. (In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir chegar até aqui. Minha sincera gratidão vai também à minha orientadora, Prof. Dr. Juliana da Rocha e Silva, por aceitar enfrentar este desafio comigo. Sua orientação valiosa, conhecimento, dedicação e acolhimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste TCC.

Às minhas amigas Rosana, Lidianny e Mariana, que me acompanharam desde o início desta jornada; sempre nos apoiamos mutuamente e compartilhamos momentos especiais e aqueles considerados difíceis, especialmente os acadêmicos. A Josimaria e Lorryayne, pela amizade leal e pelo apoio moral e emocional em todas as minhas conquistas. À Rayssa, amiga de infância, que sempre me incentivou a continuar meus estudos e a não desistir.

Ao meu companheiro Antônio Neto, um agradecimento especial, pois me apoiou incondicionalmente, oferecendo palavras de encorajamento e compreensão nos momentos desafiadores. Sua presença foi fundamental para que eu pudesse seguir em frente.

A minha família, em particular à minha mãe, que me incentivou e acreditou em mim durante toda essa trajetória. Sem o amor e o suporte dela, este trabalho não teria sido possível.

A banca examinadora pela atenção e pelos valiosos comentários que certamente enriquecerão meu trabalho. Agradeço também a todos os participantes da pesquisa que dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências, tornando este estudo mais significativo.

A todos, meu sincero muito obrigado!

“O educador se eterniza em cada ser que educa.”

Paulo Freire (1996)

RESUMO

Este trabalho investigou como professoras dos anos iniciais compreendem e utilizam diferentes práticas de avaliação, com destaque para os métodos tradicionais e abordagens formativas e alternativas. Para tanto, o estudo teve como objetivo analisar as percepções das professoras do Ensino Fundamental I sobre os métodos de avaliação que utilizam, suas finalidades, desafios e contribuições para a aprendizagem. A escolha da temática se justifica pela relevância da avaliação no desenvolvimento escolar e pela necessidade de compreender como esses processos se concretizam na prática pedagógica dos anos iniciais, sobretudo em um cenário marcado por mudanças pedagógicas e demandas mais inclusivas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, desenvolvida por meio de um questionário aplicado a professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I. A análise baseou-se na interpretação das respostas, articulando-as ao referencial teórico com autores que são referências na área da avaliação como Luckesi, Hoffman e Vasconcelos. Os resultados revelam que as docentes transitam entre práticas tradicionais e formativas, valorizando a observação contínua e o acompanhamento do processo de aprendizagem, embora ainda utilizem provas e testes em algumas situações. Também apontam desafios relacionados às diferenças de ritmo, autonomia e compreensão dos alunos, reforçando a importância de avaliações mais humanas, diversificadas e alinhadas aos documentos oficiais. Conclui-se que a avaliação, quando compreendida como processo reflexivo e diagnóstico, contribui significativamente para a aprendizagem e para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Professoras; avaliação; métodos tradicionais; abordagens formativas aprendizagem.

ABSTRACT

This study investigated how elementary school teachers understand and use different assessment practices, highlighting traditional methods and formative and alternative approaches. To this end, the study aimed to analyze the perceptions of elementary school teachers regarding the assessment methods they use, their purposes, challenges, and contributions to learning. The choice of this theme is justified by the relevance of assessment in school development and the need to understand how these processes are realized in the pedagogical practice of the early years, especially in a scenario marked by pedagogical changes and more inclusive demands. Methodologically, this is a qualitative and descriptive research, developed through a questionnaire applied to teachers of the 1st and 2nd years of elementary school. The analysis was based on the interpretation of the responses, articulating them with the theoretical framework of authors who are references in the area of assessment, such as Luckesi, Hoffman, and Vasconcelos. The results reveal that teachers move between traditional and formative practices, valuing continuous observation and monitoring of the learning process, although they still use tests and exams in some situations. They also point to challenges related to differences in students' pace, autonomy, and understanding, reinforcing the importance of more humane, diversified assessments aligned with official documents. It is concluded that assessment, when understood as a reflective and diagnostic process, contributes significantly to learning and pedagogical practice.

Keywords: Teachers; assessment; traditional methods; formative approaches; learning.

SUMÁRIO

ABRINDO CAMINHOS: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROPÓSITO DA PESQUISA .	11
1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES.....	15
1.1 Conceções de avaliação.....	16
1.1.1 Avaliação tradicional ou classificatória: notas que rotulam	17
1.1.2 Avaliação formativa: aprendendo com o processo	18
1.1.3 Avaliação crítica/emancipatória: aprender para transformar.....	19
1.2 Finalidades da avaliação.....	19
2 PRÁTICAS AVALIATIVAS CONTEMPORÂNEAS E NORMATIVAS BRASILEIRAS	21
2.1 Métodos tradicionais e alternativos de avaliação	21
2.2 Avaliação na educação básica segundo os documentos oficiais	24
3 RUMO À INVESTIGAÇÃO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	26
3.1 Caracterização do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa.....	26
3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	27
4 VOZES DA PRÁTICA: A AVALIAÇÃO SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	29
4.1 Quem são elas: perfil das docentes	29
4.2. Instrumentos e práticas avaliativas	29
4.3 Conceções de avaliação: métodos e estratégias em uso.....	32
4.4 Desafios da avaliação: obstáculos, limitações e perspectivas	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	16

ABRINDO CAMINHOS: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROPÓSITO DA PESQUISA

A avaliação escolar é um dos elementos centrais do processo educativo e, ao mesmo tempo, um dos mais complexos. Ela não se limita à verificação de resultados, mas está profundamente ligada às concepções de ensino e aprendizagem que orientam a prática pedagógica. Historicamente, o modelo de avaliação predominante nas escolas brasileiras tem se pautado em práticas tradicionais, baseadas em provas, testes e notas, utilizadas como instrumentos de classificação e seleção (Hoffmann, 1991).

Como observa Hoffmann (1991), esse modelo reforça uma lógica excludente e autoritária, pois valoriza o julgamento dos resultados finais em detrimento da compreensão dos processos que os alunos percorrem para construir o conhecimento. Segundo apontamentos da autora, “o que se observa na investigação da prática avaliativa dos três graus de ensino é, ao contrário de uma evolução, um fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor” (1991, p. 51).

Em contraposição a essa perspectiva, diversas propostas vêm defendendo uma avaliação de caráter formativo e mediador, que acompanhe o desenvolvimento do estudante de forma contínua e valorize os aspectos qualitativos do aprendizado. Para Luckesi (2011), avaliar deve ser entendido como um ato pedagógico e dialógico, que se coloca a serviço da aprendizagem e do crescimento integral do aluno, e não apenas como um instrumento de mensuração de “erros” e “acertos”. Essa compreensão encontra respaldo na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que orienta para uma avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Brasil, 1996). Nesse sentido, Hoffmann (2012) amplia a discussão ao propor a avaliação mediadora, entendida como uma ação dialógica em que professor e aluno constroem e reorganizam saberes por meio da reflexão e da troca de ideias.

Ao mesmo tempo, reformando esse pensamento, autores como Bonamino e Sousa (2012) lembram que a avaliação está diretamente relacionada ao currículo e pode tanto reforçar práticas de controle quanto se tornar um instrumento de transformação da prática escolar. Barretto e Novaes (2016) também destacam a importância de se pensar a avaliação em uma perspectiva democrática e participativa, envolvendo a comunidade escolar e contribuindo para a equidade. Assim, fica evidente que a forma como a avaliação é compreendida e aplicada pelos professores influencia não apenas nos resultados acadêmicos, mas também na qualidade das relações estabelecidas em sala de aula e o sentido atribuído à aprendizagem pelos estudantes.

Refletir sobre avaliação, portanto, é refletir sobre um dos pontos mais delicados e decisivos da prática pedagógica. A ênfase excessiva em provas e notas como principais instrumentos de verificação reforça uma visão classificatória e, muitas vezes, excludente (Hoffman, 1991; 2012), reduzindo a aprendizagem a números e resultados.

Segundo Hoffmann (2012), é nesse momento que a avaliação deve assumir um caráter mediador, acompanhando o processo de aprendizagem e contribuindo para a formação integral do aluno. Desse modo, compreender como as professoras dos anos iniciais percebem e utilizam os métodos avaliativos possibilita refletir sobre práticas que podem promover aprendizagens mais significativas e menos excludentes.

Conhecer suas percepções permite compreender em que medida práticas avaliativas ainda se ancoram em modelos tradicionais ou se aproximam de propostas alternativas mais formativas. Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar como as professoras do Ensino Fundamental I percebem e utilizam métodos avaliativos tradicionais e alternativos em sua prática cotidiana. São elas que, no exercício docente, dão vida a essas concepções, fazendo escolhas que impactam diretamente a aprendizagem dos alunos.

Na intenção, portanto, de perceber as práticas avaliativas e o entendimento das professoras sobre elas, a pesquisa teve por lócus a cidade de Angicos/RN, tal escolha se justifica por possibilitar observar, em um contexto interiorano, como esses diferentes modelos avaliativos convivem na prática escolar e quais efeitos são percebidos no desenvolvimento dos alunos.

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de investigar as diferentes concepções que os professores têm em relação às metodologias avaliativas que utilizam especialmente diante das mudanças propostas pelos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta práticas avaliativas contínuas e formativas. Em um mundo em constante transformação onde as demandas educacionais evoluem rapidamente, e exige uma maior valorização de abordagens avaliativas mais processuais, torna-se essencial compreender como essas orientações têm sido apropriadas e ressignificadas na prática docente, assim como, identificar em que medida os educadores consideram em suas práticas a adoção de métodos alternativos que promovam uma avaliação mais holística e inclusiva.

Diante dessa abordagem, ressaltamos o caráter inédito da pesquisa, uma vez que busca explorar percepções docentes em um contexto escolar específico, na região central do interior do Rio Grande do Norte, que ainda não foi amplamente abordado. Isso porque, em se tratando de pesquisas na temática nessa região geográfica, temos o estudo de Oliveira (2021), que

analisou os impactos da pandemia nas práticas pedagógicas e avaliativas em escolas públicas de Angicos, evidenciando os desafios do ensino remoto; e o trabalho de Cunha (2023), que investigou os processos de alfabetização durante o ensino remoto e identificou as dificuldades das professoras em adaptar instrumentos avaliativos às novas condições de ensino. Além disso, Bezerra (2023) examinou práticas de ensino e aprendizagem no retorno às aulas presenciais em Angicos, discutindo as percepções docentes sobre defasagens e estratégias avaliativas nesse contexto. Embora esses estudos tragam contribuições importantes, ainda não exploram especificamente a percepção das professoras do Ensino Fundamental I sobre a convivência entre métodos tradicionais e alternativos de avaliação, lacuna que a presente pesquisa busca preencher.

Considerando essa realidade, a pesquisa proposta tem como questão norteadora a seguinte inquietação: Quais métodos de avaliação, tradicional e/ou alternativos, são utilizados pelas professoras do Ensino Fundamental I da cidade de Angicos, e como elas percebem a eficácia dessas abordagens no processo de aprendizagem dos alunos? Essa indagação surge da necessidade de olhar para a prática docente não apenas como aplicação de instrumentos avaliativos, mas como um processo que reflete concepções, escolhas metodológicas e valores pedagógicos.

Dessa inquietação emerge o objetivo geral da pesquisa, analisar as percepções das professoras do Ensino Fundamental I de uma escola particular de Angicos/RN sobre os métodos de avaliação, tradicionais e/ou alternativos, que utilizam e como esses métodos contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos. A partir dele, desdobram-se objetivos específicos que buscam: identificar quais métodos avaliativos (tradicionais e/ou alternativos) são mais utilizados no cotidiano escolar; compreender como as docentes avaliam a eficácia de suas próprias práticas; analisar as concepções de avaliação que orientam suas escolhas metodológicas; e levantar os desafios enfrentados na implementação de avaliações que sejam realmente significativas para o desenvolvimento dos alunos.

Ao focar nas experiências e opiniões dos professores, pretende-se contribuir com uma parte importante da pesquisa educacional e buscar um melhor entendimento sobre as práticas avaliativas no ensino fundamental, possibilitando a identificação dos desafios e as potencialidades percebidos pelos educadores em relação às avaliações. Nesse cenário, as percepções dos docentes sobre avaliação são fundamentais para compreender como essas práticas influenciam o aprendizado dos alunos e a dinâmica escolar.

O estudo mostra-se, portanto, relevante socialmente, por contribuir com a busca por uma educação de qualidade e mais justa; academicamente, por dialogar com autores que são referência na área da avaliação; e pedagogicamente, por oferecer subsídios para repensar práticas avaliativas que estejam mais alinhadas às necessidades reais dos estudantes e aos desafios da escola contemporânea. Por fim, este estudo visa fomentar uma reflexão crítica sobre a importância da avaliação como ferramenta de diagnóstico e promoção do aprendizado, ressaltando a necessidade de um olhar atento às experiências e vozes dos docentes que estão na linha de frente no processo educativo.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Sabendo que a avaliação da aprendizagem é um dos elementos mais complexos e, ao mesmo tempo, mais significativos do processo educativo, este capítulo discute os fundamentos teóricos da avaliação, abordando seus conceitos, finalidades, funções e principais concepções presentes na literatura educacional. Compreender esses elementos é essencial para analisar as práticas docentes e os sentidos atribuídos à avaliação no cotidiano escolar.

Ao longo da história, a escola consolidou práticas avaliativas baseadas na mensuração e na classificação dos alunos, transformando a avaliação em instrumento de controle e exclusão. O ato de avaliar acompanha a história da educação, esse modelo de avaliação que conhecemos hoje e que ainda é praticado nas instituições escolares foi desenvolvido para atender as necessidades sociais. No contexto escolar, a avaliação sempre esteve presente como forma de verificar o rendimento dos estudantes, mas seus objetivos e sentidos foram se transformando conforme as mudanças nas práticas pedagógicas. Trata-se de um sistema de avaliação configurado para medir a qualidade da aprendizagem dos alunos por meio de exames escolares, focado no resultado, atribuição de notas e classificação dos alunos, a qual podemos chamá-la de avaliação tradicional ou classificatória. Percebe-se, então, que esse modelo se estruturou para atender demandas sociais de controle, e não necessariamente de aprendizagem.

Durante muito tempo, predominou o modelo tradicional ou classificatório, fortemente influenciado pelo paradigma positivista, que compreende o conhecimento como algo mensurável e objetivo. Nesse tipo de avaliação as provas e os exames eram utilizados para medir a aprendizagem e determinar o sucesso ou o fracasso escolar. De acordo com Vasconcellos (2003), esse modelo expressa uma concepção autoritária de ensino, na qual o professor detém o saber e o aluno é mero receptor, avaliado de forma passiva e padronizada. Esse paradigma influenciou fortemente as práticas escolares brasileiras ao longo do século XX.

Por outro lado, as mudanças sociais e pedagógicas que surgiram ao longo da história, trouxeram à tona novas compreensões sobre o ato de avaliar, valorizando dimensões formativas, reflexivas e emancipatórias do processo educativo. Como, por exemplo, a avaliação da aprendizagem que surgiu em meio à preocupação de Ralph Tyler com a alta taxa de reprovação dos Estados Unidos, a qual o fez introduzir uma nova forma de olhar para a avaliação ao defendê-la como parte do planejamento curricular, articulada a objetivos claros. Sua proposta

de ensino por objetivos inspirou práticas avaliativas mais sistemáticas e voltadas ao acompanhamento do progresso do aluno.

Esse modelo de avaliação visa o desenvolvimento do aluno como um todo, identificando suas dificuldades, usando isso como ferramentas para ajustar a prática pedagógica docente com objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A partir das transformações pedagógicas e sociais do século XX, o conceito de avaliação passou a ser repensado, ganhando novos significados e finalidades. Essas mudanças abriram caminho para concepções que compreendem a avaliação como acompanhamento e intervenção pedagógica.

1.1 Concepções de avaliação

Para Luckesi (2011), avaliar é um ato pedagógico e ético, que deve estar a serviço da aprendizagem e da promoção do desenvolvimento do estudante. O autor defende que a avaliação não pode se restringir à verificação de resultados, pois seu verdadeiro papel é diagnosticar, compreender e intervir para favorecer a aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar é um ato amoroso e político, comprometido com a inclusão e com a formação integral do ser humano. Ao analisar essa concepção de Luckesi (2011), compreendemos que há o rompimento com a visão punitiva e deslocamento do foco da nota para o sujeito em aprendizagem. Portanto a avaliação deve ser um instrumento de apoio e transformação e não apenas ferramenta de controle.

De modo semelhante, Hoffmann (2012) entende a avaliação como um processo de mediação entre professor e aluno, no qual o diálogo e a reflexão são essenciais para que ambos possam compreender o percurso da aprendizagem. A autora rompe com a concepção classificatória e propõe uma prática avaliativa contínua, processual e formativa, que valorize o erro como oportunidade de crescimento e a diversidade como parte do processo educativo. Com isso, percebemos que a mediação se torna o eixo central de sua proposta de processos avaliativos.

Perrenoud (1999) também contribui para essa discussão ao tratar da avaliação como um instrumento de regulação da aprendizagem. Para o autor, o papel do professor é analisar as dificuldades dos alunos e ajustar sua prática pedagógica com base nas informações obtidas durante o processo avaliativo. Hadji (2001) complementa ao afirmar que avaliar é ajudar o aluno a aprender, e não apenas medir seu desempenho, destacando a dimensão ética e formativa

do ato de avaliar. Nesse sentido, esses autores sustentam a importância de uma prática avaliativa capaz de orientar decisões pedagógicas realmente vinculadas às necessidades dos alunos.

Reforçando que a avaliação revela intencionalidades e valores presentes no projeto pedagógico, Vasconcellos (2003) acrescenta que a avaliação deve estar integrada ao planejamento escolar, funcionando como parte do projeto político-pedagógico e não como um momento isolado do ensino. Para ele, a avaliação é um ato político e intencional, que revela a concepção de homem e de sociedade que orienta o trabalho educativo.

Ao analisar esses autores, percebemos que há uma convergência para a compreensão da avaliação como prática intencional, ética e mediadora. Essa leitura reforça a compreensão de que avaliar implica acompanhar processos, identificar dificuldades e promover aprendizagens, e não apenas atribuir resultados. Dessa maneira, compreender a avaliação além das notas significa reconhecer que o ato de avaliar vai muito além da verificação do desempenho imediato. Ele implica uma postura ética e reflexiva do educador, que busca compreender os processos de aprendizagem e transformar sua prática com base neles. Reafirmando, assim, que o verdadeiro sentido da avaliação está em favorecer o crescimento e o sucesso do educando.

1.1.1 Avaliação tradicional ou classificatória: notas que rotulam

A avaliação tradicional, também chamada de classificatória, é aquela centrada na nota, na comparação e na hierarquia. Nessa perspectiva, o foco está no resultado final e não no processo de aprendizagem. Os alunos são avaliados com base em provas e testes padronizados, e o desempenho é convertido em números que representam aprovação ou reprovação.

Hoffmann (2012) destaca que esse tipo de avaliação, ao valorizar apenas os resultados quantitativos, tende a excluir e rotular, criando uma cultura de medo e de competição dentro da escola. Para a autora, a avaliação tradicional reflete uma prática desumanizadora, que ignora a singularidade dos sujeitos e transforma o erro em sinônimo de fracasso.

Luckesi (2011) faz uma crítica contundente a essa visão, afirmando que o exame, quando confundido com avaliação. Para ele, o ato de avaliar deve promover a vida e não negá-la. A avaliação classificatória, ao contrário, cristaliza a desigualdade e distancia o professor de sua função mediadora, transformando o processo de ensino em um mecanismo de controle e seleção.

Entre as características mais marcantes desse modelo estão: a ênfase na memorização, a padronização dos instrumentos, a função classificatória e a ausência de diálogo entre professor

e aluno. Assim, o conhecimento é reduzido a um conjunto de respostas certas, e o aluno é avaliado não por seu progresso, mas pela capacidade de reproduzir conteúdos previamente definidos.

1.1.2 Avaliação formativa: aprendendo com o processo

Em contraposição à prática classificatória, surge a avaliação formativa, cujo foco é o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Essa concepção rompe com a ideia de que avaliar é apenas medir resultados e propõe uma visão processual, diagnóstica e construtiva.

Perrenoud (1999) define a avaliação formativa como um instrumento de regulação da aprendizagem, que permite identificar dificuldades, ajustar o ensino e favorecer o progresso do aluno. Para ele, a avaliação formativa serve como um instrumento para identificar as necessidades e dificuldades dos alunos durante o processo de aprendizagem. Ela fornece feedback contínuo, permitindo que os alunos compreendam seu progresso e que os professores ajustem suas práticas pedagógicas para atender melhor às necessidades dos estudantes. Em essência, a avaliação formativa promove um ciclo de melhoria tanto na aprendizagem dos alunos quanto na eficácia do ensino, que transforma o ato avaliativo em um processo cooperativo e reflexivo.

Hoffmann (2012) reforça que avaliar formativamente implica acompanhar o percurso do estudante, valorizar seus avanços e compreender seus erros como oportunidades de reflexão, destacando o papel do diálogo e da mediação na construção do conhecimento.

Já Hadji (2001) considera a avaliação formativa uma prática ética e humanizadora, pois reconhece o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Segundo o autor, avaliar é um ato de solidariedade que visa o desenvolvimento integral, e não a competição. Nesse sentido, o erro deixa de ser um sinal de fracasso e passa a ser um indicador de novas possibilidades pedagógicas.

Essa perspectiva também exige que o professor adote uma postura investigativa, analisando continuamente o percurso do aluno e repensando suas estratégias de ensino. Como afirma Vasconcellos (2003), a avaliação formativa possibilita ao professor reavaliar o ensino com base nas aprendizagens reais dos alunos, tornando-se uma parte fundamental do planejamento, em vez de ser apenas um momento isolado do processo.

1.1.3 Avaliação crítica/emancipatória: aprender para transformar

A avaliação crítica ou emancipatória amplia ainda mais o olhar sobre o ato de avaliar, compreendendo-o como uma prática política e social. Nessa concepção, avaliar significa promover a autonomia, a consciência crítica e a transformação da realidade. Luckesi (2011) explica que a avaliação crítica é uma prática voltada à libertação, pois reconhece o aluno como sujeito histórico e participante ativo do processo educativo. Avaliar, nesse contexto, é um ato de amor e de compromisso com a formação integral do ser humano, capaz de transformar a escola em espaço de emancipação e não de exclusão.

Para Vasconcellos (2003), a avaliação emancipatória exige um olhar coletivo e reflexivo sobre o processo de ensino e aprendizagem. O autor defende que a forma como a educação é conduzida reflete valores, crenças e ideais sobre o que é ser humano e como a sociedade deve funcionar. Isso implica que as decisões educacionais não são neutras, elas estão carregadas de visões sobre justiça, inclusão, cidadania e desenvolvimento humano. Assim, a prática educativa molda e é moldada por essas concepções, impactando a formação de indivíduos e a construção da sociedade. Assim, avaliar passa a ser um ato de compromisso com uma educação democrática, dialógica e transformadora.

A avaliação emancipatória, portanto, rompe com a lógica da classificação e assume um papel formativo e social, voltado para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do estudante. Ela reconhece que o processo de aprender é também um processo de se tornar sujeito consciente e crítico do mundo em que vive.

1.2 Finalidades da avaliação

A principal finalidade da avaliação da aprendizagem é permitir que o professor analise como os alunos estão construindo seu conhecimento, identificando tanto os avanços quanto as dificuldades que enfrentam. Com essas informações, ele pode ajustar sua prática pedagógica. Avaliar, portanto, é um ato de investigação que leva a decisões que visam promover o sucesso escolar, entendendo que o erro faz parte do processo de aprendizado e não deve ser visto como um fracasso. De acordo com Luckesi (2011), o erro deve ser reinterpretado como um ponto de partida para novos aprendizados, e não como um motivo para punição ou reprovação. Isso requer que o professor adote uma postura crítica e reflexiva, reconhecendo a avaliação como uma parte essencial do currículo, do projeto político-pedagógico e da prática didática.

Na perspectiva de Luckesi, a avaliação tem por finalidade subsidiar a prática pedagógica, uma vez que avalia o processo de ensino e seus resultados podem orientar as ações docentes, isso permite que o professor compreenda como seus alunos estão aprendendo por meio da investigação feita durante o processo de ensino-aprendizagem. Obtendo o diagnóstico, o docente pode classificar os resultados e definir práticas adequadas que atendam a todos os alunos, garantindo assim, que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Por isso, o ato de avaliar se torna um recurso eficiente para a gestão, visto que, permite que o planejamento seja ajustado de acordo com as necessidades.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem cumpre diversas funções dentro do processo educativo, sendo uma das mais importantes a de diagnosticar o desenvolvimento dos alunos e orientar as práticas pedagógicas. Para Luckesi (2011), avaliar é investigar para compreender e, a partir dessa compreensão, tomar decisões que promovam o avanço da aprendizagem.

A avaliação também tem função formativa, ao permitir o acompanhamento contínuo do percurso do aluno e o replanejamento das estratégias de ensino. Nesse sentido, Hoffmann (2012) destaca que a avaliação deve estar a serviço do crescimento e da autonomia, e não do controle e da punição.

Outro aspecto essencial é a função reflexiva, pois a avaliação oferece subsídios para que o professor repense seu próprio trabalho e os métodos de ensino utilizados. Assim, a prática avaliativa contribui tanto para o aperfeiçoamento docente quanto para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a avaliação deve estar articulada com o planejamento de ensino sendo parte integrante do projeto educativo, utilizada como ferramenta que contribui para se alcançar as metas definidas, orientando principalmente as intervenções pedagógicas, comprometida com a formação integral dos estudantes.

Assim, avaliar significa compreender o aluno em sua totalidade, seus saberes, dificuldades, emoções, contextos e realidade, transformando o ato avaliativo em um processo de aprendizagem compartilhada. Ou seja, a avaliação é o principal processo que apoia e orienta o aprendizado, em vez de apenas medir o que o aluno sabe, a avaliação deve ajudar a identificar onde estão as dificuldades e como superá-las, promovendo um aprendizado mais eficaz. Não deve ser um mecanismo rígido de aprovação ou reprovação, em vez disso, deve ser um processo dinâmico que considera o progresso do aluno e suas necessidades.

Uma avaliação mais flexível e contínua pode criar um ambiente de aprendizado mais rico e adaptável, onde os alunos podem crescer e se desenvolver de acordo com suas próprias

necessidades e ritmos. Compreender essas finalidades permite analisar criticamente as práticas avaliativas investigadas na pesquisa, discutidas nos capítulos seguintes.

2 PRÁTICAS AVALIATIVAS CONTEMPORÂNEAS E NORMATIVAS BRASILEIRAS

Este capítulo discute as práticas avaliativas no contexto da escola contemporânea, contrastando os métodos tradicionais com os alternativos. A avaliação tradicional, que todos conhecemos, se baseia em provas e testes que medem o conhecimento de forma rígida e comparativa, muitas vezes penalizando erros e ignorando as particularidades de cada aluno. Essa abordagem pode ser mecânica e punitiva, não levando em conta as diferentes formas de aprendizado.

Em contrapartida, os métodos alternativos visam acompanhar o progresso dos alunos de maneira contínua e reflexiva, reconhecendo os erros como parte do processo de aprendizado. Essa abordagem valoriza o diálogo entre professores e alunos, promovendo um ambiente colaborativo onde o aluno se sente protagonista de sua própria educação. Alinhando-se às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos os documentos defendem uma avaliação mais inclusiva e formativa, que não se limita a números e classificações, mas que considera o desenvolvimento integral do aluno, focando mais nos processos do que nos resultados imediatos.

Esse modelo de avaliação alternativo é importante para a escola contemporânea, pois ajuda a construir um ambiente de aprendizagem mais humano e democrático, respeitando as particularidades de cada aluno. Ao adotar esse tipo de avaliação, a escola passa a ser mais do que um lugar para passar em provas: ela se torna um espaço para formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

2.1 Métodos tradicionais e alternativos de avaliação

A avaliação tradicional é uma prática amplamente difundida nas escolas brasileiras e, historicamente, foi consolidada como principal instrumento de controle e seleção dentro do sistema educacional. Essa concepção de avaliação se sustenta em uma lógica classificatória e corretiva, voltada para a medição de resultados e não para a compreensão do processo de aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2012), a avaliação tradicional está baseada em provas, exames, testes de múltipla escolha, listas de exercícios, atividades de reprodução, entre outros instrumentos que avaliam o conhecimento por meio da memorização e da reprodução de informações. Os testes são padronizados e têm como objetivo comparar o desempenho dos alunos com um currículo preestabelecido, desconsiderando suas diferenças individuais e contextos de aprendizagem. Essa prática traduz uma concepção de ensino centrada na figura do professor, entendido como detentor do saber, e do aluno, como mero receptor passivo de conteúdos, numa concepção que se materializa em instrumentos avaliativos como provas padronizadas e fichas de verificação, por exemplo.

Luckesi (2011) critica esse modelo por transformá-lo em um mecanismo de exclusão e punição. Para o autor, quando a escola se preocupa apenas com a nota, perde-se o verdadeiro sentido da avaliação, que é o de compreender, diagnosticar e intervir no processo educativo. Esse modelo resulta, na prática, em avaliações centradas em notas, reprovação e pouca mediação pedagógica. Assim, a função pedagógica da avaliação é substituída por uma função meramente burocrática e classificatória e que podem limitar a forma como os alunos aprendem e se expressam, podem criar um ambiente onde o foco está apenas em passar no teste, em vez de realmente aprender.

Essa concepção também está enraizada em um modelo de educação tradicional, no qual o professor assume postura disciplinadora e o aluno é avaliado por sua capacidade de reproduzir conteúdos. O foco recai sobre os resultados quantitativos, sem espaço para o erro, a reflexão ou o diálogo. Nesse modelo, o erro é visto como falha a ser corrigida, e não como ponto de partida para novas aprendizagens.

De forma geral, a avaliação tradicional apresenta as seguintes características: ênfase na ação individual e competitiva, função classificatória e de controle; postura disciplinadora e centralizadora do professor, foco na memorização e reprodução de conteúdos e relação hierárquica e dependente entre professor e aluno.

Essas práticas expressam um modelo educativo que valoriza o produto em detrimento do processo, priorizando resultados imediatos e a conformidade em vez da reflexão e da criatividade a partir do uso de instrumentos padronizados e foco no desempenho individual.

Em contraposição à lógica tradicional, emergem os métodos alternativos de avaliação, que buscam compreender o aluno em sua totalidade e valorizar os diferentes modos de aprender. Tais práticas são fundamentadas na concepção formativa e emancipatória da avaliação, que a entende como um processo contínuo, reflexivo e inclusivo.

Os métodos alternativos propõem uma avaliação que o educador deve estar presente e atento ao desenvolvimento do aluno ao longo do processo. O acompanhamento é um processo contínuo que considera as diferentes fases do aluno. O erro é visto como oportunidade de aprendizado e o diálogo entre educador e aluno é fundamental para que a aprendizagem seja realmente significativa. É por meio do diálogo que os alunos podem expressar suas dúvidas, reflexões e sentimentos, e os educadores podem oferecer orientações e feedback construtivo. Essa troca cria um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor. Essa abordagem considera que avaliar é investigar, compreender e intervir e não medir, classificar ou excluir.

Entre os instrumentos mais utilizados estão os portfólios, seminários, debates, autoavaliações, relatórios, diários reflexivos e projetos interdisciplinares. Esses instrumentos permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, considerando suas produções, avanços, desafios e conquistas de forma integral.

De acordo com Perrenoud (1999), a adoção de práticas avaliativas diversificadas fortalece o vínculo entre ensino e aprendizagem, permitindo que o professor regule o ensino com base nas necessidades reais dos alunos. Além disso, estimula a autonomia, a responsabilidade e a autorreflexão, aspectos fundamentais para a formação cidadã.

Nesse contexto, a abordagem de Paulo Freire é fundamental para entender a importância de métodos avaliativos que incentivem o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos alunos. Freire (1996) argumenta que o ato de avaliar deve ser ético, dialógico e comprometido com a autonomia dos indivíduos. Práticas como a autoavaliação, rodas de conversa e registros reflexivos exemplificam esse princípio, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências, expressem dúvidas, analisem seus progressos e se vejam como protagonistas de seu aprendizado. Dessa forma, a contribuição de Freire para a avaliação vai além da teoria, manifestando-se em práticas que valorizam a escuta atenta, a corresponsabilidade e a formação crítica dos estudantes.

Dessa forma, os métodos alternativos de avaliação podem ser caracterizados por: ação coletiva, contínua e dinâmica, concepção investigativa e reflexiva, função diagnóstica para orientar o ensino, incentivo à autonomia e à autocrítica, valorização da compreensão e da criatividade, integração entre ensino, aprendizagem e avaliação. Métodos esses com intensa integração com projetos e atividades reais do cotidiano escolar e comunitário, articulando-se a tarefas e projetos que remetem à vida diária dos alunos e favorecendo aprendizagens contextualizadas significativas.

A adoção dessas práticas exige uma mudança de postura docente e institucional, uma vez que a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio de formação e transformação. Nessa perspectiva, o professor torna-se mediador do conhecimento, o aluno assume papel ativo em sua aprendizagem, e a escola se torna um espaço de diálogo e construção coletiva.

Em síntese, repensar a avaliação é repensar a própria educação. Avaliar de forma alternativa é abrir caminhos para uma prática pedagógica mais humana, crítica e emancipatória, que, conforme defende Freire (1987, p. 22), reconhece que “a educação é um ato político, por isso não pode ser neutra. Ela serve à domesticação ou à libertação do homem”. Assim, a avaliação, quando orientada por uma perspectiva democrática e inclusiva, torna-se instrumento de libertação, promovendo aprendizagens significativas e o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

2.2 Avaliação na educação básica segundo os documentos oficiais

A avaliação da aprendizagem, conforme os documentos oficiais que regem a educação brasileira, ocupa um papel essencial na promoção do desenvolvimento integral do estudante e na consolidação do direito à educação de qualidade. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelecem princípios que orientam a prática avaliativa para além da simples mensuração de resultados, enfatizando sua dimensão formativa, diagnóstica e contínua.

A LDB, em seu artigo 24, inciso V, determina que a verificação do rendimento escolar deve ocorrer por meio de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (Brasil, 1996). Essa orientação rompe com o paradigma da avaliação como mecanismo de punição ou exclusão e reforça a necessidade de práticas que considerem o desenvolvimento processual dos estudantes. Ao privilegiar o acompanhamento e a qualidade do aprendizado, a LDB coloca a avaliação como um instrumento pedagógico de regulação e intervenção, e não apenas de verificação.

Nesse mesmo sentido, a BNCC (2018) propõe que a avaliação seja vista como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em um instrumento de diagnóstico e reflexão sobre as práticas pedagógicas. O documento defende que avaliar significa acompanhar a trajetória do estudante, identificando seus avanços, dificuldades e potencialidades, com o objetivo de garantir aprendizagens essenciais a todos. Assim, a BNCC

reforça o caráter formativo e inclusivo da avaliação, fundamentando-se em princípios de equidade e diversidade.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece que a verificação do rendimento escolar deve considerar a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (BRASIL, 1996, art. 24, V, a). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa ideia ao afirmar que a avaliação deve ser processual e formativa, reconhecendo os ritmos e as singularidades dos estudantes.

Essa concepção oficial de avaliação está em consonância com as ideias de Luckesi (2011), que a compreende como um ato amoroso, ético e político, voltado para o crescimento do aluno e para a melhoria do processo educativo. Para o autor, “avaliar é um ato de vida, que deve estar a serviço da aprendizagem e não da exclusão” (LUCKESI, 2011, p. 73). A escola, portanto, deve compreender que a avaliação não se limita a aferir resultados, mas deve ser utilizada para refletir, replanejar e transformar o ensino.

Hoffmann (2012) também dialoga com essa perspectiva ao destacar que a avaliação precisa ser mediadora, contínua e dialógica, ajudando o professor a compreender o processo de construção do conhecimento de cada aluno. Segundo a autora, “avaliar é acompanhar o aluno em sua caminhada, promovendo o diálogo e a reflexão sobre o aprender” (HOFFMANN, 2012, p. 52). Essa visão está alinhada ao que preveem a LDB e a BNCC, que colocam o estudante no centro do processo educativo e reconhecem o papel do professor como mediador e orientador.

Para Vasconcellos (2003), os princípios legais da avaliação devem estar incorporados ao projeto político-pedagógico da escola, de modo que a prática avaliativa seja coerente com os objetivos formativos da instituição. O autor ressalta que a avaliação, quando tratada de forma democrática e reflexiva, contribui para o fortalecimento da autonomia docente e para o desenvolvimento de uma escola inclusiva e transformadora.

Portanto, os documentos oficiais e os aportes teóricos convergem na defesa de uma avaliação formativa, processual e emancipatória, que não se limita a mensurar resultados, mas busca compreender o processo e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa abordagem ressignifica o ato de avaliar como uma prática pedagógica de escuta, diálogo e transformação, coerente com o compromisso ético e social da educação contemporânea.

3 RUMO À INVESTIGAÇÃO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia adotada na pesquisa, detalhando o tipo de abordagem, o campo investigado, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos éticos.

Para compreender as concepções e práticas avaliativas das professoras participantes, adotou-se uma abordagem qualitativa-descritiva, por permitir uma análise mais profunda das percepções e experiências vivenciadas em um contexto específico. De acordo com Minayo (2001, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desse modo, quando o objetivo é descrever e compreender significados, experiências e práticas humanas, a abordagem qualitativa se mostra a mais adequada, pois possibilita interpretar a realidade a partir do ponto de vista dos sujeitos. Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas buscam identificar, registrar e analisar características de determinado grupo, fenômeno ou situação, permitindo compreender a relação entre os elementos observados e suas manifestações cotidianas.

Assim, a escolha por essa metodologia não se limita à descrição das práticas docentes, mas envolve a interpretação dos sentidos e significados que as professoras atribuem à avaliação no contexto escolar. A intenção é compreender como essas profissionais percebem e utilizam os métodos avaliativos tradicionais e alternativos e de que forma essas práticas contribuem para o processo de aprendizagem. Com essa proposta, espera-se também oferecer subsídios que favoreçam reflexões sobre práticas avaliativas mais humanizadas e coerentes com as demandas contemporâneas da educação, conciliando exigências legais, concepções pedagógicas e os desafios do cotidiano escolar.

3.1 Caracterização do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa

O campo desta pesquisa é o município de Angicos/RN localizada na região central do estado. Participaram da pesquisa quatro professoras que atuam ou atuaram no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I. Optou-se por entrevistar essas professoras por terem proximidade e

colaboração, visto que trabalhamos na mesma instituição de ensino. A familiaridade estabelecida ao longo do convívio profissional facilitou a realização da pesquisa.

A escolha desse público foi intencional, considerando o papel central dessas profissionais no processo de alfabetização e nas primeiras experiências avaliativas das crianças, fase essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

Além disso, as professoras possuem diferentes períodos de experiências na docência o que enriquece muito a pesquisa. As que têm mais tempo na docência trazem uma visão única sobre os desafios que enfrentaram e como mudaram ao longo do tempo. Por outro lado, as professoras que estão começando agora oferecem uma perspectiva fresca sobre as práticas atuais e como estão se adaptando a um cenário educacional que está sempre mudando.

Esse conjunto de experiências nos ajuda a entender melhor como as aulas e as avaliações funcionam nas primeiras etapas da educação. É importante reconhecer que a formação contínua é essencial, e que as novas gerações de educadores precisam de apoio para se desenvolverem. Assim, a pesquisa não só identifica o que está dando certo, mas também provoca reflexões sobre como podemos tornar o ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz para todos.

3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Após a definição do campo e dos sujeitos da pesquisa, as participantes receberam informações sobre os objetivos e procedimentos da investigação e foram convidadas a participar de forma voluntária e anônima, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Essa etapa assegurou o respeito aos princípios éticos da pesquisa em educação, garantindo a confidencialidade e a integridade das colaboradoras.

O instrumento escolhido para coleta de dados foi o questionário semiestruturado, elaborado com perguntas abertas e fechadas. A opção por esse instrumento deve-se à sua capacidade de reunir informações sobre as concepções e práticas docentes, permitindo ao mesmo tempo um direcionamento e a liberdade de expressão das participantes. Conforme Gil (2008), o questionário é um instrumento eficaz para coletar dados sobre opiniões e atitudes, permitindo um levantamento sistemático de informações em um curto espaço de tempo.

Para Minayo (2012), o questionário semiestruturado é um recurso valioso nas pesquisas qualitativas, pois permite captar as subjetividades e compreender o significado que os participantes atribuem às suas práticas e experiências. Assim, sua utilização neste trabalho se

justifica por possibilitar uma leitura interpretativa das falas das professoras, vinculando suas percepções às realidades vividas no ambiente escolar.

O questionário foi elaborado com base nos objetivos do estudo e validado pela professora orientadora, assegurando clareza e coerência nas perguntas. Além disso, o questionário tem 15 perguntas, sendo 8 fechadas e 7 abertas, organizadas em 4 seções. A primeira parte é para conhecer melhor as participantes, como idade, tempo de experiência, a série em que atuam e sua formação principal. A segunda parte foca nas ferramentas e práticas de avaliação que elas costumam usar em sala de aula. Na terceira parte, queremos entender como cada uma vê a avaliação e o que isso significa para elas. Por fim, a quarta parte busca descobrir os desafios que enfrentam na hora de avaliar os alunos. Posteriormente o instrumento foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*, o que facilitou o acesso e a participação das docentes.

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), adequada a pesquisas qualitativas que buscam identificar significados presentes nas falas dos participantes. Esse procedimento permitiu organizar as respostas das professoras e interpretá-las de forma sistemática e coerente com os objetivos do estudo.

A análise ocorreu em três etapas: (1) pré-análise, com leitura inicial do material e organização das respostas; (2) exploração do material, quando os dados foram codificados e agrupados; e (3) tratamento dos resultados, etapa em que foram definidas as categorias temáticas relacionadas às concepções e práticas avaliativas. As categorias emergiram das falas das participantes e foram interpretadas à luz do referencial teórico, possibilitando compreender como as professoras significam e operacionalizam a avaliação em seu cotidiano.

4 VOZES DA PRÁTICA: A AVALIAÇÃO SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos por meio do questionário online aplicado às quatro professoras participantes da pesquisa. A análise foi realizada à luz do referencial teórico discutido nos capítulos anteriores, buscando compreender como as docentes percebem, utilizam e ressignificam os processos avaliativos em seu cotidiano escolar. Para isso, o capítulo está organizado em quatro partes: o perfil das participantes, os instrumentos e práticas avaliativas utilizadas, as concepções que orientam seu fazer pedagógico e os desafios enfrentados na avaliação da aprendizagem. Ao final, apresentam-se as considerações gerais decorrentes desses achados.

4.1 Quem são elas: perfil das docentes

O grupo de participantes é composto por quatro professoras e apresenta perfis diversos, tanto em idade quanto em experiência docente. Para preservar a privacidade e identidade das professoras usaremos nomes fictícios ao longo do trabalho visando proteger a confidencialidade e garantir um espaço seguro para as participantes compartilharem suas experiências. Maria e Joana têm entre 25 e 30 anos; Carla possui idade entre 40 e 45 anos; e Josefa tem mais de 45 anos. Em relação ao tempo de atuação no Ensino Fundamental I, Maria e Joana possuem menos de um ano de experiência, Carla apresenta entre 1 e 5 anos de atuação, e Josefa contabiliza de 6 a 10 anos de prática.

No que diz respeito ao campo de atuação, Maria e Joana trabalham com turmas do 2º ano, Carla atua no 1º ano (alfabetização) e Josefa atualmente na Educação Infantil, sendo que Carla desempenha também função no apoio pedagógico. Das professoras, três exercem sua prática em escola privada, enquanto Josefa atua na rede pública municipal pública, o que indica vivências formativas e contextos institucionais distintos.

Todas possuem formação em Pedagogia, sendo que Josefa acumula ainda graduação em Serviço Social. Esse conjunto heterogêneo revela profissionais em trajetórias distintas, mas que compartilham desafios comuns no trabalho com crianças dos anos iniciais.

4.2. Instrumentos e práticas avaliativas

Os dados apontam que as docentes utilizam uma variedade de instrumentos avaliativos, revelando pluralidade de práticas. Entre os instrumentos mais mencionados estão provas e

testes, trabalhos individuais, observação contínua, projetos e trabalhos em grupo, autoavaliação, rodas de conversa e produções artísticas. Para uma melhor visualização dos instrumentos e práticas de cada docente, temos o seguinte:

Tabela 1: Instrumentos e práticas avaliativas utilizadas pelas professoras

Docente	Instrumentos e práticas avaliativas
Maria	Prova escrita/teste, trabalho individual, observação contínua, projetos/trabalhos em grupos, autoavaliação, roda de conversa, produções artísticas/lúdicas
Joana	Provas escritas/teste, trabalho individual, projetos/trabalhos em grupos
Carla	Observação contínua com registros, rodas de conversa, produções artísticas/lúdicas
Josefa	Provas/ teste, observações contínuas

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esse conjunto de práticas evidencia um movimento presente nas escolas brasileiras que é a presença simultânea de instrumentos classificatórios e formativos. Segundo Hoffmann (2012), essa coexistência revela transições no modo de avaliar, em que antigas práticas permanecem, mas começam a dialogar com novos métodos voltados ao acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Ao serem questionadas sobre quais instrumentos consideram mais eficazes, as docentes demonstram valorização de práticas processuais, sobretudo da observação contínua, destacada por elas em por possibilitar a análise de ritmos, avanços e dificuldades dos estudantes. Como podemos observar na resposta de Maria, “Entre os instrumentos citados: provas escritas/testes, trabalho individual, observação contínua com registros, projetos/trabalhos em grupo, autoavaliação, rodas de conversa e produções artísticas/lúdicas. Considero mais eficazes aqueles que permitem acompanhar o aluno de forma mais completa no dia a dia. Já as provas, trabalhos individuais e projetos em grupo também são importantes, mas funcionam melhor quando combinados com essas outras formas mais amplas de olhar a aprendizagem. No geral, a mistura de todos esses instrumentos dá uma avaliação mais justa e verdadeira sobre o desenvolvimento dos alunos.”

Essas percepções dialogam com Luckesi (2011), quando afirma que avaliar implica compreender o estudante em sua trajetória, e não o reduzir à nota ou ao desempenho pontual.

A observação contínua, mencionada por Maria, Carla e Josefa é também reconhecida por Hoffmann (2012) como elemento fundamental da avaliação formativa, uma vez que

acompanha o percurso do aluno e valoriza o erro como parte do processo. Para Carla a “Observação contínua com registros, pois conseguimos observar de forma individual e coletiva o percurso de aprendizagem dos alunos. Além disso, nos ajuda durante os planejamentos, ao buscar estratégias para trabalhar certas habilidades com as características de aprendizagem da turma. Conseguimos ver também o que já se conhece e o que ainda está sendo aprendido e requer reforço.”

Além disso, instrumentos como rodas de conversa, produções artísticas e autoavaliação foram mencionados Maria como mecanismos que favorecem o diálogo, a expressão e o desenvolvimento integral, para ela a “A observação contínua, as rodas de conversa, a autoavaliação e as produções artísticas/lúdicas ajudam a ver não só o resultado, mas também o processo, as estratégias e a maneira como cada estudante se expressa e constrói conhecimento.” Esses elementos são discutidos por Vasconcellos (2003), ao indicar que instrumentos diversificados permitem ampliar a compreensão sobre o sujeito que aprende. Perrenoud (1999) também trata dessa ampliação, argumentando que práticas avaliativas devem favorecer a participação do estudante e o desenvolvimento de competências, sobretudo quando incorporam diálogo, expressão e autoria.

Uma das docentes, Maria, afirma que a combinação de diferentes estratégias como provas, produções, rodas de conversa e observações, torna o processo mais justo e completo, pois considera diferentes dimensões da aprendizagem. E Carla, afirma que a observação contínua “permite observar o percurso de aprendizagem individual e coletivo e auxilia nos planejamentos”. Esse entendimento é corroborado por Luckesi (2011), ao afirmar que a avaliação deve permitir que o professor acompanhe, identifique dificuldades e intervenha de forma contínua.

Por outro lado, Josefa destacou apenas “a avaliação” (no sentido de prova) como instrumento eficaz, pois segundo ela, através das provas os alunos podem perceber seus aprendizados em suas palavras: “A avaliação, porque assim eles podem também ver o que aprendeu durante o bimestre” Isso revela traços da perspectiva tradicional, centrada na verificação do resultado, como mencionado antes, esse método de avaliação é bastante característico da prática tradicional. Nesse sentido, Perrenoud (1999) afirma que a prova escrita se torna uma marca de uma lógica escolar que valoriza o resultado em vez do processo de aprendizado do aluno.

No entanto, a professora entende que esse instrumento possui relevância pedagógica indicando que a prova não é percebida apenas como ferramenta de mensuração e classificação,

mas também como forma de trazer consciência do próprio desenvolvimento para o aluno. Conforme destaca Luckesi (2011), o problema central não reside no uso da prova em si, mas na forma como ela é concebida e utilizada no processo pedagógico. Quando a prova se limita à classificação e à atribuição de notas, reforça uma lógica excludente; entretanto, quando integrada a uma prática reflexiva, pode assumir caráter diagnóstico e contribuir para a aprendizagem. Nesse sentido, podemos analisar que as práticas avaliativas se constroem a partir de tensões entre as concepções tradicionais e perspectivas mais formativas

De modo geral, os dados mostram que as professoras transitam entre práticas tradicionais e formativas, evidenciando um movimento de transformação nas escolas, em direção a abordagens que valorizam o estudante e tornam o ambiente mais inclusivo, sobretudo por ampliar a perspectiva avaliativa sem se restringir as práticas tradicionais, utilizando diferentes instrumentos no processo de aprendizagem, atribuindo a avaliação um caráter mais sensível as particularidades dos estudantes, respeitando seus ritmos, modo de aprender e contextos sociais.

4.3 Concepções de avaliação: métodos e estratégias em uso

Ao refletirem sobre o significado da avaliação, as docentes direcionam-se para duas ideias principais: regular o ensino considerando as dificuldades dos alunos (Maria e Joana) e acompanhar o processo de aprendizagem (Carla e Josefa). Essas respostas correspondem à perspectiva formativa, entendida por Hoffmann (2012) como um processo contínuo que busca interpretar o percurso do estudante e orientar intervenções pedagógicas.

Da mesma forma, Perrenoud (1999) explica que a avaliação formativa se caracteriza por apoiar o professor na regulação do ensino, oferecendo feedback, identificando avanços e necessidades, e possibilitando a construção de aprendizagens mais consistentes. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva formativa que entende a avaliação como um processo contínuo que busca compreender o aprendizado, oferecendo feedback, orientar as práticas pedagógicas, visando o melhorar desempenho do aluno.

Ao indicarem a concepção que melhor representa suas práticas avaliativas, Maria e Carla identificaram-se com a abordagem crítica/emancipatória, enquanto Joana e Josefa afirmaram aproximar-se da avaliação formativa. As justificativas apresentadas pelas docentes revelam compreensões que dialogam diretamente com pressupostos contemporâneos da avaliação educacional, destacando elementos como o desenvolvimento do pensamento crítico,

a mediação docente, a compreensão do percurso de aprendizagem do aluno, a centralidade do diálogo e o uso da avaliação como instrumento de reflexão e autorregulação.

Maria afirma que sua prática tem como foco “desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de ação dos alunos, com o professor atuando como mediador”, evidenciando uma concepção que compreende o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Carla reforça essa perspectiva ao destacar que escolheu a concepção crítica/emancipatória por acreditar que a avaliação “vai além da nota” e deve servir como instrumento de reflexão e crescimento, permitindo que o aluno compreenda seus avanços, reconheça dificuldades e participe ativamente da própria aprendizagem. Em sua prática, segundo relata, são valorizados o diálogo, a autonomia e o desenvolvimento crítico, possibilitando que o estudante aprenda com seus erros e se torne mais consciente de seu papel no processo educativo.

Essa compreensão dialoga com Freire (1987), para quem ensinar exige reconhecer o educando como sujeito histórico, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e transformá-la. Nessa perspectiva emancipatória, avaliar não significa punir ou rotular, mas criar condições para que o estudante compreenda seu processo de aprendizagem, desenvolva autonomia e assume um papel ativo na construção do conhecimento.

Por sua vez, Joana e Josefa, ao se identificarem com a avaliação formativa, enfatizam a importância do acompanhamento contínuo do aluno. Joana destaca a avaliação como “uma ferramenta valiosa para monitorar, avaliar e adaptar” o ensino, enquanto Josefa ressalta a relevância de acompanhar o aluno “no dia a dia”, observando o processo e buscando compreender como cada estudante aprende, a fim de orientar, ajustar e apoiar seu desenvolvimento. Essas falas evidenciam uma concepção de avaliação centrada no processo, que ultrapassa a simples verificação de resultados finais.

Tal entendimento aproxima-se da concepção de Hoffmann (2012), ao defender a avaliação como prática reflexiva e mediadora, construída em diálogo com o aluno e voltada à compreensão do percurso de aprendizagem. Avaliar, nessa lógica, significa refletir com o estudante sobre suas aprendizagens, reconhecendo avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica.

Embora as concepções crítica/emancipatória e formativa apresentem especificidades, ambas convergem para uma avaliação orientada pelo processo e pela aprendizagem, distanciando-se da lógica tradicional, centrada na classificação e na mensuração de resultados. Esse movimento evidencia uma transformação gradual das práticas avaliativas, indicando o

esforço das docentes em construir processos mais humanizados, reflexivos e coerentes com uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

4.4 Desafios da avaliação: obstáculos, limitações e perspectivas

As respostas das docentes evidenciam desafios comuns e recorrentes no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre eles, destaca-se a necessidade de compreender as razões pelas quais alguns alunos não avançam como esperado e o desafio de planejar intervenções pedagógicas que atendam ao coletivo sem desconsiderar as especificidades individuais. Essa preocupação aparece claramente na fala de Maria, ao afirmar que um dos principais desafios é “identificar o que estaria por trás das dificuldades e planejar aulas que trabalhe essas dificuldades dentro de um coletivo”, revelando a complexidade de articular diagnóstico individual e planejamento coletivo.

Outra professora, Joana, amplia essa reflexão ao destacar que “um dos maiores desafios é lidar com as diferenças no ritmo de aprendizagem, já que alguns alunos ainda estão desenvolvendo autonomia, leitura e interpretação”. Segundo ela, muitos estudantes apresentam dificuldade em compreender os critérios da avaliação, o que exige explicações constantes e acompanhamento individualizado. Joana também ressalta a necessidade de “manter a avaliação justa, considerando não apenas o resultado final, mas todo o processo, especialmente em turmas heterogêneas”, o que evidencia o quanto a diversidade presente na sala de aula torna o processo avaliativo mais complexo e exige atenção contínua do professor.

Essa realidade dialoga diretamente com Luckesi (2011), ao afirmar que a avaliação deve considerar a singularidade do desenvolvimento humano, reconhecendo que os alunos não aprendem no mesmo ritmo nem da mesma forma, e que esperar uniformidade de resultados pode reforçar práticas injustas e excludentes.

Também aparece como desafio a necessidade de tornar a avaliação justa, compreensível e adequada à fase inicial da escolaridade. As docentes mencionam dificuldades relacionadas ao fato de que muitos alunos ainda estão desenvolvendo habilidades básicas de leitura, escrita, interpretação e autorregulação, o que pode gerar ansiedade e insegurança diante de determinadas práticas avaliativas. Essa preocupação é explicitada na fala de Carla, ao afirmar que “os maiores desafios são perceber até onde cada criança consegue ir sozinha, já que nessa fase elas ainda estão construindo muitas habilidades básicas”, além da dificuldade de avaliar sem gerar pressão, considerando que “eles são muito pequenos”. A professora destaca ainda o

desafio de encontrar instrumentos que realmente revelem o que os alunos sabem, já que muitos ainda estão em processo de desenvolvimento da escrita, da leitura e da autonomia, ressaltando a necessidade de adaptar e variar estratégias para respeitar o ritmo de cada criança.

As professoras demonstram sensibilidade ao reconhecer que a avaliação deve respeitar o ritmo e as limitações das crianças pequenas, compreendendo o processo avaliativo como parte da aprendizagem e não como instrumento de pressão. Freire (1987) destaca essa perspectiva, defendendo que a prática educativa deve estar comprometida com a dignidade humana e com a construção de autonomia.

No que se refere à contribuição da avaliação para a aprendizagem, todas as participantes afirmam que ela contribui de maneira significativa, especialmente quando utilizada como prática reflexiva, diagnóstica e formativa, e não apenas com atribuição de notas. Como explica Carla “A avaliação contribui para a aprendizagem quando é usada como um instrumento de reflexão e não apenas como medição de notas. Ela permite identificar avanços, dificuldades e orientar intervenções. Quando o aluno recebe devolutivas claras, ele compreende onde precisa melhorar e reconhece seus progressos. Dessa forma, a avaliação se torna parte do processo educativo, ajudando o aluno a aprender com seus erros e a desenvolver mais autonomia”.

E Josefa mostra que “Quando a avaliação é usada para acompanhar o processo e não só para dar nota, ela ajuda a entender o que o aluno já conseguiu aprender e o que ainda precisa de apoio. Assim, conseguimos ajustar nossas estratégias, reforçar o que está difícil e valorizar os avanços. A avaliação vira uma ferramenta que orienta tanto o aluno quanto o professor, fazendo a aprendizagem acontecer de forma mais consciente e significativa.” além disso, Maria afirma que a avaliação contribui “Quando usamos ela para pensar e planejar aulas significativas para os alunos.”

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Perrenoud (1999), segundo a qual a avaliação formativa é condição para que o aluno compreenda seus avanços e dificuldades e participe da regulação de sua aprendizagem.

Quanto ao alinhamento das práticas aos documentos oficiais, as quatro professoras afirmam sentir que sua avaliação está em acordo com a BNCC, a LDB e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Elas reconhecem que suas práticas valorizam o acompanhamento do processo de aprendizagem, as múltiplas formas de expressão e o desenvolvimento integral dos alunos, reafirmando o que os documentos normativos orientam ao enfatizar uma avaliação contínua, qualitativa e formativa. Nesse sentido, Maria destaca que sua avaliação “busca acompanhar o aluno ao longo do processo, identificar dificuldades, orientar intervenções e

promover uma aprendizagem significativa, conforme preveem os documentos oficiais”. Joana também afirma esse alinhamento ao declarar que sua prática está de acordo com as orientações, pois “parte dos princípios orientados” pelos documentos normativos.

Carla reforça essa compreensão ao afirmar que sente que sua forma de trabalho está em sintonia com a BNCC, a LDB e o PPP da escola, uma vez que “esses documentos orientam toda a prática pedagógica”, servindo como base para o planejamento e para as decisões avaliativas no cotidiano escolar. De modo semelhante, Josefa ressalta que sua “avaliação considera o desenvolvimento integral da criança, como os documentos oficiais orientam. A BNCC fala sobre acompanhar o processo, valorizar diferentes formas de expressão e observar habilidades, não só resultados finais. A LDB e o PPP também reforçam essa ideia de uma avaliação que não seja punitiva, mas que ajude no aprendizado. Então acredito que minha prática segue esse caminho, buscando sempre avaliar de forma mais humana, contínua e significativa.”

Essas falas evidenciam que, embora com percursos e experiências distintas, as docentes demonstram conhecimento dos documentos oficiais e procuram alinhar suas práticas avaliativas às diretrizes que orientam uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do estudante e com a promoção de aprendizagens mais inclusivas e significativas.

Entretanto, apesar das professoras terem uma compreensão sobre os documentos oficiais, reconhecendo a importância de uma avaliação mais justa que considere o desenvolvimento integral do aluno, a rotina escolar pode trazer limitações que dificultam a aplicação desse alinhamento, ou seja, elas podem acreditar que suas práticas estão alinhadas com a BNCC, LDB e PPP da escola, mas na prática, podem enfrentar dificuldades que limitam a implementação efetiva das diretrizes.

É possível que as professoras interpretem os documentos de maneira a sentirem suas práticas alinhadas, porém, a realidade da sala de aula não reflita essa intenção devido aos desafios mencionados por elas anteriormente, em outras palavras, suas percepções podem não traduzir em práticas consistentes na avaliação.

Ao serem questionadas sobre o que mudariam em relação às práticas avaliativas da escola, Maria e Joana, afirmaram que não mudariam nada, indicando percepção de adequação das práticas vigentes. A docente, Josefa sugere tornar a avaliação mais diversificada e formativa, com critérios mais claros e devolutivas mais frequentes, ela diz “Eu mudaria as práticas avaliativas da escola tornando-as mais diversificadas e formativas. Usaria diferentes tipos de atividades, não apenas provas, avaliaria mais o processo do que só o resultado e daria devolutivas claras para ajudar o aluno a melhorar. Também deixaria os critérios de avaliação

mais transparentes para todos.” sua fala indica uma proatividade em buscar melhores formas de avaliação, apesar das dificuldades a serem enfrentadas.

O que dialoga diretamente com a proposta de Luckesi (2011) de que a avaliação deve ser uma prática ética, diagnóstica e orientada para o desenvolvimento. E Carla afirmou sentir que possui autonomia suficiente para adaptar instrumentos conforme as necessidades da turma, em suas palavras “Acredito que não mudaria nada, porque já temos liberdade para avaliar da forma que achamos mais adequada. Isso facilita adaptar os instrumentos às necessidades reais da turma e torna o processo mais leve e coerente com o que acreditamos.” o que favorece uma avaliação mais flexível, contextualizada e coerente com a complexidade do processo educativo.

Esse conjunto de falas revela que, apesar dos desafios, as docentes reconhecem a avaliação como prática pedagógica essencial e buscam constantemente adequar seus instrumentos e concepções às demandas reais da sala de aula. A análise evidencia que, embora possuam níveis distintos de experiência e atuem em contextos variados, suas percepções convergem para uma compreensão mais ampla, humanizada e processual da avaliação dos anos iniciais.

O uso diversificado de instrumentos, a valorização da observação contínua e a identificação com concepções formativas e críticas reforçam o que afirma Freire (1987) ao defender que avaliar é um ato ético e político, comprometido com a promoção da autonomia e da aprendizagem significativa.

As falas das participantes também revelam desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no trabalho com crianças pequenas, cujos ritmos e necessidades diversas exigem do professor um olhar atento, sensível e flexível. No entanto, todas as docentes reconhecem a avaliação como aliada do processo educativo, afirmando que ela contribui para orientar intervenções, fortalecer aprendizagens e promover avanços reais.

Ao relacionar os dados ao referencial teórico, nota-se uma aproximação crescente entre teoria e prática. No geral, as vozes das docentes reafirmam que avaliar não é apenas medir: é compreender, acompanhar, intervir e promover aprendizagem com intencionalidade pedagógica, ética e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I percebem, concebem e utilizam a avaliação da aprendizagem em seu cotidiano pedagógico, analisando suas práticas, desafios e significados atribuídos ao ato de avaliar. Desenvolvida com professoras do município de Angicos/RN, a pesquisa permitiu aproximar teoria e prática, revelando como a avaliação se materializa no contexto real da sala de aula, especialmente em um território ainda pouco explorado em estudos dessa natureza.

Os dados produzidos mostraram que as professoras reconhecem a avaliação como instrumento essencial para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e orientar intervenções pedagógicas. Em sua maioria, compreendem avaliação como processo contínuo, aproximando-se da concepção formativa defendida pela literatura contemporânea. Observou-se também um diálogo com a concepção crítica/emancipatória, sobretudo quando mencionam a necessidade de promover autonomia, reflexão e participação ativa dos estudantes no percurso de aprendizagem.

As práticas relatadas revelam um movimento de transição entre o modelo tradicional e práticas alternativas. Embora provas e trabalhos individuais ainda façam parte do cotidiano escolar, cresce o uso de observação contínua, rodas de conversa, produções artísticas e registros do percurso de aprendizagem, práticas que ampliam o olhar sobre o aluno e possibilitam uma avaliação mais humana e contextualizada. Essa combinação indica um esforço das docentes para alinhar-se aos princípios da BNCC (2017) e da LDB (1996), que defendem procedimentos avaliativos contínuos, qualitativos e que considerem múltiplas dimensões da aprendizagem.

Os desafios apontados convergem com aqueles amplamente discutidos pela literatura: turmas heterogêneas, ritmos de aprendizagem distintos, dificuldade de estabelecer critérios claros e justos, necessidade de adaptar instrumentos à faixa etária e sobrecarga de acompanhamento individualizado. Tais desafios reforçam o quanto avaliar exige sensibilidade, planejamento e reflexão permanente, reafirmando o entendimento de Luckesi (2011) de que avaliação como ato ético, político e profundamente humano.

As respostas também indicam que as professoras acreditam que a avaliação contribui para a aprendizagem quando utilizada de maneira processual e reflexiva, e não apenas como atribuição de notas, o que se aproxima das contribuições de Hoffmann (2012) e Perrenoud (1999), que veem a avaliação como dispositivo para regular o ensino e promover aprendizagens significativas.

Além disso, todas afirmaram que suas práticas estão alinhadas aos documentos oficiais (BNCC, LDB e PPP da escola) reforçando a compreensão de que a avaliação deve considerar o desenvolvimento integral da criança, valorizar diferentes formas de expressão e promover uma aprendizagem contínua, democrática e inclusiva.

Embora as professoras demonstrem conhecimento sobre os documentos oficiais e reconheçam a importância de uma avaliação mais justa, contínua e voltada ao desenvolvimento integral do aluno, a realidade da rotina escolar impõe limites à efetivação plena dessas diretrizes. Assim, ainda que percebam suas práticas como alinhadas à BNCC, à LDB e ao PPP da escola, fatores como os desafios cotidianos da sala de aula, as demandas institucionais e as especificidades dos alunos podem dificultar a concretização desse alinhamento. Dessa forma, existe a possibilidade de que a interpretação dos documentos normativos não se traduza integralmente em práticas avaliativas coerentes e sistemáticas, evidenciando uma distância entre a intenção pedagógica e a prática efetivamente realizada.

De modo geral, a pesquisa evidenciou que, mesmo diante de desafios, as professoras reconhecem a importância da avaliação como ferramenta de acompanhamento e transformação. Mostra-se uma prática em movimento, que se reconstrói e se ressignifica à medida que dialoga com as necessidades das crianças, com a formação docente e com as exigências de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, este estudo reafirma que avaliar é mais que medir, é interpretar, acolher, orientar e transformar. Espera-se que os resultados aqui apresentados contribuam para reflexões pedagógicas mais amplas, incentivando práticas avaliativas humanizadas, coerentes com as necessidades dos alunos e capazes de promover aprendizagens reais no contexto dos anos iniciais. Também se acredita que esta pesquisa possa fomentar futuros estudos que possa preencher as lacunas na produção acadêmica sobre avaliação na educação básica.

Que este trabalho sirva como convite à continuidade do diálogo sobre avaliação uma prática essencial, presente no cotidiano escolar e profundamente comprometida com o ato de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. S.; NOVAES, G. T. F. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 65, p. 314–345, 2016.

BEZERRA, B. Moura. **Análise de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto e após a volta ao presencial**: um estudo de caso na cidade de Angicos/RN. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos, 2023.

BONAMINO, A. M.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CUNHA, O. D. da. **Os processos de alfabetização durante a pandemia**: impactos no ensino-aprendizagem de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I (Angicos/RN). 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HADJI, C. **Avaliar para quê?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Questionário – Avaliação sob a percepção de professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

Este questionário tem como objetivo coletar a opinião das professoras do Ensino Fundamental 1 sobre as práticas de avaliação utilizadas no processo de ensino aprendizagem. Suas respostas são muito importantes para compreendermos melhor as diferentes abordagens e suas percepções. A participação é totalmente anônima e voluntária.

Parte I – Perfil da participante

Por favor, assinale a alternativa que melhor descreve você.

1. Qual sua idade?

- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ 35 a 40 anos
- ☐ 25 a 30 anos
- ☐ 40 a 45 anos
- ☐ 30 a 35 anos
- ☐ Acima de 45 anos

2. Tempo de experiência como professora(o) do Ensino Fundamental 1:

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ Mais de 20 anos
- ☐ 6 a 10 anos

3. Em qual série você atua predominantemente?

- ☐ Alfabetização (1º ano)
- ☐ 4º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 5º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ Atuo em mais de uma série.

Quais? _____

4. Qual o tipo de escola em que você atua?

☐ Pública Municipal

☐ Pública Estadual

☐ Privada

5. Qual a sua formação principal?

☐ Pedagogia

☐ Licenciatura em área específica (ex: Letras, Matemática etc.)

☐ Pós-graduação em Educação

☐ Outra.

Qual? _____

Parte II – Instrumentos e Práticas Avaliativas

As questões a seguir visam compreender as práticas e instrumentos que você utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos, buscando relacionar essas escolhas às concepções de avaliação discutidas na pesquisa

6. Com que frequência você utiliza os seguintes instrumentos para avaliar seus alunos?

(Escala: 1 - Nunca | 2 - Raramente | 3 - Às vezes | 4 - Frequentemente | 5 - Sempre)

- Provas escritas/testes: (1)(2)(3)(4)(5)
- Trabalhos individuais: (1)(2)(3)(4)(5)
- Atividades de verificação rápida: (1)(2)(3)(4)(5)
- Observação contínua com registros: (1)(2)(3)(4)(5)
- Portfólios: (1)(2)(3)(4)(5)
- Projetos/trabalhos em grupo: (1)(2)(3)(4)(5)
- Autoavaliação: (1)(2)(3)(4)(5)
- Avaliação por pares: (1)(2)(3)(4)(5)
- Rodas de conversa: (1)(2)(3)(4)(5)
- Mapas mentais/conceituais: (1)(2)(3)(4)(5)
- Produções artísticas/lúdicas: (1)(2)(3)(4)(5)
- Devolutivas/feedback individual: (1)(2)(3)(4)(5)
- Outra que queira acrescentar: qual?

7. Entre os instrumentos acima, quais você considera mais eficazes para avaliar a aprendizagem? Por _____ quê?

Parte III – Concepções de avaliação

8. Para você, avaliar significa principalmente:

- ☐ Medir resultados
- ☐ Acompanhar o processo de aprendizagem
- ☐ Promover autonomia e reflexão
- ☐ Regular o ensino com base nas dificuldades dos alunos
- ☐ Outro: _____

9. Qual concepção você considera mais alinhada com sua prática?

- ☐ Tradicional/classificatória
- ☐ Formativa
- ☐ Crítica/emancipatória
- ☐ Mista/integrada
- ☐ Outra: _____

Explique sua escolha:

(questão aberta)

Parte IV - Desafios de avaliação

13. Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao avaliar seus alunos no 1º e 2º ano?

14. Em sua opinião, a avaliação contribui de fato para a aprendizagem? Como?

15. Você sente que a forma como avalia está em sintonia com os documentos oficiais (BNCC, LDB, PPP da escola)? Por que?

16. O que mudaria em relação às práticas avaliativas na sua instituição?

