

## **MEMÓRIAS AVALIATIVAS ESCOLARES DOS PROFESSORES: UM OLHAR PARA A SUA PRÁTICA DE ENSINO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Adriely Adriana de Almeida<sup>1</sup>

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida<sup>2</sup>

### **RESUMO:**

O presente artigo busca compreender como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadores na prática da avaliação da aprendizagem dos professores. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadores na prática da avaliação da aprendizagem dos professores e como objetivos específicos: identificar a partir da escrita da memória (auto)biográfica laços que sustentem as memórias dos professores em sua prática de ensino e Analisar que aspectos surgem da memória e que se configuram como elemento discursivo da prática da avaliação da aprendizagem em sala de aula. Para tanto, o artigo se lança através das contribuições de Azevedo (2020) sobre a memória, bem como, Luckesi(2000); Freitas(200) e Méndez(2002) sobre a concepção da Avaliação da Aprendizagem. A pesquisa foi realizada à luz dos pressupostos da pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André(1986) e Minayo(2001) para tanto, o artigo tomou como objeto de estudo a memória avaliativa, através do método (auto)biográfico segundo Falcão e Farias (2018). Pudemos compreender que há um imbricamento entre as memórias e os fazeres da avaliação da aprendizagem dos professores em sala de aula, pois a partir do que foi relatado identificamos laços que são reverberados pelos professores seja pelo discurso, seja pela tomada de decisões dos mesmos.

**Palavras - Chave:** Memória, Avaliação da Aprendizagem, Práticas Avaliativas.

### **ABSTRACT:**

This article seeks to understand how memories can be presented as mobilizing agents in the practice of assessing teachers' learning. To this end, the research has the following general

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste-UFPE/CAA.

adriely.almeida@ufpe.br

<sup>2</sup> Orientadora do trabalho, Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA.

lucinalva.almeida@ufpe.br

objectives: To understand how memories can be presented as mobilizing agents in the practice of assessing teachers' learning and the following specific objectives: To identify, from the writing of (auto)biographical memories, ties that support teachers' memories in their teaching practice and To analyze which aspects arise from memory and are configured as a discursive element in the practice of assessing learning in the classroom. To this end, the article is launched through the contributions of Azevedo (2020) on memory, as well as Luckesi (2000); Freitas (200) and Méndez (2002) on the conception of Learning Assessment. The research was carried out in light of the assumptions of qualitative research, according to Ludke and André (1986) and Minayo (2001). Therefore, the article took as its object of study the evaluative memory, through the (auto)biographical method according to Falcão and Farias (2018). We were able to understand that there is an overlap between memories and the actions of evaluating teachers' learning in the classroom, because from what was reported we identified links that are reverberated by teachers either through their discourse or through their decision-making.

**Keywords:** Memory, Learning Assessment, Assessment Practices.

**DATA DE APROVAÇÃO:** 02 de Abril de 2025.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar em memórias abrange diversas reflexões, pois cada sujeito é detentor de suas próprias experiências, estas que o formam construindo, assim, sua subjetividade. Desse modo, cada sujeito é atravessado em suas vivências por experiências que tendem ou não a influenciar em decisões ao decorrer de sua vida. Diante disso, se faz relevante refletir em como essas memórias e/ou experiências influenciam na prática docente. Pois,

quando falamos em vivências formativas dos professores, estamos nos referindo aos processos pelos quais os indivíduos podem passar durante toda a sua vida, independente do contexto em que se insere, e que se configuram como experiências que antecipam o próprio trabalho ou à formação para o mesmo. São experiências formadoras que acontecem dentro e fora da universidade, em ambientes que antecedem a experiência profissional, mas que podem ser tão ricos de sentido quanto esta (Azevedo, 2020, p. 14).

Compreendemos que o ser docente desde sua educação básica vai sendo construído até chegar no chão da universidade, e para além dela, pois, é uma construção que também é constante, através de suas relações com o outro. Assim, para Azevedo (2020) a formação de professores não se dá dentro de uma esfera meramente técnica, ao contrário, esta formação é pautada no movimento entre os diversos contextos em que o indivíduo transita e se constroem em diálogo com a própria construção subjetiva do indivíduo.

Corroborando com esse pensamento, vale destacar também a experiência que, segundo Larrosa (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Portanto, a experiência que por nós é vivida deve transcender o cotidiano, as vivências e seus percalços. Todavia, é preciso que tais experiências sejam refletidas sob e na sua prática de ensino. Contudo, a relação entre o sujeito, o ser docente e sua prática de ensino está envolta em uma grande pluralidade de contextos, escolhas, descobertas e acontecimentos que corroboram para a sua subjetividade que será reverberada dentro da sala de aula..

Não obstante a isso, aqui enfatizamos a memória, não uma memória pautada em lembranças ocasionais, pois a memória não é apenas o par lembrar ou esquecer, é uma atividade de espírito e não um repositório de lembranças (BOSI, 2003). Assim, a memória traz consigo significâncias e singularidades, desenhando assim, segundo Azevedo (2020) o “eu indivíduo” enquanto sujeito construtor de sua história, que está imbricado a constituição do “eu professor”.

Em consonância a isso, “[...] a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências” (Souza, 2007). Entendemos, portanto, que as memórias contribuem na reflexão da construção do sujeito e, para além disso, em como essas memórias se reverberam no seu cotidiano. Nesta linha, compreendemos que através das memórias acontece o processo de formação e prática docente, que nos instigam o seguinte questionamento: como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadores na prática da avaliação da aprendizagem dos professores?

Nessa perspectiva, tal pergunta norteou o seguinte **objetivo geral**: Compreender como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadores na prática da avaliação da aprendizagem dos professores. Ainda, apresentamos como **objetivos específicos**: identificar a partir da escrita da memória (auto)biográfica laços que sustentem as memórias dos professores em sua prática de ensino; Analisar que aspectos surgem da memória e que se

configuram como elemento discursivo da prática da avaliação da aprendizagem em sala de aula.

Para além disso, resgatando meu caminho de vivências que foram e são atravessadas por minhas experiências enquanto estudante, trago a relevância desse tema tão sensível, pois no caminho percorrido até aqui, percebo o quão a prática docente e a avaliação da aprendizagem estão imbricadas, caminho esse, que foi/é desenhado por muitas (re)descobertas e (re)significações que instigaram-me a questionar, refletir e me aprofundar nessa temática que tanto contribui na/para a formação docente. Pois, “ a experiência de vida é um aspecto que molda a formação, que se soma ao conhecimento teórico e técnico” (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991).

No campo acadêmico, encontramos algumas contribuições que nos levam a refletir sobre as memórias dos professores em sala de aula, porém as produções encontradas não enfatizam tanto sua relação com a avaliação da aprendizagem. Desse modo, compreendemos que este trabalho contribui para uma maior compreensão da relação da avaliação da aprendizagem às memórias dos docentes, assim, alargando conhecimentos, reflexões e quiçá novos questionamentos que cooperam para o fortalecimento de pesquisas e estudantes que se sintam tocados pela temática.

Todavia, na perspectiva social vale destacar a importância do tempo ao decorrer de nossa vida, pois a velocidade em que estamos vivendo, a pressa pela realização das coisas dificulta a experiência, assim “a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo.” (Larrosa, 2002). Nesse sentido, entendemos que a falta de tempo ocasiona a agilidade em que tomamos decisões, sem espaço para refletir cada ação-movimento em nosso cotidiano. Desse modo, a experiência somente acontece como algo que se passa e não como algo que nos passou, que nos atravessou.

Esse sujeito da formação, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir seu passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (Larrosa, 2002, p. 23).

Contudo, o aligeiramento dos processos faz com que o cotidiano seja desconexo da ação-reflexão e se torne somente um dia após o outro, onde não se reflete sua intencionalidade, motivação e finalidade na tomada de decisão. Na prática docente isso não é diferente, pois o currículo das escolas são técnicos e universais. Diante disso

os professores são [...] posicionados geográfica e temporalmente ativos nas redes de relações que impulsionam o movimento de um currículo que “está sendo”. Com isso, em suas performances produzem e reproduzem significações em torno do ser e do fazer docente, numa ambivalência entre leitura e autoria [...] (Agostinho, ANPED, 2008, p.2).

Nesse sentido, concordamos com Almeida e Silva (2021) quando pontuam que

o currículo da docência não se compromete em formar professores prontos e acabados, que atuem conforme normas e regras canonizadas dentro do grupo profissional. Por se tratar de uma profissão aberta aos mecanismos e transformações sociais, a construção da docência requer cientificidade e autonomia na fundação dos saberes-fazeres específicos de sua atuação (Almeida e Silva, 2021, p. 62)

Portanto, tais currículos acabam não levando em consideração a grande diversidade existente na sala de aula, sobretudo, nos contextos plurais que ali existem. Portanto, o docente é cada vez mais “cobrado” e tem cada vez menos espaço para desempenhar sua autonomia e, desse modo, se obtém um currículo instrumentalizador.

Entretanto, é relevante analisarmos como a prática dos professores através dos processos de avaliação da aprendizagem são desenvolvidos na sala de aula, levando em consideração suas memórias avaliativas escolares. Nesta linha, como nos diz (Méndez, 2002) precisamos conhecer e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e continuar aprendendo.

Sendo assim, compreendemos que o ato de avaliar está imbricado ao aprender, e que, tais pontos contribuem na formação integral do aluno para além dos muros da escola. Avaliar, portanto, não deve ser uma maneira de classificar e determinar de forma hierárquica e mensurada o que os alunos aprendem, avaliar deve ser um caminho que auxilie no processo de construção do conhecimento.

## **2 METODOLOGIA: o caminho entre a narrativa das memórias (auto)biográficas dos professores e sua prática de ensino**

O nosso percurso metodológico está ancorado nas narrativas autobiográficas dos professores. Pois, segundo Barros (2006) “a escrita de uma memória teria que ser sempre a escrita de uma infância – imaginária, sim, porém, enraizada na experiência vivida.” Assim, buscamos uma reflexão acerca das memórias avaliativas escolares narradas e como estas se reverberam na prática avaliativa de ensino dos professores no cotidiano escolar.

Ademais, nos pautamos em um estudo do tipo qualitativo, pois concordamos com Ludke e André (1986) quando afirmam que essa visão possibilita a relação com o campo, como também com a variedade de sentidos que eles expõem no cotidiano e para além disso, como reforça Minayo (2001) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Portanto, o exercício desta pesquisa tomou como objeto de estudo a memória avaliativa, através do método (auto)biográfico, que segundo Falcão e Farias (2018, p.169) “oferece a possibilidade de refletir e de ampliar a consciência sobre as diversas bases formativas vivenciadas”. Nesse sentido, entendemos que as memórias formativas não acontecem em espaços neutros e estagnados, mas sim em contextos plurais e diversos.

Para tanto, os participantes escolhidos para a pesquisa foram quatro professores(as) os quais denominamos de: P1, P2, P3 e P4. Tais professores(as) são de diferentes escolas localizadas no município de Agrestina-PE, Caruaru -PE e São Caitano-PE, pois entendemos a importância de conhecer diferentes perspectivas e contextos, tendo em vista que um dos participantes atua em uma escola de rede privada, já os demais atuam na rede municipal e estadual de ensino.

Dessa maneira, a escolha se deu através de buscarmos compreender, através de suas narrativas todo o caminho percorrido em sua formação até chegar no chão da escola, haja vista, que cada narrativa contém uma intencionalidade mediante a subjetividade dos professores que fora construída, e sobretudo, através do que o “indivíduo escolhe ou não lembrar” Moraes (2015).

Assim, diante deste caminho percorrido através das memórias (auto)biográficas, compreendemos e analisamos diferentes perspectivas que corroboram em um caminho da compreensão de tal temática, caminho esse que não se esgota no espaço técnico, mas abrange significados relevantes nas relações sociais que perpassam a prática de ensino e a avaliação da aprendizagem que estão imbricadas a educação. Entendemos, portanto, como pontua Moraes (2015) que a escrita autobiográfica é uma espécie de caminho para a construção de uma autonomia de pensamento.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 A memória enquanto caminho**

Acreditamos que diante do passar do tempo somos levados a muitos caminhos durante toda nossa vida, tais caminhos são entrelaçados com o que por nós foi vivido, com o que escolhemos e com o que determinamos para nossa construção e/ou transformação. Diante disso, cabe refletirmos nossas memórias dialogando, assim, com nossa subjetividade. Concordamos com Azevedo (2020, p. 22) quando pontua que “a memória não compreende apenas a rememoração de fatos passados, mas se expressa no diálogo entre passado, presente e futuro, sendo força mobilizadora de ações.”

Desse modo, compreendemos que as memórias são o que nos desenham enquanto sujeitos através do tempo, e que a partir dela interpretamos o que delimita o nosso eu e nosso desenvolvimento até o tempo presente através de nossas ações. Então,

seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas a consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro. A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais se insere o conteúdo experiencial da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo presente e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente (Rüsen, 2001, p. 65).

Portanto, notamos a importância da relação entre o que foi vivido no passado e o que acontece no presente sendo caminho para o futuro. Não obstante a isso, a subjetividade que por nós é construída é fundamental no que delimita não só o eu presente, mas também o eu futuro, pois essa construção será o fundamento dos acontecimentos que norteiam as memórias.

Dessa maneira, a memória possui grandes contribuições na formação integral do ser humano e, para além disso, proporciona um entrecruzamento com nossas experiências regadas por diversas possibilidades de ser e de se estar no mundo, a partir de uma perspectiva que é construída mediante o que fora vivido por nós e nossas relações com o outro. A memória, portanto, como destaca Benjamin (1989), é um movimento de rememorar, pois rememorar é partir de indagações e trazer o passado como possibilidade de construir rumos atentos para presente e futuro.

Assim, como pontuam Azevedo e Almeida (2024, p.5) “a memória não é apenas um depósito de lembranças, mas uma possibilidade de construção que se dá a partir do narrar a si mesmo num processo de auto compreensão”. Portanto, aqui entendemos que a memória não só se limita a lembranças, mas possibilita um caminho de movimento atemporal que abarca

reflexões que são capazes de elucidar uma compreensão de si mesmo e do que por nós é vivido atualmente.

Entretanto, vale ressaltar que

a memória, longe de ser um repertório a ser utilizado no desenvolvimento de práticas curriculares, é, ela mesma o movimento discursivo da produção de práticas, assim, mesmo com o movimento prescritivo das políticas, as ações de (re)existência dos professores estão disputando seu espaço na relação de poder que se estabelece entre o pensar e praticar currículo (Azevedo e Almeida, 2024, p.6)

Logo, entendemos que a memória é também movimento de prática, que alinhada ao movimento discursivo oferece a compreensão do pensar-ação-pensar, quando um não se sobressai ao outro, mas se complementam, em um movimento indissociável. Desse modo, a memória é elemento fundamental para a formação do ser docente, considerando sua formação básica e superior até chegar na sala de aula.

### **3.2 (Re)significando caminhos: um olhar para a Avaliação da Aprendizagem**

Quando pensamos em avaliação da aprendizagem somos levados ao que muitas vezes nos foi apresentado ou até mesmo vivido, como por exemplo: exames, testes, provas e seleções. Esse pensamento corrobora para o que hoje vemos no currículo das escolas por meio de avaliações que se remetem em sua maioria à competição e mensuração de resultados. Nesta linha,

as políticas curriculares-avaliativas tentam hegemonizar o sentido para a avaliação baseado na mensuração das aprendizagens enquanto resultados. Nesse sentido, a avaliação apresenta-se como regulação do trabalho docente, já que será cobrado nas avaliações externas, os conteúdos prescritos no documento curricular de base, a BNCC, e o professor deve dar conta desse conteúdo para que os alunos alcancem bons índices nas avaliações (Almeida, Marinho e Silva, 2022, p. 2).

Assim, compreendemos que essa perspectiva de avaliação da aprendizagem é perpassada através dos currículos para as escolas e acabam por inferir uma avaliação somente de resultados, haja vista que a “avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino-aprendizagem e do trabalho dos professores e dos alunos” Marinho et tal ( 2014, p. 1).

Para tanto, concordamos com Méndez (2002, p. 86) quando diz que “o exame acaba sendo o controle da aprendizagem e do tempo que se dedica a ele. Contudo, o exame também

é o controle de comportamentos, controle do que os alunos estudaram mais que comprovação do que aprenderam”. Nesta linha,

olhando para o contexto escolar e para os estudos da área, percebemos, paulatinamente, o movimento de mudança na avaliação e nas práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, uma vez que seus sentidos têm sido deslocados, passando de uma visão estritamente excludente e seletiva das aprendizagens, para uma concepção de avaliação enquanto dispositivo formativo e, portanto, ferramenta potencializadora do sucesso escolar (Magalhães et al, 2018, p. 92).

Nessa perspectiva, entendemos que a avaliação está sobreposta também ao que é imposto pelo currículo das escolas através das avaliações em larga escala, que acabam mensurando a aprendizagem dos alunos e, sobretudo, ocupando um lugar que destina o sucesso ou não das escolas, como também dos professores e alunos, o que corrobora para um ambiente que deixa de ser inclusivo e se torna seletivo.

Entretanto, vale ressaltar que “ a avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.” (Luckesi, 2000, p. 7). Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um caminho que, sobretudo, possibilite a inclusão, haja vista que é preciso entender o contexto, a situação em que se está, quem ou o quê está sendo avaliado.

Sendo assim, compreendemos que a avaliação da aprendizagem também proporciona o acolhimento , e a partir daí, é que o professor se norteará para caminhos que auxiliem nesse processo não somente avaliativo, mas que também é inclusivo. Ademais, compreendemos que a avaliação não deve só acontecer ao final do processo, mas é preciso que ela esteja atrelada aos objetivos, ao contínuo que acontece no cotidiano da sala de aula. Pois, segundo Freitas(2009) os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue.

### **3.3 Memória e Docência: o caminho subjetivo da construção da prática avaliativa docente**

Quando refletimos sobre quem somos no mundo, somos levados a caminhos diversos que se conectam com o que já vivemos, assim esses caminhos são o que desenham nosso próprio eu. Nessa perspectiva, somos levados a uma reflexão do nosso passado, presente e futuro. Entretanto, é importante pensarmos na relação que há entre a memória e a docência e como estas estão envoltas no processo da prática avaliativa. Sendo assim, como pontua Azevedo (2020, p.50) a memória é “como narrativa que faz emergir conhecimentos e

experiências, que são reconhecidas, acessadas e (re)configuradas a partir da associação que se faz entre o que se vive e o que já foi vivido.”

Diante disso, compreendemos que tais conhecimentos e experiências possibilitam a construção da prática avaliativa docente, pois acreditamos que ao longo de nossas vidas, somos levados a acessar nossas memórias e, assim, percorremos caminhos que são propulsores ao desenvolvimento social e subjetivo. Para além disso, a experiência aqui citada vai além de seus significados no dicionário que se pautam em uma definição através da prática. Pois, “as memórias que os indivíduos constroem ao longo da vida são resultados de suas experiências” Azevedo (2020, p. 51).

Em consonância a isso Larrosa (2002) discorre que

o saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (Larrosa, 2002, p. 27).

Portanto, compreendemos que a experiência ultrapassa meros acontecimentos “pausados” que se encontram no passado, ela nos possibilita uma construção do que nos acontece e como nos acontece. Acontecimentos estes que podem ou não levar a uma transformação, possibilitada pela relação entre passado, presente e futuro, e para além disso, a experiência é subjetiva e acontece a partir de nossa própria vida.

Nesta linha,

entendemos a experiência como processo formador, a partir daquilo que foi ou é significativo para o indivíduo em formação e que está contido em sua história e que supera a noção de uma quantidade de tempo de vivências, relacionando-se com a intensidade e o caráter de transformação que essa experiência pode proporcionar (Azevedo, 2020, p. 51).

Desse modo, é importante pensar a experiência quando é relacionada a prática de ensino do ser docente mediante o que vivenciou enquanto aluno, rememorando assim, as suas memórias avaliativas enquanto estudantes. Nesse sentido,

em memórias de estudantes, é possível perceber a correlação entre passado, presente e futuro que se realiza na reconstrução das experiências escolares, indicando os estilos profissionais de professores experientes e, ao mesmo tempo, os limites e possibilidades que estão sendo construídos na formação inicial (Moraes, 2015, p. 111).

Assim, concordamos com Moraes (2015) quando pontua que a atitude de rememoração não compreende apenas os atos de lembrar, mas de esquecer e silenciar

aspectos. Desse modo, a experiência perpassa o ato de (re)lembrar, ela é uma significante que conduz a caminhos outros, que são (re)significados e podem acabar por mediar as ações dos professores(as) em sala de aula. Pois,

a intenção de revisitar o passado, através do trabalho da memória, permite ao professor um exercício de desconstrução das imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando, também, a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação (Oliveira, 2004, p.14).

Diante disso, compreendemos a importância de revisitar nossas memórias avaliativas e, sobretudo, refletir sobre como elas nos moldam ou não atualmente, haja vista que “acessar as memórias implica refletir sobre o que se viveu e conseqüentemente acessar o que dessa memória reverbera no presente do indivíduo” Azevedo (2020, p. 51). Logo, a memória para além de um acesso, possibilita encontros, (des)encontros, possibilidades e, sobretudo, uma reflexão de nós mesmos, o que de nós estamos perpetuando em nossa prática dentro da sala de aula e suas significâncias durante o cotidiano escolar.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Os caminhos e (des)caminhos: o que nos dizem as memórias (auto)biográficas dos professores

Como apresentado, o nosso percurso teórico-metodológico está pautado nas memórias (auto)biográficas dos professores e em como as narrativas de si possibilitam uma compreensão dos caminhos para avaliar seus alunos dentro da sala de aula. Frente a isso, optamos por dividir este tópico em dois eixos, destacando que ambos se complementam e interagem entre si, e que cada narrativa é individual, é subjetiva e deve, sobretudo, ser respeitada. Assim, a partir das narrativas escritas pelos professores participantes da pesquisa, denominamos os eixos, como sendo: **1 Memória avaliativa enquanto estudante para os professores** e **2 Práticas Avaliativas enquanto professor (a)**.

Desse modo, concordamos com Souza (2007, p.68) quando afirma que a narrativa (auto)biográfica “[...] possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e por outro lado permite [...] entender os sentimentos e representações dos atores sociais, no seu processo de formação”. Então, esse movimento possibilita uma oportunidade de reflexão e conhecimento sobre si e sobre o que os constroem, desenham e os motiva. Pois,

junto a isso “ a memória é movimento e não apenas lembranças passadas” Azevedo (2020, p. 65).

#### 4.2 EIXO 1: MEMÓRIA AVALIATIVA ENQUANTO ESTUDANTE PARA OS PROFESSORES (AS)

Sou filha da educação pública e acredito que ela não só me fez ser a professora que sou, mas também contribuiu para a pessoa que me tornei.

(P1, Memória, 2025)

A memória por nós aqui descrita, não se limita ao que foi destacado neste trabalho, pois compreendemos que a memória é composta por inúmeros contextos, vontades, escolhas e até mesmo, não escolhas. Diante disso, começamos destacando relatos da professora P1 que é formada em Pedagogia, e atualmente é professora na Rede de Ensino Privada no município de Caruaru-PE onde atua nas turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. E para além disso, trazemos também relatos da Professora P2 que é formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Alfabetização e Letramento e atua no 2º ano do Ensino Fundamental e da Pré-escola (Pré 2) nos municípios de Agrestina e Caruaru-PE com vínculo efetivo em ambos os cargos, além de ter 5 anos de experiência como professor 1.

A partir da análise da memória da professora P1, nos debruçamos a reflexões acerca do que por ela foi destacado:

quando reflito sobre as formas de avaliação, **lembro-me das provas (avaliações)** e dos trabalhos que envolviam escrita à mão, peças teatrais e danças. Contudo, essas primeiras me **causavam preocupação**. Meu receio não era apenas com a nota, pois sempre gostei de estudar, mas, no meu íntimo, o **medo de decepcionar as professoras** era maior (P1, Memória, 03/01/2025).

Nesta direção, vale destacar o que na memória da Professora P2 foi relatado:

nos anos finais do Ensino Fundamental, **havia os trabalhos e a prova** em cada unidade, que juntos **resultavam também na aprovação ou reprovação**. Esse processo avaliativo era tranquilo para mim, pois sempre me dediquei e tive facilidade com os estudos, exceto pela **matemática, que era a prova que eu mais temia!** Lembro-me de ter **medo de não passar de ano por causa dessa matéria** (P2, Memória, 23/12/2024).

Através desses dois relatos percebemos que a avaliação em si já causava um certo medo, todavia o medo aparece como fonte distinta de significação: no primeiro relato o medo

de trazer o sentimento de decepção para as professoras se tornava maior, já no segundo relato havia o medo da reprovação através da disciplina de Matemática.

Compreendemos que a avaliação vai além de um sentido técnico, ela se desdobra também de maneira subjetiva, pois a causa de uma “nota baixa” traria consigo a consequência de uma “decepção” e de uma “reprovação”. Então, “este processo possui algumas facetas e envolve não apenas a avaliação do conteúdo estudado, mas também a avaliação do comportamento do aluno e os aspectos relativos à avaliação dos seus valores e atitudes” (Freitas, 2009, p. 8).

Nesta linha, a professora P1 ainda pontua:

lembro-me de uma vez em que errei a escrita da palavra "laranja" em uma produção textual. Escrevi com “m” e, a pedido da professora, precisei escrever várias vezes a palavra corretamente. Nesse dia, **aprendi duas coisas: "laranja" tornou-se minha cor favorita, e que antes das consoantes P e B, a letra “M” é obrigatória** (P1, Memória, 03/01/2025).

Neste relato, ficou explícito que a partir do erro ortográfico de uma simples palavra, a prática avaliativa de ensino por ela descrita seria uma memorização através da repetição, todavia, essa avaliação trouxe consigo significantes subjetivos que por ela são destacados e lembrados: sua cor favorita é laranja e que a letra “M” antecede as consoantes P e B. Portanto, esse acontecimento se deu através de uma avaliação em um espaço-tempo que se distancia de um tempo de formação contínua, tendo em vista que a repetição da escrita da palavra “laranja” foi uma forma de punição. Nesse sentido, nos remetemos a Méndez (2002) quando diz que

em todos os casos, se aceitamos o tempo de escolarização como tempo de formação contínua, será sempre com intenção formativa. Evidenciar erros, e também penalizá-los, não serve para esses propósitos; epistemologicamente, equivale a deter, e inclusive romper, a própria dinâmica do processo (Méndez, 2002, p. 82).

Dessa maneira, para além da avaliação, o processo de ensino-aprendizagem relatado aponta a professora como única detentora do conhecimento e o aluno é apenas um reprodutor e, sobretudo, o processo avaliativo não é contínuo e nem imbricado na relação professor-aluno-aluno-professor. Notamos, então, que a prática avaliativa foi descrita ao que Guba e Lincoln (1989) destacaram como um instrumento de medida e não “como uma construção histórica social e dinâmica” (Méndez, 2002, p. 32).

Trazendo o relato de memória da Professora P2 ela destaca:

como aluna **o que mais pesava era a prova, porque entendia que era ali que seria avaliado o meu conhecimento**. Recordo-me mais desse processo avaliativo no Ensino Médio, pois me dedicava ainda mais para tirar boas notas nas provas e trabalhos, principalmente naqueles que tinha mais dificuldade (disciplinas exatas). Lembro-me que havia uma professora que fazia testes surpresa e individuais para averiguar se havíamos aprendido a tabela periódica (Química). **Sofria mais com a forma de avaliação por provas quando se tratava das disciplinas de exatas (Química, Física e Matemática)** (P2, Memória, 23/12/2024).

Este relato traz consigo marcas subjetivas ligadas ao processo avaliativo, haja vista que as provas nesse contexto, abarcam de maneira implícita um caráter excludente e, por vezes, de mensuração. Pois, como afirma (Méndez, 2002, p. 86) “ [...]o exame é o controle do que os alunos estudaram mais que comprovação do que aprenderam.” Essa maneira de avaliar acaba por deixar de lado a subjetividade dos alunos e como se dá essa aprendizagem, tendo em vista que a prova torna-se uma prática avaliativa que somente determina o que os alunos estudam, ou seja, um processo que desconsidera todo o contexto plural da sala de aula.

Dessa maneira, concordamos com Freitas (2009) quando discorre que a avaliação é uma categoria permeada por contradições, sobretudo porque, segundo ele nas relações entre escola, estudantes e professores a avaliação surge ora como fonte de desenvolvimento, ora como fonte de ameaça. Sendo assim, cabe ainda destacar o que a professora P2 pontua: “Lembro-me também que havia uma professora que não realizava provas, somente trabalhos, e na época estranhávamos muito, porque era algo novo para nós (alunos), **como um professor poderia nos avaliar sem realizar uma única prova?!** “(Memória, 23/12/2024). Nesse questionamento, percebemos que de fato a prova era vista como única fonte de avaliação.

Então, ao nos debruçarmos no relato da Professora P3, que é formada em História e possui especialização em Alfabetização, atuando como professora do 1º ano do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Municipal de Ensino localizada na cidade de São Caitano-PE, destacamos:

lembro de um professor da faculdade que **não dava 10,00 a nenhum aluno**, e sua justificativa era que **ninguém era tão bom quanto ele**. Já outro, que até nota fiscal ele pontuava, pois **não lia os trabalhos**; porém, se entregássemos, **era merecedor de nota**. (P3, Memória, 03/01/2025).

Assim, percebemos que nesse relato de memória é possível entendermos como as práticas avaliativas foram destinadas a somente uma nota. O fato do professor que acreditava que nenhum aluno “era tão bom quanto ele” demonstra que o processo de ensino-aprendizagem, nesse caso, é somente onde os alunos reproduzem o que está sendo passado

pelo professor. De acordo com Freitas (2009) esses mecanismos de avaliação conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola. Portanto, o ambiente escolar passa a ser excludente.

Ademais, a professora ainda relata:

recordo que me deleitava nos braços da minha mãe, na companhia da minha irmã de 10 anos e do meu padrasto, todas as noites, para assistir à novela "Carrossel", transmitida pelo SBT. Isso ativava a minha memória quando assisti à primeira vez na casa da minha avó, em Recife, no ano de 1993, onde morava com meus tios e meus primos. **Eu sonhava em ter uma professora tão compreensível, amorosa e que despertasse o desejo de aprender**, como a professora Helena. Para minha surpresa, no ano 2005 estudando na 3ª série do ensino fundamental, **fui presenteada com a tia Denilza, uma professora dócil e muito acolhedora, que me fez querer levar aquele amor que eu recebia para os meus futuros alunos** (P3, Memória, 03/01/2025).

Por conseguinte, de acordo com esse relato percebemos que a Professora P3 entende de forma subjetiva, que é importante que um docente seja, sobretudo, acolhedor. Então, podemos relacionar com o que nos aponta Luckesi (2000) quando diz que avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser. Acerca disto, destacamos:

sei que não posso mudar o mundo, mas **posso mudar o mundo de alguém, deixando um pouquinho da tia Denilza** e fazendo com que os meus alunos amem os estudos, se apaixonem pelo mundo mágico da leitura e do letramento e quando não quiserem comparecer à escola para aprender por qualquer problema que estejam passando, **vão para a escola e encontrem um lugar de acolhimento e muito amor** (P3, Memória, 03/01/2025).

Desse modo, compreendemos que a Professora P3 traz consigo memórias de sua professora que se reverberam até hoje em sua prática pedagógica com seus alunos. Tal memória, é tão relevante que a faz entender que é preciso que no ambiente escolar haja acolhimento e amor, o que nos leva a refletir que a escola não é, e nem deve, ser um espaço que seja mecânico e um reproduzidor vazio, pois como destaca Freire(1996) não se pode falar de educação sem amor.

Para além disso, apresentamos a memória do Professor P4, o mesmo é formado em História e atualmente é professor de uma Escola da Rede Estadual de Ensino no município de Caruaru-PE, atuando na EJA nos módulos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O professor P4, destaca que:

**o processo avaliativo me era confuso como estudante do ensino médio, cada professor apresentava uma forma diferente de mensurar o**

**desenvolvimento de cada aluno.** [...] Ingressando na licenciatura em História, comecei a entender que quem deveria escolher a forma de avaliar seria apenas eu. Deparei-me com **dois tipos de professores, aquele que busca extrair o máximo que o discente tem a oferecer e o que apenas apresenta uma tentativa de mudança, quando na verdade é apenas um discurso vazio** (P4, Memória, 03/01/2025).

Logo, diante desse relato percebemos que a memória que o Professor P4 nos apresenta é de quando ainda era aluno do ensino médio e que via a avaliação que lhe era apresentada como uma forma de mensuração do desenvolvimento. Assim, ao ingressar no ensino superior ele destaca

meu professor de Sociologia da Educação era querido por todos na FAFICA, **porém não era levado a sério durante as avaliações** e até descredibilizei o mesmo em outra cadeira do curso, pois **a avaliação se dava de mesmo modo: “copiem o que está na apostila”**. De início, o sujeito muito eloquente em suas falas, **explanava a importância de fazer uma boa avaliação, levando em consideração os saberes absorvidos e transformados em sala de aula.** Porém, **não era isso que acontecia durante suas avaliações, ali que percebi e disse a mim mesmo: “não vou ser esse tipo de professor e nem fazer a avaliação desse modo”** (P4, Memória, 03/01/2025).

Dessa maneira, compreendemos que a prática avaliativa era descrita de maneira reprodutora, tendo em vista que um dos professores mencionados somente determinava cópia do quadro para seus alunos, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem não era direcionado a uma reflexão que possibilitaria uma construção do senso crítico-reflexivo. Sendo assim, a partir de sua experiência, o professor P4 compreende que não quer repetir o que o seu professor fez. Ademais, o P4 ainda relata:

Não muito satisfeito em finalizar o curso de História, **resolvi ingressar em Pedagogia.** Aprendi um pouco mais sobre o que era meu trabalho e conheci **professores que tomei como os próximos degraus de minha formação. A professora de História e Filosofia da Educação foi, e é, minha principal base para a forma que avalio hoje** ( P4, Memória, 03/01/2025).

Aqui, entendemos que a prática avaliativa da professora foi tomada como base para o que hoje o professor P4 considera importante na sala de aula. Ou seja, a experiência por ele abordada vai de encontro com o que afirma Azevedo (2020, p. 22) quando diz que “a memória não compreende apenas a rememoração de fatos passados, mas se expressa no diálogo entre passado, presente e futuro, sendo força mobilizadora de ações.” Nesta linha, podemos compreender que a experiência vivenciada é transversal ao que hoje o professor realiza em sala de aula.

### 4.3 EIXO 2: PRÁTICAS AVALIATIVAS ENQUANTO PROFESSORES (AS)

Neste eixo, tomamos como base o que os participantes da pesquisa evidenciaram em suas práticas avaliativas atualmente em sala de aula, vale destacar que aqui, o que por eles foi relatado não se remete a algo estagnado, mas compreendendo seu caráter dinâmico e variável. Assim, destacamos os relatos das Professoras P1 e P2:

hoje, como professora do Fundamental I, mas na educação privada, **penso e acredito que existem diversas formas de avaliação**, das quais faço uso em minha prática, como trabalhos orais, participação e envolvimento nas atividades coletivas e individuais. Porém, **não abro mão das avaliações formais** (P1, Memória, 03/01/2025).

**hoje como professora percebo o processo avaliativo de uma forma mais ampla e flexível. Hoje, na minha turma de Fundamental, realizo provas** somente porque é uma exigência da escola, embora o **veja somente como mais uma ferramenta avaliativa, e não a única**. Como meus alunos são aprovados por ciclo, **fico mais livre para avaliá-los realmente conforme o aprendizado deles perante o que eu proponho ao longo do ano** (P2, Memória, 23/12/2024).

Nesse sentido, percebemos que ambas entendem e utilizam de diferentes caminhos para avaliar seus alunos, assim a avaliação é vista em um campo diverso que prevalece através do que o professor escolhe a partir do cotidiano com seus alunos. Todavia, a professora P1 destaca que as avaliações formais fazem parte de sua prática, nas quais ela destaca:

utilizo questões abertas e de múltipla escolha. Sei que nas questões fechadas muitos podem acertar por eliminação ou sorte, **mas as questões abertas me possibilitam conhecer a escrita dos meus estudantes, sua interpretação e visão de mundo** (P1, Memória, 03/01/2025).

Diante disso, entendemos que a Professora P1 enfatiza que essas práticas avaliativas possibilitam conhecer seus alunos através de suas escritas, assim corroborando em uma perspectiva que dialoga com a diversidade não só das avaliações, mas também do próprio aluno, evidenciando suas subjetividades. Vale destacar, que tais práticas avaliativas são recorrentes no cotidiano escolar, pois elas estão imbricadas aos currículos e suas tessituras, ou seja, estão sobrepostas dentro dos currículos das escolas.

Em contrapartida a isso, a professora P1 aponta que: **“diferente das minhas professoras, eu converso muito com meus estudantes**. Algumas conversas são sérias, como: ‘Isso é só um pedaço de papel, não é o fim do mundo’” (Memória, 03/01/2025). Então, através dessa afirmação é possível perceber que a professora traz à tona em sua memória

como era o comportamento de suas professoras e, conseqüentemente, o que ela aponta como sendo diferente das mesmas, assim identificamos laços de suas memórias sendo reverberados atualmente na sua prática de ensino avaliativa.

Nesta linha, Azevedo (2020) diz que

as memórias se dão no movimento entre a escolarização básica, a formação inicial e toda a trajetória dos professores em formação, o que indica que estas memórias podem se constituir de ideias, saberes, fazeres e teorias, não compartimentadas, mas num movimento constante de pensar-agir-pensar (Azevedo, 2020, p. 85).

Por conseguinte, ao enfatizar que “isso é só um pedaço de papel, não é o fim do mundo.”(P1, Memória, 03/01/2025), conseguimos relacionar com o que o professor P4 destaca: “durante as avaliações impressas, saliento sempre: ‘Isso é apenas um papel que faz parte de uma burocracia da qual vocês e eu temos que nos submeter’” (P4, Memória, 03/01/2025). Em vista disso, entendemos que ambos professores compreendem que as notas advindas das avaliações de seus alunos não definem quem eles são, e enfatiza a importância deles entenderem que o ensino e a avaliação não se esgota ali, naquela avaliação e/ou naquele papel.

Nesta perspectiva, compreendemos que através dessa prática os alunos são levados a refletirem onde erraram, onde podem melhorar e, sobretudo, qual caminho devem percorrer a partir dali. Pois, segundo Freitas (2009) a avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Acerca do diálogo a professora ainda destaca:

o diálogo não só ajuda a **mediar minha forma de avaliar**, mas também **orienta minha prática como professora**. Por meio dele, também me aproximo dos pais, que muitas vezes acreditam que pagar uma escola cara garante que seus filhos serão nota 10 em tudo (P1, Memória, 03/01/2025).

Nesta linha, entendemos que o diálogo é visto como uma forma que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, bem como, é ponte na relação com os pais dos alunos, assim construindo uma relação entre família e escola. A P1 ainda enfatiza que o ensino em uma escola de rede privada, não é garantia de que o aluno consiga sempre se sair bem, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem vai além de uma nota.

Desse modo, acreditamos que tal processo é fluído e, sobretudo, variável considerando o contexto não só da sala de aula, mas da própria escola, e não somente isso, o diálogo pode também, contribuir para que a professora reflita sobre e na sua prática de ensino.

Para além disso, a professora P1 ainda diz que: “Olhando para as práticas pedagógicas/avaliativas enquanto estudante e hoje como professora, **vejo que o que faltou foi diálogo e afeto e hoje tento trabalhar essas questões em minha prática e na forma de avaliar**” ( Memória, 03/01/2025). Assim, percebemos que a professora traz consigo laços de suas memórias enquanto estudante, destacando, portanto, que a partir desses laços ela direciona sua prática pedagógica e avaliativa, pois segundo (Azevedo, 2020, p. 84) “ a memória é então um elemento possibilitador (...), pois ao acessá-la o indivíduo não busca um modelo para seguir e sim possibilidades de configurar sua prática a partir do imbricamento do que lembra com a emergência do que ocorre em uma situação específica de aula”.

Não obstante a isso, a professora P2 pontua que:

um tipo de avaliação que faço **questão de realizar em minhas turmas é a diagnóstica**, no início do ano e a cada bimestre, tanto para ver se o aluno está avançando, quanto para **ter um feedback da minha prática**, além de me resguardar (como uma prova de que estou fazendo bem o meu trabalho (P2, Memória, 23/12/2024).

Contudo, ambos relatos se encontram no que diz respeito a importância de observar e refletir sua prática pedagógica e avaliativa, onde o professor não é somente um detentor de conhecimento, e que por isso, necessita se auto-avaliar, pois segundo Méndez (2002) quem ensina precisa continuar aprendendo com e sobre sua prática de ensino. Diante disso, a professora aponta sua avaliação como sendo a diagnóstica, indo de encontro com Luckesi (2000) quando discorre que

deverão ser coletados os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar, ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso esteja avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser considerados e não outros; e, assim, de qualquer outra área do conhecimento. (Luckesi, 2000, p. 9)

Dessa maneira, destacamos aqui a importância da compreensão de uma avaliação que esteja de acordo com o que se quer avaliar, levando em consideração seus objetivos e aprendizagens. Acerca disso, a professora relata:

realizo diversas atividades na sala de aula, mas **não atribuo a elas uma nota, avalio o meu aluno pelo que vejo que ele aprendeu** e a cada semestre realizo um parecer, detalhando esse avanço. Assim, **não meço a aprendizagem do meu aluno por meio de notas, mas através da observação contínua do seu avanço** (P2, Memória, 23/12/2024)

Assim, entendemos que a P2 direciona sua prática avaliativa de maneira leve e contínua, tendo em vista que o ambiente escolar ultrapassa a mensuração de notas, o que possibilita um processo de ensino-aprendizagem que evidencia um caráter crítico-reflexivo e que considera todo o contexto do aluno, assim a avaliação torna-se parte de todo o processo, e não somente isso, ela contribui para que o aluno possa aprender e desenvolver suas especificidades.

Nesta linha, a professora P2 ainda diz que: “penso que **minhas memórias avaliativas se refletem na minha prática hoje no sentido de que tento deixar o processo avaliativo o mais leve possível para o meu aluno**, tanto que **os avalio sem eles nem saberem que estão sendo avaliados.**” (Memória, 23/12/2024). Nesse relato, entendemos que a professora aponta laços de suas memórias enquanto estudante no sentido de deixar o processo avaliativo leve, todavia ela ressalta que avalia seus alunos sem que eles saibam, o que pode acabar dificultando o processo, pois é preciso ter clareza com os critérios de avaliação e, sobretudo, que os alunos saibam como e o quê está sendo avaliado. Por fim, a professora P2 diz

**procuro não usar a avaliação como um instrumento de ameaça ou punição para eles, é realmente mais um feedback se eles estão aprendendo e se eu estou usando as estratégias de ensino corretas. Sei que a minha visão acerca da avaliação tem muita influência da formação que recebi no Ensino Superior**, onde tive a oportunidade de vivenciar disciplinas que tratavam essa prática de um modo mais formativo, desmistificando para mim esse processo e **ampliando os horizontes acerca das diversas práticas avaliativas**, isto é, que **avaliar não é somente aplicar uma prova e somar notas** (P2, Memória, 23/12/2024).

Assim, entendemos que a professora traz a tona sua memória na formação do ensino superior como sendo uma ponte para que hoje ela utilize práticas avaliativas que não sejam remetidas somente a notas, mas que de fato as mesmas sejam caminhos abertos que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, e para além disso, que seja capaz de refletir sob a sua prática pedagógica.

Por conseguinte, a Professora P3 destaca em seu relato: “Acredito que minha metodologia de ensino é uma junção da minha caminhada escolar. **Tive inúmeros professores com diversas didáticas, das quais me orgulho e das que definitivamente não quero ser igual.**” (Memória, 03/01/2025). Nesta linha, compreendemos que há laços da sua memória sendo reverberados atualmente em sua prática pedagógica, pois a partir de suas experiências a professora destaca que não quer reproduzir o que por ela foi vivenciado enquanto estudante. Ademais, ela pontua

dentre os exemplos vivenciados, **avalio meus alunos entendendo que o aprendizado vai além de uma atividade:** ele vai dá atenção durante a explanação à participação, interação na aula e finaliza com a atividade avaliativa, **sempre dando outra oportunidade** caso o aluno tenha desempenhado positivamente nas demais avaliações e só tenha deixado a desejar na atividade escrita, **lembrando que devemos considerar os acontecimentos vivenciados em sua casa, que podem trazer desconcentração ou desinteresse na atividade proposta** (P3, Memória, 03/01/2025).

Aqui, entendemos que a professora compreende a avaliação como além de notas e que, por isso, possibilita que seus alunos tenham outros caminhos para não somente serem avaliados, mas para aprenderem através do que é proposto nas atividades em conjunto com as avaliações. Para além disso, destaca a importância de compreender o contexto em que o aluno está inserido na família, o que também impacta na maneira como o aluno aprende e como ele é ou deve ser avaliado.

Nesta linha, destacamos o relato do professor P4 quando diz que

esse grupo de pessoas (alunos da EJA) **eram para além de discentes. Eram mães, pais, avôs, avós e principalmente, trabalhadores.** Não poderia ser tão **incisivo** e nem tão **compassivo**. Então decidi que passaria atividades com no máximo duas questões para que pudessem responder e me entregar até uma semana antes das avaliações. **Ao respondê-las eles garantiriam a primeira nota e um material produzido por eles mesmos para estudar** (P4, Memória, 03/01/2025).

Nesse sentido, indo de encontro com o que nos diz (Luckesi, 2000, p. 11) “para avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí poder auxiliá-los em sua trajetória de vida.” Então, ambos professores proporcionam a inclusão e a relevância do conhecimento do ser aluno, como sendo antes de tudo, um sujeito que vive em diferentes ambientes, espaços e com diferentes perspectivas que podem intervir na sua avaliação e, conseqüentemente, no seu aprendizado.

Por outro lado, nos debruçamos ao que o professor P4 aponta

a junção das práticas me **levou a compreender que o básico para qualquer formação intelectual humana estava nesses dois processos, ler e escrever. Repeti o processo na EJA,** mesmo sabendo que seria desafiador, já que não é a mesma realidade vivenciada nas instituições particulares ou no normal médio (P4, Memória, 03/01/2025).

Logo, compreendemos mais uma vez laços da memória sendo reverberados em sua prática de ensino, já que o professor P4 traz à tona o que desenvolve na EJA através do que por ele foi vivenciado. Concordando com o que (Rodrigues, 2013, p. 1012) nos traz que “toda

essa experiência anterior tem um impacto na construção de modelos e concepções do que seja ‘o professor’, ‘a aula’, ou do que seja ‘ensinar’”. Ainda, o P4 completa dizendo que:

durante as avaliações impressas, saliento sempre: “Isso é apenas um papel que faz parte de uma burocracia da qual vocês e eu temos que nos submeter. Não irá mensurar o saber de vocês. O que mensura é a dedicação que tiveram nas atividades”. **Não farei como o professor citado anteriormente e direi que é um método efetivo, mas sei que naqueles que estão buscando o saber, serve** (P4, Memória, 03/01/2025).

Aqui, entendemos que o professor P4 rememora seu professor e destaca que não repetirá o que por ele foi vivenciado na sua graduação, o que nos leva a refletir sobre o impacto que sua memória enquanto estudante propõe atualmente em sua prática, dialogando com o que nos diz Azevedo (2020)

a memória é então um elemento possibilitador dessa criatividade, pois ao acessá-la o indivíduo não busca um modelo para seguir e sim possibilidades de configurar sua prática a partir do imbricamento do que lembra com a emergência do que ocorre em uma situação específica de aula (Azevedo, 2020, p. 84).

Diante disso, através das memórias surge a compreensão intrínseca de como conduzir práticas avaliativas que não se esgotam na sala de aula, mas que possibilitem uma troca e construção de conhecimento que seja compartilhada entre alunos, professores, gestão e toda comunidade, pois nesse caminho tem-se uma avaliação de fato voltada à aprendizagem, e não a exclusão e/ou mensuração de resultados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, intentamos investigar como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadores na prática da avaliação da aprendizagem dos professores, através da escrita das memórias (auto)biográficas. Entendendo, que a memória não é vista como somente um movimento de recordar lembranças do passado, mas que é caminho propulsor no que nos define e nos orienta em nossas ações, neste caso, em como a memória elenca a prática avaliativa. Sendo assim, a partir do que nos propusemos a analisar nesta pesquisa, podemos observar que a memória apresenta relações na tomada de decisões dos professores, pois como visto os professores(as) participantes da pesquisa estabelecem essa relação, como fonte de inspiração através de suas memórias avaliativas, bem como relação do que os mesmos não querem ou não praticam dentro da sala de aula com seus alunos.

Portanto, passamos a compreender que há um imbricamento entre as memórias e os fazeres da avaliação da aprendizagem dos professores em sala de aula, pois a partir do que foi relatado identificamos laços que são reverberados pelos professores seja pelo discurso, seja pela tomada de decisões dos mesmos. Ainda, observamos que através de suas memórias os professores(as) descreveram o processo de avaliação como momento de tensões, medos e até mesmo incertezas. Nesta linha, através do que os professores relataram atualmente na sua prática avaliativa, compreendemos que a avaliação da aprendizagem é apontada pelos mesmos como uma via que auxilia na aprendizagem dos alunos, o que se distancia para além do que por eles foi vivido enquanto estudantes.

Frente a isso, alargamos nossa compreensão acerca da memória, que entendemos ser algo subjetivo de cada indivíduo e que orienta todo nosso caminho e nossas relações com o mundo e com o outro, junto a avaliação da aprendizagem que entendemos ser elemento de possibilidades para auxílio na aprendizagem dos alunos. Assim, a memória é vista para além de fatos passados, mas sobretudo, é vista como elemento que faz parte do sujeito e o transforma promovendo ou não mudanças na atualidade.

Desse modo, tal pesquisa não se esgota aqui ao que por nós foi pesquisado e elencado, mas nos orienta e nos instiga ao aprofundamento da memória como elemento transformador a nossa prática não só avaliativa, nos questionamos agora, como a memória pode ser apresentada nas diversas práticas de ensino? como a memória orienta o processo de aprendizagem?. Assim, com estas indagações fechamos e abrimos para próximas pesquisas esperançosas por tudo que por nós foi analisado e com o sentimento de gratidão a experiência vivida, a partir das memórias que tanto contribuíram não somente para este trabalho, mas também para e na nossa formação acadêmica mas, sobretudo, na nossa formação humana. Corroborando assim, para transformações pertinentes no campo educacional e subjetivo da sociedade.

## **REFERÊNCIAS:**

AGOSTINHO, ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 12).. 31ª Reunião Anual da ANPEd, volume 1, pp.1-15. Editora Anped. Apud: Silva, Maria Angélica ; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de . Caminhos teórico-metodológicos nas análises curriculares sob o viés discursivo nas pesquisas em educação no Brasil.Currículo, avaliação, formação e tecnologias digitais em educação. 01ed.Porto: CIIE ?

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da E.; 2021, v. 01, p. 55-69.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MARINHO, Helida Beatriz de Lima; SILVA, Stephanie Kristina Barbosa da. Discursos e atravessamentos nas práticas avaliativas no cotidiano dos professores. *Rev.Pemo, Fortaleza*, v. 4, e49146, 2022.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo. **O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si.** Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.de si. In: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37798> .

AZEVEDO, Ana Priscila. de Lima.; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Discursividade das memórias na produção de políticas-práticas curriculares frente ao discurso de obsolescência da escola. ISSN 1982-7199 | DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6060 *Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, e6060128, p. 1-13, jan./dez. 2024.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a segunda infância.* São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BENJAMIN, Walter. Parque Central. In: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. *Obras escolhidas*; v. 3. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social.* – São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Narrativas de si constituindo docentes: história de vida de professores da educação básica. *Cadernos de pesquisa*, v. 25, p. 167-184, 2018.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão.** 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. *S. Fourth generation evaluation.* Newbury Park: Sage, 1989.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

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

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos*, v. 12, p. 90-103, 2018.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum. Education. Maringá*, v. 36, n. 1, p- 151-162, Jan.-June, 2014.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. *Avaliar para conhecer-examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília Souza, O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MORAES, Dislane Zerbiniatti. O que a escola faz com o currículo de história: o exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. In: CATANI, Denice Bárbara; GATTI JÚNIOR, Décio. (Orgs.). *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). *Imagens de professor: Significações do Trabalho Docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, out./dez, 2013.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SILVA, Maria Angélica ; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de . Caminhos teórico-metodológicos nas análises curriculares sob o viés discursivo nas pesquisas em educação no Brasil. In: *Currículo, avaliação, formação e tecnologias digitais em educação*. 01ed.Porto: CIIE ? Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da E., 2021, v. 01, p. 55-69.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D., e HETKOWSKI, T. M., orgs. *Memória e formação de professores*. Salvador:EDUFBA, 2007.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

**ADRIELY ADRIANA DE ALMEIDA**

**MEMÓRIAS AVALIATIVAS ESCOLARES DOS PROFESSORES:** um olhar para a sua prática de ensino na avaliação da aprendizagem

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 02/04/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida  
Orientador(a) - CAA/UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Ana Priscila de Lima Araujo Azevedo  
Examinador(a) externo(a) - CAA/ UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Vanessa Azevedo Cabral da Silva  
Examinador(a) externo(a) - CAA/ UFPE