

A avaliação escolar como processo de ensino-aprendizagem

School test as a teaching-learning process

Isadora Gobi Pinto*
Patricia Rodrigues Almeida**
Hildegard Susana Jung***

Resumo

O presente artigo versa sobre o conceito de avaliação como fator relevante nos processos de ensino e aprendizagem significativos. O objetivo do trabalho em questão é suscitar o debate em torno da importância do processo avaliativo no meio escolar. Para tanto, considera-se necessário contemplar seu contexto sócio-histórico, bem como dialogar com a prática pedagógica na construção epistemológica da aprendizagem significativa. O texto aprofunda os conceitos de avaliação formativa, somativa, mediadora e diagnóstica por meio das perspectivas de Hoffmann (2010), Abrahão (2004), Luckesi (2006) e Vasconcellos (1994; 2013). Entrelaça os conceitos descritos com a prática pedagógica e reflete acerca das defasagens avaliativas, as quais ocasionam uma escola classificatória e excludente. A metodologia, de abordagem qualitativa, conduz a uma pesquisa bibliográfica, que buscou seus dados em artigos e livros a respeito da temática, seguida de análise de conteúdo. Os resultados sinalizam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para atingir uma aprendizagem significativa através do processo avaliativo. Compreende-se que este processo passa pelo olhar atento do educador *para* e *com* o educando. O processo de avaliação é profundo e necessita de constante reflexão, pois a partir dele o educador pode ser capaz de reinventar a sua prática e o estudante se compreende como indivíduo crítico-reflexivo em seu contexto.

Palavras-chave: Avaliação. Processos avaliativos. Práticas de ensino. Aprendizagem significativa.

* Especializada em Gestão de Pessoas e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Dom Alberto e Alfabetização e Letramento pela Universidade La Salle; Mestranda em Educação pela Universidade La Salle; Professora da Rede Privada de Ensino em Porto Alegre/RS; Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos – Unilasalle, Canoas, Brasil; E-mail: isadora.gobi@gmail.com

** Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica pela Universidade do Sul de Santa Catarina e Pós-graduação em Desenvolvimento Cognitivo pela Faculdade de Tecnologia SENAC em Florianópolis; Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, Canoas, Brasil; Professor educação Professor educação básica - PEB 1 – Secretaria Municipal de Educação – de Canoas e supervisora do PIBID, Brasil; E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade La Salle - Campus Canoas; Docente do curso de Pedagogia, coordenadora, professora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle, Canoas, Brasil; É integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos – Unilasalle, Canoas, Brasil; E-mail: hildegardsjung@gmail.com

Abstract

This article deals with the concept of assessment as a relevant factor in meaningful teaching and learning processes. The objective of the work in question is to raise the debate around the importance of the evaluation process in the school environment. Therefore, it is considered necessary to contemplate its socio-historical context, as well as the pedagogical practice in the epistemological construction of meaningful learning. The text deepens the concepts of formative, summative, mediating, and diagnostic assessment through the perspectives of Hoffmann (2010), Abrahão (2004), Luckesi (2006), and Vasconcellos (1994). It intertwines the concepts described with the pedagogical practice and reflects on the evaluative lags, which lead schools that classify and exclude. The methodology, with a qualitative approach, leads to bibliographical research, which sought its data in articles and books about the theme, followed by content analysis. The results indicate that there is still a long way to go to achieve meaningful learning through the evaluation process. It is understood that this process involves the educator's attentive look to and with the student. The assessment process is profound and needs constant reflection, as it is the basis for the educator to be able to reinvent their practices and the student to understand themselves as a critical-reflective individual in their context.

Keywords: Evaluation. Evaluation processes. Teaching practices. Meaningful learning.

Considerações iniciais

Avaliar, segundo o dicionário Aurélio online¹, significa “1. Determinar o valor de; 2. Compreender; 3. Apreciar, prezar; 4. Reputar-se; 5. Conhecer o seu valor”¹³. No contexto da vida, ‘julgar’, ‘comparar’, ou seja, ‘avaliar’ é ato inerente ao nosso cotidiano, “seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66). Provavelmente cada um de nós já avaliou algo hoje, seja ao decidir-se pela roupa que iria vestir pela manhã, seja pela escolha do cardápio para o almoço ou para o jantar.

Tendo em mente que este ato de julgar, comparar, ou seja, avaliar, pensemos naquele clássico conto compilado pelos alemães irmãos Grimm, “A Branca de Neve”, entre os anos de 1812 e 1822, num livro com várias outras fábulas, intitulado *Kinder-und Hausmärchen* (Contos de Fada para Crianças e Adultos) (GRIMM; GRIMM, 1888). Lembrando daquela cena em que a madrasta pergunta ao espelho quem é a mais bela... Poderíamos fazer algumas conjecturas e reescrever a história, em uma versão na qual o espelho pede à madrasta que identifique parâmetros ou critérios para responder, como peso, altura, popularidade, entre outros. Essa comparação pode parecer um pouco estranha, mas ajuda-nos a compreender que, para avaliar, precisamos de dois fatores fundamentais, segundo Garcia (2009): acompanhamento do processo e critérios claros.

No campo educativo, em todos os níveis escolares, a avaliação está presente como participante fundamental dos processos de ensino e aprendizagem. Quando dizemos *processos* de ensino e de aprendizagem compreendemos que esses são duas faces de uma mesma moeda, mas com suas especificidades. Enquanto o ensino é considerado em termos de Mager e Beach Jr. (1976) como a facilitação da aprendizagem que se justifica pelo fato de que, por meio dele, se pode alcançar uma aprendizagem mais efetiva do que, na ausência de qualquer ensinamento,

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao/>. Acesso em setembro de 2021.

a aprendizagem é conhecer, “é uma compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas” (SACRISTÁN; GOMES, 1998, p. 29).

Dessa forma, podemos inferir que o ensino somente se justifica na medida em que colabora com a aprendizagem. A partir dessa concepção, consideramos que se pode compreender o ensino e a aprendizagem como um processo: o processo de ensino-aprendizagem. Corroboram com essa ideia autores como Paro (2006, p. 14), quando o autor alerta que, “se não houve aprendizado, não houve ensino”.

Este processo também ocorre de forma diferenciada e, de acordo com a realidade de cada comunidade educativa, estando a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, com o objetivo de atender às concepções que fundamentam a proposta pedagógica do contexto escolar específico. Segundo Caldeira (2000, p. 122), “a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica”.

A avaliação não é neutra, há intencionalidades epistemológicas, teóricas e pedagógicas que subsidiam a inserção deste processo no âmbito escolar. A partir desta visão, tendo a avaliação como um processo repleto de intencionalidade, o professor, como mediador, deve atribuir significado ao andamento do conceito em questão (VASCONCELLOS, 2013).

Ainda assim, Hoffmann (2010) aborda a avaliação como um processo essencial à educação, indissociável, pois, a partir dele, os estudantes são capazes de construir suas verdades e compreender o mundo em que vivem, portanto, a avaliação não pode ser vista de maneira discriminatória e seletiva. Avaliar é o processo de dinamizar oportunidades de ação-reflexão a partir das quais o estudante traz novas questões e, a partir disso, o docente estimula o pensamento crítico-reflexivo. Para as pesquisadoras Almeida e Jung (2021, p. 81), “[...] o sujeito é o mais relevante no processo avaliativo [...]”. Entendemos que, a partir de suas vivências e histórico de vida, há uma complexidade a ser compreendida com lucidez e critérios construtivos. As autoras complementam que “percebem a avaliação como um conceito processual e não como um fim em si mesma” (ALMEIDA; JUNG, 2021, p. 81). Ou seja, os processos avaliativos não se encerram de modo pragmático, mas complementam-se e modificam-se a cada nova fase evolutiva de ensino e aprendizagem dos estudantes. A metodologia a partir da qual o educador avalia os seus educandos reflete muito sobre si mesmo, expressando suas vivências como docente e como estudante. Nessa perspectiva, Sordi (2001) evidencia que a avaliação tem uma intencionalidade e é a partir do educador e da sua mediação dentro do espaço educativo se que reflete a aprendizagem:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação e, por isso, vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (SORDI, 2001, p. 173)

Compreendendo o papel do educador como mediador deste processo e construtor de significados para o mesmo, o objetivo do presente estudo consiste em suscitar o debate em torno da importância do processo avaliativo no meio escolar. Para tanto, consideramos necessário contemplar seu contexto sócio-histórico, bem como dialogar com a prática pedagógica na construção epistemológica da aprendizagem significativa.

Com relação à metodologia, seguimos uma abordagem qualitativa, que se fundamenta a partir da busca de materiais bibliográficos e sua análise. No caso desta pesquisa, além de livros, utilizamos como coleta de dados as plataformas Google Acadêmico e Scielo. A análise de dados foi realizada a partir da perspectiva de Bardin (2016).

A arquitetura do texto contempla, após essas considerações iniciais, os caminhos metodológicos seguidos para sua elaboração. Na sequência, o tópico denominado referencial teórico e discussão contempla alguns aspectos sobre a história da avaliação, as diferentes formas de avaliar e o papel do educador no processo de avaliação. Por fim, constam as considerações finais e referências que embasaram o estudo.

Caminhos metodológicos

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter teórico. Para Gil (2002, p.17), a pesquisa científica requer uma cuidadosa utilização de técnicas, métodos e procedimentos científicos. Sendo assim, neste estudo, foram utilizados livros, textos e artigos científicos que envolvem a temática da avaliação como parte integrante e indissociável do processo de ensino-aprendizagem.

A consulta às bases científicas contou com uma busca à plataforma Google Acadêmico e à base Scielo. Como descritores, foram utilizados os termos “aprendizagem significativa + avaliação”. Assim, após uma leitura flutuante (BARDIN, 2016) dos resultados, selecionamos cinco artigos, os quais, juntamente com livros do acervo particular, compuseram o *corpus* teórico da pesquisa. Dentre os autores destacados, podemos citar: Hoffmann (2010), Abrahão (2004), Luckesi (2006) e Vasconcellos (1994; 2013). Por fim, o assunto foi organizado de forma lógica e a redação ocorreu de forma colaborativa.

A análise dos dados encontrados foi realizada a partir da perspectiva de Bardin (2016), seguindo as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira etapa, é realizada uma leitura superficial, chamada por Gil (2008) de leitura flutuante, com o objetivo de selecionar os materiais pertinentes à pesquisa. A segunda etapa exige uma leitura crítica e profunda a partir da qual exploramos verdadeiramente os conceitos, verificando a conexão com o tema abordado. A última etapa traz à luz da teoria as inferências e interpretações dos pesquisadores.

Referencial teórico e discussão

O tópico que se inicia, ao mesmo tempo em que apresenta o arcabouço teórico que dá sustentação ao texto, também contempla as discussões que emergem a partir das ideias apresentadas. Assim, seguindo as orientações de Bardin (2016), as inferências surgem a partir da teoria, entrelaçando-se e construindo uma teia de reflexões e de considerações em torno do debate que pretendemos suscitar com o trabalho.

A história da avaliação

A avaliação no contexto escolar é um campo epistemológico complexo, abordado através de diferentes discussões teóricas e práticas. No Brasil, as pesquisas sobre esta temática ainda são recentes, enquanto nos países da Europa, Estados Unidos, Canadá, este tema já é discutido por um período centenário. Duas perspectivas de trabalho contribuíram para a formação de uma base da avaliação educacional brasileira, sendo de um lado pesquisas avaliativas sobre o desempenho escolar dos educandos e de outro os estudos de avaliação de contextos políticos e programas educacionais (GATTI, 2014).

A partir da perspectiva histórica, podemos compreender que a avaliação surge de diferentes maneiras, não obtendo uma data exata de implementação, entretanto, apresentando um caminho sócio-histórico. Há registros de que a prática avaliativa precede três mil anos antes de Cristo, quando utilizavam diferentes formas de examinar para selecionar homens para o exército (CHUEIRI, 2008). Surgem também marcas desta história a partir dos Colégios Católicos de Ordem Jesuítica e escolas protestantes a partir do século XVI. Desta forma, as tradições de exames e avaliações que permeiam o contexto escolar atual foram sistematizadas nos séculos XVI e XVII, a partir das configurações da atividade pedagógica realizada pelos Bispos e pelos padres (LUCKESI, 2006).

A partir desta perspectiva, compreendemos que os exames escolares praticados no contexto atual foram implementados com o advento da modernidade, ocasionando modificações em sua prática educativa (LUCKESI, 2006). Entretanto, a partir da produção capitalista e da ascensão social da burguesia, surge o exame de admissão como forma de democratização do Estado. Consequentemente, a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista, o exame torna-se uma peça do sistema. Logo, o exame caracteriza-se como algo classificatório e não mediador de conhecimento. Nesta perspectiva, Vasconcellos afirma:

A avaliação da aprendizagem constitui um sério problema educacional desde há muito tempo. A partir da década de 60 do séc. XX, no entanto, ganhou ênfase em função do avanço da reflexão crítica que apontou os enormes estragos da prática classificatória e excludentes: os elevadíssimos índices de reprovação e evasão, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar, tanto em termos de apropriação do conhecimento quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica. (VASCONCELLOS, 2013, p. 11)

Ainda hoje encontramos em nossas escolas exames escolares e nem sempre há avaliações de aprendizagem. Historicamente, podemos perceber que passamos a denominar a prática de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem como meras aplicações de exames, trazendo a Pedagogia do Exame, como denominou Luckesi (2006).

Nessa perspectiva, Zabala (1998, p. 196) contribui dizendo que “a nossa tradição avaliadora tem se centrado exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos”. Já para o autor Vasconcellos (2013, p. 19) “não há referenciais claros para avaliar, o que há são referenciais socialmente viciados (caráter meritocrático)”. De fato, atualmente encontramos resquícios dessa prática em avaliações nacionais como, por exemplo: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essas formas de examinar passam pela maneira de medir e classificar. A partir desta perspectiva,

podemos citar a “Pedagogia Tecnícista”², na qual a aprendizagem é baseada na quantificação. Vasconcellos afirma:

Historicamente, a função docente foi associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os “aptos” e os “inaptos”, ou seja, aquele que merecem ou não prosseguir nos estudos, por “não terem condições” ou por “não saberem aproveitar as iguais oportunidades dadas a todos”. Seu papel fica mais para juiz distributivo (dar prêmio ou castigo) do que pedagogo (humanizar, ajudar a aprender).” (VASCONCELLOS, 2013, p. 51)

Embora estes exames sejam necessários para situações de classificação e democracia, ainda há um longo caminho a ser percorrido se queremos orientar a aprendizagem e ressignificar as práticas pedagógicas, uma vez que os recursos classificatórios não abrangem a complexidade da formação humana. Nas palavras de Vasconcellos (2013, p. 59) que diz: “Intuímos que não dá para mudar tudo de uma vez; intuímos também que não dá para continuar como está... Que fazer?”, percebemos que algo necessita ser revigorado ao ponto de que nossos paradigmas sobre a avaliação sejam fragmentados e que vejamos sob perspectivas mais transformadoras. Complementamos tais opiniões com as autoras Almeida e Jung (2021, p. 94) que alertam:

Precisamos modificar os nossos paradigmas sobre a avaliação compreendendo que os processos de aprendizagem de cada um precisam ser individualizados visto que os alunos têm necessidades e peculiaridades diferentes.

É preciso tornar a avaliação um processo contínuo, abrangente e diagnóstico de modo a atingir e contribuir com a aprendizagem significativa dos nossos estudantes. Precisamos refletir e agir naquilo que irá modificar significativamente a vida da pessoa que aprende e como ela irá, com esta nova realidade, agir e transformar no mundo.

As diferentes formas de avaliar

De acordo com Garcia (2009), devido às mudanças contemporâneas da sociedade do conhecimento é necessário ponderar a educação como um todo, mas enfatizar a avaliação da aprendizagem implica repensar a noção de ensino e as práticas pedagógicas. Observando que a discussão sobre o tema avaliação é recente, restringindo-se às últimas duas décadas, o autor questiona como poderíamos formar sujeitos críticos e reflexivos, uma vez que a avaliação ainda está centrada na classificação dos estudantes quanto à sua capacidade de reter informações. Nesta perspectiva, refere três características da avaliação para que ela seja de fato significativa:

² A Pedagogia Tecnícista surge no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, concretizando-se no golpe militar de 1964. Este modelo de educação caracteriza-se pela valorização da produtividade (modo empresarial) e não construção pedagógica. Neste modelo, as escolas atendem demandas econômicas, buscando mudanças comportamentais que podem ser cientificamente quantificadas (CALDEIRA, 1997).

a) Produzir sentidos e não relacionar-se somente ao passado; b) Estar articulada com as finalidades sociais mais amplas da educação; c) Necessita ser vista como um ato moral, pois reflete a maneira como vemos nossos alunos.

Alertando para a questão da subjetividade no ato de avaliar, surgem pontos de reflexão com os quais convivem os professores: o quê e como avaliar - que mobilizam valores e uma ampla visão sobre o ato de educar, o que não acontece na simples aplicação de uma prova. Abordando as relações entre avaliação e aprendizagem, percebemos que existe uma estreita relação entre a expectativa dos alunos sobre as estratégias avaliativas a serem utilizadas pelos professores e a maneira como os estudantes se dedicam às tarefas. Por outro lado, as experiências com a avaliação influenciam atitudes futuras com a aprendizagem. Desta maneira, métodos avaliativos inadequados tendem a resultar em atitudes superficiais de engajamento por parte dos alunos, supondo que há estreita relação entre aprendizagem e avaliação. Referindo-se à avaliação e às abordagens de aprendizagem, o estudo de Marton e Säljö (1976), ainda que não seja recente, parece significativo na medida em que observou um grupo de estudantes durante a avaliação da leitura e interpretação de um texto acadêmico, por meio de duas abordagens: a de focalizar a compreensão como um todo e a de memorizar e reproduzir conteúdos fatuais do texto. A experiência originou os conceitos de abordagem profunda e abordagem de superfície. A primeira estaria relacionada à aprendizagem autêntica, com a capacidade de lidar com novos contextos e uma compreensão mais profunda. A segunda referiria uma atitude mais passiva, baseada na memorização e limitada a buscar somente o que se solicita na avaliação, sem aprofundamento. Da pesquisa depreendemos que há forte relação entre as práticas avaliativas e o tipo de abordagem de aprendizagem que os alunos desenvolvem, confirmando a necessidade de os professores atentarem às suas práticas avaliativas e à clareza sobre seus critérios.

Segundo Vasconcellos (1994), vivemos um ciclo vicioso no sistema educacional que engloba as escolas com poucos subsídios, professores desvalorizados e alunos desinteressados, tendo a avaliação como um processo enraizado e central do sistema educacional, e não como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Neste mesmo questionamento, trazemos as autoras Almeida e Jung (2021, p. 79) na seguinte reflexão: “Há um rito nas nossas ações escolares que engessam os nossos olhares para o processo da continuidade da vida.” Ou seja, há que se ter um olhar para o cotidiano do nosso estudante, as suas construções de vida, os seus saberes e conhecimentos, os seus desejos e habilidades. A escola que avalia somente de forma quantitativa perde essa significação do ser humano ao ver mas não olhar para as peculiaridades minuciosas que se impõe no processo da avaliação. Desta forma, não atingimos objetivos que resultam na aprendizagem significativa dos educandos. Para isso, é preciso que a escola assuma uma postura com enfoque dialético, refletindo e ressignificando a prática pedagógica.

Os autores Masini e Moreira (2017, p. 23) compreendem que, para que a aprendizagem significativa aconteça “deve haver uma intencionalidade, uma predisposição, para aprender e a tarefa de aprendizagem, aquilo a ser aprendido, deve ser potencialmente significativa.” Sendo assim, a avaliação, enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem, necessita ter relação direta com a vida dos estudantes, com aquilo que é da sua realidade imediata, do seu entorno, para que ele faça conexões mais complexas sobre a sua existência e as potencialidades de intervenção no mundo. Notemos que os autores também apontam que é necessária uma predisposição para aprender, ou seja, estudantes motivados aprendem mais

facilmente. Essa motivação, por sua vez, é facilitada quando o conteúdo encontra relação com a suas vivências e os seus conhecimentos prévios. Almeida e Jung (2021, p. 85-86) abordam a questão narrando o seguinte:

Conhecer quem é o nosso aluno de fato, isto é o mais importante, conhecer a sua história e singularidade para que ele possa sentir-se acolhido pelo grupo e comunidade escolar; compreender que acesso não é somente estar ou ingressar num espaço, preciso me comprometer com seus direitos à cidadania e inclusão social, valorizar seu direito à diferença; investir incansavelmente na sua aprendizagem promovendo novas habilidades e competências, oferecer metodologias e práticas diferenciadas e individualizadas; entender que o propósito do ensino é a aprendizagem e o aluno não é pronto, perceber na singularidade a riqueza do mundo de cada um e sua trajetória única; pensar na complexidade humana e suas interfaces e promover uma cultura não excludente.

Compreendemos a avaliação como método de construção e não de classificação. A partir dessa perspectiva, contemplamos este instrumento como uma prática pedagógica relacionada à aprendizagem. Dentre as diferentes questões que envolvem a avaliação, abordamos os seguintes conceitos: formativa, diagnóstica, mediadora e somativa.

O método da avaliação formativa (também chamada por Vasconcellos (2013) como educativa) traz à luz a construção do conhecimento que o estudante desenvolve ao longo do processo pedagógico, tendo o docente como mediador, intervindo com o objetivo de contemplar as defasagens de ensino. Desta forma, a avaliação formativa une-se à formação docente a fim de trazer informações que aperfeiçoem o processo de ensino-aprendizagem do educando, assim como do educador. Logo, é uma forma de acompanhamento do educando através do desenvolvimento das atividades escolares, de modo que possam ser reformuladas para garantir as intenções pedagógicas propostas.

A avaliação diagnóstica, por sua vez, tem como proposta identificar a aprendizagem dos educandos e realizar os ajustes necessários na metodologia de ensino, visando o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Neste método, é importante destacar a relação entre o educador e o educando, pois tem como proposta o acolhimento, a compreensão das dificuldades apresentadas no âmbito diário, bem como o conhecimento prévio do aluno. Esse diagnóstico proporciona ao docente um olhar atento ao discente, possibilitando uma autoanálise de sua prática pedagógica com a finalidade de desenvolver métodos que proporcionem o desenvolvimento da turma. Para Abrahão (2004):

O professor utiliza instrumentos coerentes, buscando coletar dados relevantes no dia-a-dia de sala de aula para poder, enfim, diagnosticar e avaliar, tanto as construções realizadas pelos alunos como, principalmente, o seu planejamento (ABRAHÃO, 2004, p. 44).

A avaliação mediadora tem como subsídio a observação individual de cada discente, visando o processo de construção do conhecimento de forma como construção pessoal. Esta forma de avaliação exige a observação diária do trabalho escolar, construindo uma relação de professor mediador, isto é, que conduz o processo de construção, permitindo a investigação,

buscando a análise qualitativa e intervindo de acordo com a individualidade de cada educando. Para Freire (2016):

O saber da pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica no respeito ao senso comum no processo necessário de superação quanto ao respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. (FREIRE, 2016, p. 31)

Por sua vez, a avaliação somativa caracteriza-se através da nota obtida pelo educando, que, ao fim de um ano letivo ou período semestral, classifica-se através da aprovação ou reprovação. Este método está relacionado mais com o produto final demonstrado pelo aluno, do que a construção da aprendizagem significativa. A este respeito, Perrenoud (1999) compreende que:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (PERRENOUD, 1999, p. 11)

A partir das percepções e métodos apresentados, adentramos à concepção de que a avaliação abrange o contexto escolar como um todo e envolve o desempenho dos estudantes de diferentes formas. Na opinião de Perrenoud (2002, p. 51), “exigir que todos os alunos tenham “as mesmas bases” no início do currículo é a exigência típica de uma pedagogia frontal, incapaz de gerenciar a heterogeneidade, exceto por meio do fracasso dos mais lentos ou dos menos desfavorecidos.” Por intermédio da avaliação somos capazes de identificar a aprendizagem dos educandos, acompanhar o processo de evolução individual e coletivo, compartilhar os avanços desses discentes com as suas famílias, bem como ressignificar a nossa própria prática pedagógica. Portanto, o processo avaliativo contempla não apenas o discente, mas também o docente e a sua prática e, inclusive, a escola como um todo. Segundo as contribuições e crítica de Vasconcellos (2013, p. 140),

A avaliação deveria ser uma mediação para a qualificação da prática educativa escolar. No entanto, não é isto que vem ocorrendo, dado que, quando surgem dificuldades em sala, procura-se resolver pela pressão da nota, e as questões pedagógicas fundamentais não são devidamente enfocadas.

Como podemos perceber, é necessário desmistificar a avaliação, tomando-a um instrumento de acompanhamento do aluno e não uma forma de apontar erros ou impor punições. Ainda nesta perspectiva da punição por “notas” concordamos com Vasconcellos (2013, p. 140), quando diz que: “É comum o aluno simplesmente executar o que o professor determina, de maneira mecânica, desprovida de sentido”. Segundo este autor, tal relação pedagógica torna-se desde muito cedo, na alfabetização, uma relação “alienante” entre professores e alunos. Precisamos construir de modo real e sincero um discurso diferenciado na qual consideremos todos os sujeitos da aprendizagem significativa aptos a avaliar sua própria caminhada. Esta

concepção permite a evolução das habilidades dos discentes, assim como proporciona um parâmetro para o educador. Avaliar é fazer uma leitura do que foi ensinado e está a serviço da aprendizagem.

O papel do educador no processo de avaliação

Torna-se imprescindível a abordagem do papel do educador quando estamos tratando do processo avaliativo do ensino. A avaliação passa por diferentes aspectos, conectando o real significado à prática educacional diária. O processo surge a partir da visão individual do educador, tendo a intencionalidade para a realização do ato avaliativo. Compreendendo que a avaliação não é um método neutro, é preciso desmistificar a visão do educador acerca deste processo. Neste sentido, Vasconcellos (2013, p. 155) colabora ponderando que: “à medida que o professor sabe onde quer chegar, tem mais facilidade, mais critério para organizar o trabalho.” Sendo este professor lúcido na sua prática pedagógica, irá traçar uma diretriz com metas de trabalho que sejam compatíveis com as premissas da sua sala de aula e dos estudantes. Tais considerações e critérios lhe possibilitam uma caminhada, não segura, pois não existe tal possibilidade para quem avalia outrem, mas lhe impõe freios e demarcações que podem ser observadas a cada passo destes processos. Hoffmann (2010) esclarece que, para muitos educadores, a avaliação se detém na classificação autoritária, diminuindo-se a atribuição de notas e provas. O mito acerca da avaliação se dá a partir de uma prática-avaliativa falha, pois reduz esse processo a um simples registro de resultados sobre o desempenho do aluno, quando, na verdade, avaliar é muito mais do que um indicador de acertos e erros. Enquanto seguirmos medindo a aprendizagem desta forma, continuaremos, tornando o processo dicotômico e desconexo, pois a educação não está separada da avaliação, são processos que existem de forma integrada.

Seguindo as considerações de Hoffmann podemos concordar que “O processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica da aprendizagem” (HOFFMANN, 2005, p. 53). A avaliação construtivista e libertadora ocorre a partir de um diálogo cooperativo entre o professor e o aluno, a partir do qual os dois aprendem sobre si no ato próprio de avaliar. Logo, o educador que não avalia sua prática pedagógica, de forma questionadora e crítica, permanece enraizado em uma verdade absoluta, que é falha. Para Abrahão (2004), uma intervenção construtiva do professor sobre aquilo que os estudantes de fato sabem - o conhecimento prévio que trazem para a sala de aula - é de fundamental importância para que se tenha uma noção das capacidades iniciais dos educandos e, a partir desse conhecimento, sejam realizadas intervenções para que avancem individualmente na sua aprendizagem.

O papel do professor neste processo é fundamental, pois a partir da visão de avaliação como uma maneira de construção, será possível mapear o desenvolvimento da prática pedagógica como mediadora da aprendizagem. Zabala afirma que para “melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e grupais.” (ZABALA, 1998, p. 201). Nesta mesma perspectiva, citamos Vasconcellos, quando o autor explica a importância de entendermos “a sala de aula como um palco de conflitos e contradições, como parte da sociedade que é.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 55). Para que isso

aconteça, é preciso observar atentamente sua sala de aula, estabelecer um vínculo com seus alunos e, desta forma, reconhecer suas capacidades e trabalhar através delas.

A partir da concepção apresentada, o docente tem como atribuição acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, estando atento aos “erros” construtivos e à construção individual de cada um. Afirma Hoffmann que “O processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem” (HOFFMANN, 2005, p. 53). Para isso, é necessário desmistificar o pensamento de que o professor é o único detentor de todo o saber, assim facilitará o processo de ensino, estimulando a troca de conhecimentos.

Neste sentido, a avaliação já não é mais vista como discriminatória ou punitiva com uma data marcada, mas sim como uma etapa, tendo um objetivo a ser trabalhado. Para Hoffmann (2010), o erro é um dos aspectos importantes do processo de avaliação, pois a partir dele é possível impulsionar a ação educativa, transformando o processo de aprendizagem em um processo incessante de compreensão das dificuldades do educando e, desta forma, dinamizar novas oportunidades para que ele aprenda. Segundo Abrahão (2004, p. 26), é necessário avaliar “[...] objetivando recursos reflexivos aos professores, para entender e intervir com o aluno no momento da verificação e expressão do erro, quando construtivo”.

Apesar de o erro ser um grande aliado no processo de construção do conhecimento, não basta que o professor o compreenda como construtivo, mas que realize a mediação necessária para que o aluno possa construir suas próprias hipóteses acerca do objeto epistemológico apresentado. Ressaltamos, com Almeida e Jung (2021, p. 82), que “Os alunos, na sua singularidade e necessidades, nos ajudam a compreender os caminhos que levam à aprendizagem significativa de cada um”. Portanto, precisamos direcionar nossos esforços nas demandas individuais com vistas a personalizar e qualificar cada vez mais a aprendizagem. Tem-se aqui a importância da intencionalidade pedagógica das ações que são desenvolvidas pelo educador.

Por fim, compreendemos que o papel do professor é fundamental no processo avaliativo. É preciso que o planejamento e avaliação do docente estejam a serviço da construção de resultados satisfatórios para a aprendizagem, ou seja, um não existe sem o outro. A avaliação que qualifica uma aprendizagem com significado está comprometida com a vida da pessoa humana. É uma avaliação que contribui para que a pessoa saia de um *status quo* original e passe a ter autonomia sobre a sua própria história e processos de aprendizagem. O professor deve compreender que o planejamento traça os caminhos, mas a avaliação auxilia no direcionamento da ação educativa.

Considerações finais

Não há avaliação sem diálogo, critérios e amorosidade em relação à pessoa humana em formação. Concluímos que não poderíamos separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, sobre a relação entre o professor e aluno, e o conceito sócio-histórico deste método dos procedimentos de ensino e de aprendizagem. Medir é uma forma de verificar extensão, quantidade, volumes, entre outros objetos deste fenômeno, porém, não é uma forma de acompanhar a aprendizagem. Existem outros critérios talvez mais propositivos e com propósitos não excludentes e que visam a

contribuir com uma aprendizagem mais customizada, mais personalizada. Não é possível *medir* a aprendizagem de um educando, pois simplesmente não existem parâmetros para o que não é igual. O uso de notas reforça esse mecanismo de medição e competição, selecionando *bons* ou *maus* alunos tão intrincado na nossa sociedade contemporânea. Também trás uma relação de medo, de inferioridade, de impotência, desajuste que se impõe a uma normalidade vigente.

A avaliação como meio de medição não atinge os objetivos de uma aprendizagem significativa, logo, não proporciona ao educando a autonomia de enxergar o mundo de sua maneira. Medir e classificar a partir de resultados dificulta o processo de aprendizagem, pois não traz uma reflexão significativa sobre o que se aprende e a relação com o cotidiano de vida. O professor como detentor único do conhecimento também não auxiliará neste processo, pelo contrário, vai torná-lo falho. Dará uma falsa impressão de que seu saber é único e inquestionável, não tendo a opção sequer de cometer equívocos nesses processos. Desta forma, compreendemos o processo de avaliação como um processo profundo e de constante reflexão, pois a partir dele o professor reinventa sua prática e o aluno se compreende como indivíduo crítico-reflexivo no contexto em que vive. De uma forma geral, não há um método único e correto, porém, há diferentes formas de contemplar a aprendizagem. Eis a riqueza deste processo cheio de singularidades que faz ambas as partes, professores e alunos, compartilharem conhecimentos e experiências com objetivos de crescimento e evolução de suas aprendizagens. É preciso que o professor tenha um olhar atento à sua realidade, conheça seus alunos e, a partir disso, construa a sua prática pedagógica, tendo a avaliação como auxiliar neste processo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo, 2016.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino- aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2469/2423>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, s.p., jul./ago. 2005.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

GATTI, B. A.. Avaliação: Contexto, história e perspectivas. **Olhares – Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 2, n. 1, p. 8-26. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.202>. Acesso em: 5 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Kinder-und hausmärchen**. W. Hertz, 1888.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmitificada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: a partir de uma perspectiva construtivista**. 40 ed. Porto Alegre, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGER, Robert Frank; BEACH JR., Kenneth M. **O planejamento do ensino profissional**. Porto Alegre: Globo, 1976.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. **British journal of educational psychology**, v. 46, n. 1, p. 4-11, 1976.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa na escola**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PARO, Vitor Henrique. A escola pública que queremos. **Revista da Conferência Extraordinária de Educação da APP-Sindicato**, Curitiba, p. 9-15, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pères A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo a avaliação: por que não? *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 171 – 181.

Isadora Gobi Pinto; Patricia Rodrigues Almeida;
Hildegard Susana Jung.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 4 ed. São Paulo, Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.