

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICAS DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM GUINÉ-BISSAU¹

Milagre Nanque Indi²

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizado no âmbito do Curso de Pedagogia – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia, que analisou as práticas de avaliação da aprendizagem de professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, localizada em uma das maiores cidades de Guiné-Bissau. Participaram da pesquisa 10 (dez) professores(as) que responderam ao questionário com questões abertas e fechadas. Tendo como base as respostas dos participantes da pesquisa, concluiu-se que, embora, a maioria dos(as) docentes tenha mostrado que realiza uma avaliação diagnóstica - formativa, pautada na diversificação dos instrumentos avaliativos e na tomada de decisão que visa a melhoria do processo ensino-aprendizagem, alguns ainda apresentam uma visão equivocada do que é avaliação, não percebem a importância da participação da família nos processos decisórios e ainda utilizam a prova como único instrumento avaliativo. Espera-se, com este trabalho, contribuir com o debate acerca de práticas atividades avaliativas inclusivas e emancipatórias.

Palavras-chave: Avaliação educacional - Guiné-Bissau. Ensino fundamental - Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This article presents and analyzes the results of a research of the Final Course Paper – TCC, carried out within the scope of the Pedagogy Course – University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia, which analyzed the practices of evaluation of the learning of teachers who work in the early years of elementary school, in a public school, located in one of the largest cities in Guinea-Bissau. Ten (10) teachers who answered the questionnaire with open and closed questions participated in the research. Based on the responses of the research participants, it was concluded that, although most professors have shown that they carry out a diagnostic - formative assessment, based on the diversification of evaluation instruments and decision-making aimed at improving the In the teaching-learning process, some still have a mistaken view of what assessment is, do not realize the importance of family participation in decision-making processes and still use the test as the only assessment tool. It is hoped, with this work, to contribute to the debate about practical inclusive and emancipatory evaluative activities.

Key words: Educational assessment - Guinea-Bissau. Elementary school - Guinea-Bissau.

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (BA), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira.

² Bacharela em Humanidades e graduanda em Pedagogia pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Tenório (*et.al*, 2012) a avaliação é uma atividade de levantamento de informações para auxiliar uma tomada de decisão que provoque a melhoria da realidade avaliada. Dessa forma, avaliar não se restringe a realização de um diagnóstico do desempenho escolar. A sua finalidade principal é dar subsídios para uma intervenção que provoque mudanças positivas na realidade avaliada.

Todavia, sabe-se que em muitas escolas, a avaliação tem sido compreendida e praticada de forma diferente. Para alguns, avaliar é um procedimento de descrever o desempenho do estudante para posterior atribuição de nota, aprovação ou reprovação. Sobre isso, Luckesi (2011, p.180) assinala que, na atualidade, nas escolas públicas ou particulares, de ensino médio ou superior “praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação”.

Conforme Luckesi (2011, p. 189), além da preocupação apenas com o produto final que é o resultado da aprendizagem, no exame, não é considerado “a complexidade das variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem”; as tarefas avaliativas ocorrem no final da unidade ou semestre escolar; a postura do professor é autoritária, através da imposição de instrumentos, muitas das vezes, utilizado para manter o silêncio do estudantes; e, as ferramentas avaliativas são sempre as mesmas: prova oral ou escrita.

Ao contrário, a principal característica da avaliação é que ela é inclusiva, ou seja, traz “para dentro”. Em outras palavras, avaliar significa acolher o estudante que apresenta algum tipo de dificuldade, entender os empecilhos vivenciados e proporcioná-lo apoio para superar (LUCKESI, 2011, p. 199).

Com a intenção de ampliar esse debate, é que foi proposto este artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, desenvolvido no curso de Pedagogia - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, cuja finalidade foi analisar as práticas de avaliação da aprendizagem de professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, localizada em uma das maiores cidades de Guiné Bissau.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: averiguar as concepções de avaliação dos professores; identificar os instrumentos avaliativos utilizados; levantar quais pessoas estão envolvidas no planejamento e na execução da avaliação; e, verificar o uso dos resultados da avaliação. A pesquisa foi desenvolvida com 10 (dez) professores(as) que atuam na escola *locus* da pesquisa. Esses sujeitos responderam ao questionário composto por questões abertas e fechadas.

O interesse por esse tema surgiu ao observar na literatura que são poucas as pesquisas desenvolvidas sobre experiências de avaliação nas escolas públicas de Guiné-Bissau. Dessa forma, ao apresentar as práticas de avaliação da aprendizagem de professores(as) de Guiné-Bissau, este trabalho poderá contribuir com os debates já desenvolvidos na área e impulsionar reflexões em torno de novas práticas de avaliação escolar.

O texto foi estruturado em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, discute-se sobre a evolução conceitual da avaliação educacional, bem como acerca das possibilidades de desenvolver uma avaliação comprometida com a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Posteriormente, discorre-se sobre os principais resultados da pesquisa. E, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Segundo Haydt (2000), a avaliação é uma atividade presente na prática de profissionais dos diversos campos de saberes. Um engenheiro pode avaliar um projeto; já o administrador avalia a execução do plano de uma empresa, bem como o desempenho dos seus funcionários. De forma similar, no campo educacional, a avaliação pode estar presente em muitas práticas, como: a avaliação do sistema de ensino, do currículo, de toda a escola e do processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 2000).

Considerando o objetivo deste trabalho que foi abordar as práticas avaliativas de professores, no contexto da sala de aula, o texto dará destaque a avaliação do processo ensino-aprendizagem, que ao longo do tempo, foi compreendida,

inicialmente como medida, posteriormente como descrição de objetivos, julgamento e negociação (GUBA e LICOLN, 1989, *apud*, GARCIA e TENÓRIO, 2012).

Conforme Garcia e Tenório (2012), a primeira geração da avaliação esteve associada à medida e sofreu influências da Ciências Sociais, com John Stuart Mill, em 1843, da Teoria Evolucionista de Charles Darwin e da Psicologia, através dos estudos na área da psicometria. Nesse período, o objetivo principal da escola era transmitir conhecimentos e avaliar significava testar ou medir a memorização dos estudantes.

Em outras palavras, o ato de avaliar era sinônimo de fazer exame (LUCKESI, 2011). Importava quantificar a aprendizagem do estudante de forma que fosse possível classificá-lo como aprovado ou reprovado. O principal instrumento de avaliação era a prova escrita e oral. De forma complementar, Lara (2014, p. 27) destaca:

Nessa concepção de educação, o professor desempenha na avaliação uma função técnica atribuindo ao aluno um papel passivo e acaba não só privilegiando a qualificação e seleção dos alunos, como ocupa uma posição neutra para mostrar, em uma nota, ignorando todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem pelo qual o aluno passou. (LARA, 2014, p. 27).

Segundo Garcia e Tenório (2012), após a Primeira Guerra Mundial, surge a segunda geração da avaliação – alcance por objetivo ou ainda avaliação descritiva. Nesse período, surgiram várias pesquisas, apoiadas pelo governo norte americano, preocupadas com a revisão do currículo escolar e a busca da melhoria do desempenho dos estudantes. O sistema educacional e a escola passaram a avaliar com frequência os objetivos educacionais, bem como a capacidade de ofertar um ensino que atendesse as necessidades da economia ou do mercado. Dessa forma, surge a avaliação com a finalidade de verificar o “grau de cumprimento dos objetivos previamente planejados para o programa e com a análise do custo-benefício” (GARCIA e TENÓRIO, 2012, p.362).

Nesse sentido, a avaliação descritiva não estava preocupada com a qualidade do processo de ensino – aprendizagem, mas em verificar o cumprimento das metas estabelecidas e ações previstas no currículo. O professor, de posse dos resultados

da aprendizagem, não se preocupava com a criação de estratégias que pudessem contribuir com a evolução do estudante.

De acordo com Garcia e Tenório (2012), a terceira geração - avaliação de julgamento, surgiu na década de 1970. Nesse período, nas Ciências Sociais, nasce uma nova perspectiva de fazer pesquisa, a fenomenologia de Husserl, pautada na interpretação dos fenômenos. Esse método teve influência no contexto escolar, inclusive contribuindo para uma prática avaliativa preocupada com a interpretação dos fatos. Em outras palavras, surgiu uma “avaliação qualitativa do conhecimento, centrada no sujeito, com base em juízos subjetivos” (GARCIA e TENÓRIO, 2012, p. 362).

Vale destacar que a terceira geração não nega a segunda, mas acrescenta a dimensão do julgamento e, inclusive, ressalta a necessidade de um especialista em avaliação (GUBA e LINCOLN, 1989, *apud*, GARCIA e TENÓRIO, 2012).

[...] avaliação realizada pelo professor não é a mesma realizada pelo especialista em avaliação. O especialista em avaliação descreve os objetivos, as aptidões, o ambiente, os resultados e os julga, classificando-os conforme o mérito. (GARCIA e TENÓRIO, 2012, p. 363)

Embora a terceira geração tenha recebido críticas, a mesma nasceu a partir do intuito de superar as limitações das outras fases da avaliação (LARA, 2014). Ao contrário do que ocorreu nas outras gerações, a terceira vai assinalar a importância da tomada de decisão para alcançar a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Por fim, a quarta e última geração da avaliação, denominada, de “negociação”, surgiu na década de 1990. Nessa geração, o diálogo precisa estar no centro da avaliação. O professor deixa de ser um juiz, para ser um mediador “no processo de construção e também de avaliação do conhecimento” (GARCIA e TENÓRIO, 2012, p. 364).

Nessa direção, Garcia e Tenório (2012) destacam que ocorre uma “transformação conceitual” da avaliação, sendo que cada geração amplia o significado atribuído na geração anterior. As fases da avaliação não se excluem, ao contrário, se complementam. A partir do momento que se verifica os alcances de objetivos, em vez de excluir, ocorre a absorção da mensuração; a ideia de julgamento acrescenta a de medida e de alcance de objetivos; e a avaliação de

negociação não existe sem mensuração, a verificação de objetivos e o ato de julgamento de valores. (GARCIA e TENÓRIO, 2012).

Com base nessas quatro gerações, Tenório (*et al*, 2012, p.7) defenderá que a avaliação é uma atividade que tem a finalidade de levantar “informações precisas e fidedignas” para dar subsídio a uma tomada de decisão e gerar à melhoria do objeto avaliado. Dessa forma, a avaliação é composta por três momentos: diagnóstico, tomada de decisão e melhoria do processo.

Nota-se que o referido autor acrescenta a dimensão “melhoria do processo”, o que significa que a avaliação deve resultar em mudança ou transformação da realidade avaliada. Mas, as melhorias só vêm com novas práticas avaliativas; conhecê-las e refletir sobre elas é um passo fundamental.

2.1 REFLEXÕES SOBRE COMO AVALIAR

Ao iniciar o período letivo, unidade de ensino ou ano escolar, é importante que o docente realize uma avaliação diagnóstica, ou seja, que seja verificado se os alunos possuem ou conhecimentos e habilidades necessárias para novas aprendizagens (HAYDT, 2000). A avaliação diagnóstica, permite caracterizar as dificuldades de aprendizagem e identificar suas possíveis causas. Diante dessas informações, o professor poderá repensar seu planejamento, inclusive ajustá-lo de forma que consiga atender as necessidades de todos os estudantes (HAYDT, 2000).

De acordo com Garcia e Tenório (2012, p. 355), um aspecto importante da avaliação diagnóstica é o fato de permitir ao professor começar um processo de avaliação da aprendizagem que se caracteriza como formativa, cuja finalidade principal é verificar “se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes” (HAYDT, 2000, p. 21). Para isso, várias tarefas avaliativas são realizadas durante o decorrer do período letivo ou ao longo do processo ensino-aprendizagem. Quando o estudante alcança os objetivos esperados, o professor pode dar continuidade, avançando nos conteúdos. No caso de haver estudantes que não atingiram as metas traçadas, será necessário realizar um trabalho individualizado para sanar as dificuldades e dar condições para que cada estudante possa ter êxito na aprendizagem (HAYDT, 2000).

Um aspecto importante da avaliação formativa é permitir que tanto o professor quanto o estudante tenham um feedback dos resultados do processo ensino-aprendizagem, direcionando-lhes para uma autoavaliação. No caso do professor, o feedback permitirá uma análise das suas práticas, das metodologias e estratégias de ensino utilizadas. Em relação ao estudante, é uma oportunidade de refletir acerca de suas ações diante do percurso de aprendizagem. Nesse sentido, Fernandes (2008, p.84) coloca que:

O feedback é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma a sua natureza formativa. De fato, através de um feedback regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competência de autoavaliação e de autorregularão das suas aprendizagens durante, e não apenas no final, de um período de ensino e aprendizagem.

Para que o feedback seja constante, é necessário trabalhar com várias atividades avaliativas durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso diversificar os instrumentos para ter um diagnóstico fidedigno dos alcances de aprendizagem.

O uso variado de instrumentos de forma integrada no ensino permite, por um lado, a existência de uma avaliação consistente com o ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de sua função reguladora, e, por outro lado, permite reunir um conjunto significativo de evidências daquilo que o aluno melhor consegue fazer em diferentes tarefas e em diferentes contextos de trabalho. Essa diversidade permite ao professor conhecer melhor o aluno, uma vez que um conjunto de informação consistente assume maior fiabilidade. (MENINO e SANTOS, 2004, p.2).

De forma complementar, Lara (2014, p. 230) afirma que a diversificação dos instrumentos contribui para que o professor tenha uma visão mais completa do desenvolvimento do estudante sobre “vários aspectos, como cognitivo, o afetivo, o emocional, o motor, entre outros”.

Nessa perspectiva, é importante compreender que todas as atividades feitas em sala de aulas podem ser utilizadas como instrumentos de avaliação. Um desenho ou uma pintura, que a criança faz, revela muito sobre os seus caminhos de aprendizagem. Em uma brincadeira, o professor pode observar as capacidades e habilidades de observação, comunicação oral, de interação, entre outros.

Um instrumento cada vez mais presente na vida escolar das crianças, tem sido o instrumento prova. Sobre isso, é crucial entender que o uso dessa ferramenta não impede uma prática avaliativa emancipatória, porém a prova não pode ser a única ou a principal tarefa avaliativa aplicada pelo professor. Nessa ótica, Pellegrini (2008) relata que é possível utilizar outros instrumentos que envolvam a observação diária e “multidimensional”, selecionados de acordo com cada objetivo do docente.

Além de uma prática avaliativa contínua, pautada na utilização de várias ferramentas diagnósticas da aprendizagem, outro aspecto importante é como o professor utiliza os resultados da avaliação.

2.2 REFLEXÕES SOBRE O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação é uma ação de investigação, o que significa que o professor estará sempre interpretando e analisando aquilo que os instrumentos revelam. Mas, para isso, é preciso conhecer os estudantes e suas particularidades; dialogar com cada um deles, para que seja possível entender os caminhos percorridos.

Nessa linha de reflexão, Esteban³ (2011) expõe que quando o aluno erra, por exemplo, “ele mostra uma maneira singular, particular de expressar sua compreensão”. Ao contrário, do que muitos pensam, o erro não é desconhecimento. Sendo assim, a autora grifa que há muito que “aprender debruçando-nos sobre as respostas das crianças, lendo-as nas linhas e entrelinhas, pensando como possam tê-las compreendido”.

Todavia, sabe-se que, em muitas escolas, ainda é mantido uma prática avaliativa autoritária. O erro é “fonte de castigo” (LUCKESI, s.d), resultando, inclusive na reprovação de muitos estudantes, sem considerar as consequências desse tipo de ação.

A partir de uma concepção de que devemos assegurar a todos a possibilidade de aprendizagem e de que a escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, veremos que a reprovação tem impactos negativos, pois provoca, muitas vezes, a evasão escolar e a baixa autoestima, o que dificulta o próprio processo de aprendizagem posterior. (LEAL, *et al.*, 2006, p101).

³ Fala de Maria Teresa Esteban - Rede Sesc-Senac de Teleconferência - Avaliação: caminhos da aprendizagem-vídeo04.

Dessa maneira, o uso dos resultados da avaliação não deve resultar em ações excludentes, ao contrário, deve orientar uma tomada de decisão que contribua para que o professor possa rever sua prática e procurar mecanismos para que o estudante avance na sua aprendizagem.

É importante destacar ainda que a decisão de como proceder diante dos resultados da avaliação, não pode ser uma ação apenas do professor. Os gestores, os pais, todos aqueles interessados, precisam estar comprometidos com um ensino que de fato promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que buscou investigar as práticas de avaliação da aprendizagem de professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, localizada em uma das maiores cidades de Guiné-Bissau.

A escola, até meado de 1990, atendia apenas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, o estudante, ao finalizar esse primeiro ciclo de formação, era obrigado a mudar de cidade ou abandonar os estudos. Atualmente, a mesma atende do 1º ao 9º ano, funcionando em dois períodos, manhã e tarde. A instituição possui 12 (doze) professores(as) atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A técnica selecionada para coleta de dados foi o questionário, aplicado no mês de fevereiro de 2021. A escolha dessa técnica ocorreu em função da pandemia do Covid-19, que resultou no fechamento das escolas, dificultando o contato com os(as) professores(as).

O questionário, composto por questões fechadas e abertas, foi organizado em 2 (duas) partes. A primeira foi estruturada pelas questões: O que o(a) senhor(a) entende por avaliação da aprendizagem? Como o(a) senhor(a) planeja as atividades de avaliação da aprendizagem? Com quais instrumentos (métodos) o(a) senhor(a) verifica se a criança aprendeu? O que é considerado na avaliação da aprendizagem das crianças? Qual é a periodicidade em que o(a) senhor(a) verifica a aprendizagem das crianças? O(a) senhor(a) concorda com a reprovação das crianças? A escola organiza momentos para discutir os resultados das avaliações? Diante dos

resultados da avaliação é realizada alguma atividade para alcançar avanços na aprendizagem das crianças?

Já a segunda parte do questionário foi formada por questões sobre gênero, idade, escolaridade, experiência profissional e tempo de atuação na escola. Tendo em vista a situação que o país estava enfrentando, o inspetor, das escolas da cidade, solicitou ao diretor da escola, *locus* de pesquisa, que concedesse os contatos dos(as) professores(as).

Vale destacar as dificuldades encontradas, pois parte dos(as) docentes reside fora da cidade. Diante disso, foi necessário custear as ligações para os(as) professores(as), cuja finalidade era apresentar a pesquisa, convidá-los(as) a participar do estudo e ter acesso ao endereço de cada um deles(as). Com horário agendado, realizou-se algumas viagens para entrega e devolução do instrumento. Do total de 12 (doze) professores(as), 10 (dez) participaram. Mesmo fazendo várias tentativas, 1 (uma) professora não mostrou interesse e 1 (uma) não devolveu dentro do prazo estipulado.

4 RESULTADOS: AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES

Como já abordado nos procedimentos metodológicos, a coleta de dados foi realizada a partir da técnica de questionário, com questões abertas e fechadas. A amostra foi composta por 10 (dez) professores(as).

Para proteger a identidade dos sujeitos, utilizou-se a letra “P” que representa professor e os números dizem respeito à sequência de aplicação do questionário.

4.1 PERFIS DOS SUJEITOS

Com a finalidade de caracterizar os sujeitos da pesquisa, apresenta-se a tabela a seguir:

Tabela 1 - Perfil das(os) professoras(es)

Identificação	Sexo	Idade	Ensino superior	Pós-Graduação	Tempo total de docência	Tempo de docência na instituição	Série/ano escola que atua
<i>P1</i>	F	20-29	Incompleto	Não	8-10 anos	8-10 anos	1º ano
<i>P2</i>	F	30-39	Sim	Não	2-4 anos	2-4 anos	1º ano
<i>P3</i>	F	30-39	Sim	Não	8-10 anos	8-10 anos	3º ano
<i>P4</i>	F	20-29	Sim	Não	2-4 anos	2-4 anos	2º ano
<i>P5</i>	F	50-59	Sim	Não	Mais de 11 anos	Mais de 11 anos	2º ano
<i>P6</i>	M	50-59	Não	Não	Mais de 11 anos	Mais de 11 anos	4º ano
<i>P7</i>	F	40-49	Sim	Não	2-4 anos	2-4 anos	4º ano
<i>P8</i>	F	40-49	Sim	Não	8-10 anos	8-10 anos	1º ano
<i>P9</i>	F	30-39	Sim	Não	Mais de 11 anos	5-7 anos	3º ano
<i>P10</i>	F	40-49	Sim	Não	8-10 anos	8-10 anos	4º ano

Fonte: pesquisa de campo.

Como mostra a tabela 1, há apenas 1 (um) professor do sexo masculino. Em relação a idade dos sujeitos da pesquisa, nota-se que 5 (cinco) professores(as) têm de 20 a 39 anos e 5 (cinco) estão na faixa de 40 a 59 anos.

No que se refere à escolaridade, observa-se que 8 (oito) professores(as) possuem formação em Ensino Superior completo. Todavia, nenhum(a) deles(as) cursou uma Pós-Graduação *Latu Sensu* ou *Stricto Sensu*.

A tabela 1 permite ainda observar que 7 (sete) professores(as) apresentam tempo de docência de 8 anos ou mais e 3 (três) possuem 4 anos ou menos de experiência. Já em relação ao período de atuação na escola, *lócus* de pesquisa, os dados são similares, sendo que 7 (sete) professores(as) possuem cinco anos ou mais e 3 (três) apresentam 4 anos ou menos de exercício. Esse dado é positivo, pois aponta que os(as) docentes podem ter construído vínculos afetivos com a escola e com os estudantes.

4.2 OS RELATOS DOS PROFESSORES

Os sujeitos da pesquisa quando inquiridos sobre suas concepções de avaliação da aprendizagem, 1 (um) não respondeu, 1 (um) apresentou uma definição retirada do dicionário de língua portuguesa e 7 (sete) apresentaram percepções parecidas. Para esses últimos, a avaliação é o ato de, apenas, verificar

os resultados de desempenho escolar. Dessa forma, essa compreensão confirma que, em algumas escolas, o ato de avaliar se restringe ao comprimento da primeira etapa da avaliação: diagnóstico da aprendizagem (TENÓRIO, *et al.*, 2012). Algumas das falas dos(das) professores(as) são apresentados a seguir:

Para mim avaliação de aprendizagem, é para ver se os alunos estão a perceber a matéria dada pelo professor, é por isso que se faz avaliação para ver se os alunos estão a assimilar, ou não (P.3)
Avaliação da aprendizagem é a apreciação da competência do progresso de um aluno [...] a aquisição de conhecimento por meio de estudo (P.10)

Entretanto, é válido destacar a fala de 1 (uma) professora ao defender que a avaliação é uma atividade de apoio ao trabalho do professor, uma vez que, a partir do diagnóstico da aprendizagem, é possível intervir e promover a melhoria do desempenho do estudante. Dessa maneira, a docente entende que o ato de avaliar é formado pelas etapas: diagnóstico, tomada de decisão e melhoria do processo (TENÓRIO, *et al.*, 2012).

Avaliação de aprendizagem é um processo de preparar as atividades que permitem verificar se os objetivos específicos definidos foram ou não atingidos. Esta avaliação deve servir para melhorar o decorrer da aula e o desempenho do professor e alunos (P.2)

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) foram solicitados a apontarem quais sujeitos da comunidade escolar participam das atividades de planejamento das avaliações. Sobre isso, apenas 3 (três) disseram que planejam individualmente a avaliação. Já os demais, relataram que o planejamento é construído com o grupo de professores e de gestores da escola. Esse dado é positivo, uma vez que a avaliação não deve ser uma atividade pensada apenas pelo professor.

É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer. Na medida em que é o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu, portanto, coletivo. (LUCKESI, 1992, p.8).

Todavia, é válido enfatizar que nenhum(a) professor(a) citou a participação da família, o que leva a entender que os(as) docentes não compreendem a importância da participação dos pais, mães ou responsáveis das crianças, nas atividades

avaliativas. A família, enquanto parceira da escola, precisa estar envolvida em todas as ações educativas.

Em seguida, os(as) professores(as) foram indagados a respeito dos instrumentos que utilizam para avaliar. Nesse aspecto, 2 (duas) docentes não responderam e 3 (três) disseram que utilizam o instrumento prova oral.

Os métodos de avaliação utilizados são: avaliação oral e escrita, para ver se os alunos estão a assimilar bem. (P3).

Métodos de avaliação que eu utilizo para aprendizagem das crianças são: leitura, cópia, ortografia são os métodos que eu utilizo para aprendizagem das crianças. (P9).

Dessa maneira, pode-se ressaltar que parte dos(as) docentes trabalha com o modelo tradicional da avaliação escolar, pautada no uso de provas e/ou exames que, muitas das vezes, são aplicadas com destaque no produto, ou seja, nos resultados das tarefas. Sobre isso, Marinho (*et al.*, 2014, p.4) destaca: “a perspectiva tradicional caracteriza-se por uma racionalidade técnica, assentada em avaliações pontuais, com recurso essencialmente a exame como instrumentos de avaliação, e centra-se apenas nos resultados”.

Na atualidade, há o reconhecimento de que a prova é também um instrumento importante de avaliação. Todavia, na perspectiva de colocar em prática uma avaliação formativa, focada em fazer um diagnóstico de qualidade da aprendizagem, é crucial diversificar os instrumentos, inclusive, de forma que seja possível considerar as especificidades de cada estudante. Sobre isso, 5 (cinco) professoras(es) informaram que criam várias estratégias para conduzir o processo de avaliação, ponderando até mesmo a participação e/ou a interação dos estudantes.

“[...] método participativo ou ativo, porquê é o conjunto de atividades baseada na participação voluntária e ativa dos alunos para a descoberta de conhecimento” (P.4)

Como já destacado neste texto, todas as atividades que o professor utiliza no espaço da sala de aula, pode ser uma tarefa avaliativa, como uma brincadeira, um desenho, um jogo, entre outros. Desde o momento que a criança passa pelo portão da escola, nos mais diversos espaços que compõem a instituição, ele estará aprendendo e ao mesmo tempo sendo avaliado.

Uma outra pergunta feita as(aos) professoras(es) foi a respeito das competências e habilidades consideradas no processo avaliativo. Entre os docentes, 3 (três) disseram que consideravam apenas a dimensão afetiva, 3 (três) analisavam, exclusivamente, a dimensão cognitiva e 4 (quatro) focalizavam as dimensões afetiva, cognitiva e psicomotora.

Sabe-se que a escola tem o papel de promover a formação humana e integral dos seus estudantes, contemplando atitudes, valores, aspectos culturais, entre outros. Assim, a prática de avaliação precisa também considerar as três dimensões apresentadas.

Quando indagados sobre a periodicidade das avaliações, 3 (três) docentes revelaram que fazem avaliações bimestrais ou semestrais e 7 (sete) relataram que a avaliação é diária ou contínua. Dessa maneira, parte significativa dos(as) docentes entende que a avaliação precisa ser uma atividade processual, que ocorre durante todo o semestre ou ano escola escolar (LUCKESI, 2011), através de várias tarefas ou atividades menores (HOFFMANN, 2000) que vão permitir um retorno rápido dos resultados das aprendizagens, bem como uma intervenção eficaz para a melhoria do trabalho docente.

É preciso “não deixar o tempo passar”, mas sim monitorar, continuamente, os progressos e as lacunas demonstrados pelos estudantes. Assim, poderemos ajustar a forma de ensinar, em lugar de esperar o fim do período para, já sem ter muito por fazer, constatar se as crianças e os adolescentes aprenderam ou não o que foi estabelecido (LEAL, *et al.*, 2006, p 107).

Uma outra questão versou sobre qual era o posicionamento dos (as) docentes em relação à reprovação dos estudantes. Entre as respostas obtidas, 6 (seis) pessoas proferiram que estão de acordo com a reprovação e 4 (quatro) apresentaram uma posição de discordância com esse tipo de prática. Seguem algumas das falas dos sujeitos da pesquisa:

[...] reprovação das crianças ajuda as crianças a dominarem mais a matéria; não é bom deixar a criança passar de classe para outro sem saber nada; amanhã vai afetar a criança na atividade que vai fazer em outro nível. (P1)
Não estou de acordo com a reprovação das crianças, isto é, depende de vários fatores entre os quais: a professora pode não está na altura de lecionar este nível ou a falta de orientação pelos pais ou encarregados ou a falta de matérias didáticas (P8)

Nesse contexto, Lael (*et al.*, 2006) enfatiza que a reprovação não provoca bons resultados na vida escolar do estudante. Para o autor, a criança não tem maturidade para entender uma decisão de reprovação, o que pode acarretar em traumas e abandono escolar.

É interessante analisar a fala da professora (P8) quando a mesma coloca que, diante de um resultado negativo da aprendizagem, é preciso analisar os fatores que podem estar relacionados como: a didática do professor, a ausência dos pais, entre outros. Dessa maneira, a docente mostra que a culpa não pode recair sobre a criança, ou seja, toda a comunidade escolar tem responsabilidade com a formação do estudante.

Quando inquiridos se a escola organiza momentos para discutir os resultados da avaliação, 8 (oito) professoras(es) disseram que sim e 2 (dois) afirmaram que não. Dessa forma, nota-se que a escola tem uma preocupação em promover discussões coletivas tanto para planejar quanto para tratar dos resultados da avaliação. Todavia, mais uma vez, os pais dos estudantes não são citados, o que indica uma ausência desses sujeitos nas tomadas de decisões da instituição. De forma complementar, Marinho (*et al.*, 2014) expõe que a avaliação deve abarcar os professores, alunos, entre outros sujeitos da escola. A seguir, a fala de uma professora: *“sim, a escola organiza momentos para discutir os resultados das avaliações. As pessoas que participam são: a direção da escola na pessoa do diretor e os coletivos dos professores [...]”* (P8)

Por fim, questionamos sobre as ações realizadas diante dos resultados das avaliações: 1 (um) docente não respondeu, 1 (um) que relatou que nunca realizam atividades para melhorar as aprendizagens e 8 (oito) disseram que estão atentos, no sentido de intervir sempre para que os estudantes evoluam.

É importante entender que um(a) educador(a) precisa estar atento ao educando, pensando sempre em como pode ajudar a melhorar o seu aprendizado. Nessa perspectiva, Luckesi (2011) defende que o foco do professor deve ser a busca do melhor resultado dos processos de ensino-aprendizagem. Caso o resultado não seja positivo, é preciso investigar quais são os fatores e, junto com a comunidade escolar, pensar em estratégias de intervenção e superação das dificuldades encontradas.

Algumas das falas dos participantes da pesquisa, são apresentadas a seguir:

A primeira atividade a realizar é outra avaliação do professor, refletindo nos métodos aplicados e definição dos objetivos específicos. Daí, permiti-lhe utilizar novas estratégias adequadas aos níveis das crianças e as suas (P.2) Ao ver as notas tiradas pelos alunos, caso as notas serem negativos, o professor automaticamente muda o método (forma) de avaliação, ou então chama os alunos para saber qual é o motivo das negativas, se é pela falta da compreensão ou então se é através do problema tido em casa. (P.3) Nunca foi realizada atividade no sentido de melhorar a aprendizagem do aluno, no entanto, julgo que se deveria fazer algo que viesse melhorar [...] a apropriação dos conhecimentos por parte do aluno (P7)

A partir das falas, pode-se observar que os(as) docentes, diante dos resultados da avaliação, buscam dialogar com os estudantes para entender as dificuldades apresentadas, mudam as estratégias de avaliação, repensam o planejamento de ensino e realizam uma autoavaliação de desempenho. De posse dos dados coletados, o professor tem a oportunidade de avaliar as suas potencialidades e fragilidades e, conseqüentemente, reorganizar a sua prática de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De posse das respostas dos participantes desta pesquisa, foi possível observar que para a maioria dos(as) professores(as), a avaliação é uma atividade que se restringe a verificação dos resultados de desempenho escolar. Apenas 1 (um) docente reconheceu que a finalidade principal da avaliação é diagnosticar os problemas de aprendizagem, para então tomar decisões em relação ao que será feito posteriormente.

Conforme os relatos da maioria dos sujeitos da pesquisa, as decisões sobre como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação são tomadas coletivamente, entre os professores e equipe gestora. Tal aspecto é positivo, pois significa que o professor não é o único responsável pela coordenação das ações avaliativas. Entretanto, é interessante que haja também a participação dos pais, uma vez que a escola e a família caminham juntas.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados, metade dos(as) docentes disse que cria várias estratégias para conduzir o processo avaliativo, inclusive, alguns ressaltaram que valorizam instrumentos qualitativos que permitam

observar a participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Porém, 3 (três) docentes afirmaram que utilizam apenas o instrumento prova escrita e/ou oral.

Sobre a periodicidade das avaliações de aprendizagem, a maioria dos(as) docentes relata uma ação avaliativa processual, que ocorre durante todo o semestre ou ano escolar, demonstrando, portando, uma preocupação em acompanhar de forma eficaz o desenvolvimento do estudante. Apenas 3 (três) professoras revelaram que fazem avaliações bimestrais ou semestrais.

Outro aspecto a ser considerado nas respostas dos sujeitos da pesquisa é a posição favorável à reprovação escolar, uma vez que a maioria acredita que o ato de reprovar é benéfico ao estudante. Contudo, 4 (quatro) docentes manifestam discordância com esse tipo de prática

Por fim, a maioria dos(as) professores(as) disse que está sempre atenta com os resultados das avaliações, procurando sempre intervir para provocar a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para isso, dialogam com os estudantes na tentativa de entender as dificuldades encontradas, mudam as estratégias de ensino e de avaliação e procuram sempre fazer uma autoavaliação de desempenho profissional. Porém, 1 (um) professor(a) revelou que a escola não costuma agir diante dos resultados das avaliações.

Dessa maneira, pode-se concluir que, embora a maioria dos(as) professores(as) tenha mostrado que prioriza uma avaliação de cunho diagnóstico - formativo, pautada no uso de vários instrumentos avaliativos e na tomada de decisão para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, alguns ainda possuem uma visão equivocada do que é avaliar, não percebem que os pais ou familiares dos estudantes precisam estar envolvidos nos processos decisórios e ainda acreditam que a prova é o único instrumento de avaliação a ser utilizado.

Tendo em vista a existência de poucos trabalhos de pesquisa sobre as práticas de avaliação nas escolas da rede pública de ensino de Guiné-Bissau, espera-se com este trabalho auxiliar nos debates acerca de como extinguir as práticas avaliativas autoritárias e excludentes e cultivar práticas avaliativas inclusivas e emancipatórias.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das Aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2008.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; TENÓRIO, Robinson Moreira. O uso e as potencialidades do feedback processual na avaliação da aprendizagem. In: TENÓRIO, Robinson Moreira (*et al.*) (org.). **Avaliação e resiliência**: diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 353-376.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LARA, Viridiana Alves. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções docentes no ciclo de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa 2014.

LEAL, Telma Ferraz (*et.al*). Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete (*et.al*, org.) **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade Brasília; p. 99 – 110, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>> . Acesso em 23 de abril de 2021.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática Escolar**: do Erro como Fonte de Castigo ao Erro como Fonte de Virtude. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias08_p133-140_c.pdf> Acesso em 08 de abril de 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos, proposições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. Porto, Portugal. **Acta Scientiarum. Education**, v, 36, n.1 (2014), jan – jun, p. 151-162

MENINO, Hugo; SANTOS, Leonor. **Instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática**: o uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portfólio no 2º ciclo do Ensino Básico. 2004. Disponível em <<http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/B.pdf>>

PELLEGRINI, Denise. Avaliar para ensinar melhor: da análise diária dos alunos surgem maneiras de fazer com que todos aprendam. **Projeto Pedagógico**, 2008. Disponível em: < <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/avaliacao/ab>

r-avaliar%20para%20ensina%20melhor.pdf>

TENÓRIO, Robinson Moreira (*et al.*) (org.). **Avaliação e resiliência**: diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012. 385 p.