

Avaliação da aprendizagem: contexto político, intenções e possíveis caminhos

Cláudia Rodrigues de Camargo Martins*
Olenir Maria Mendes**

Resumo

O presente artigo tem por objetivo central discutir as concepções de avaliação presentes em escolas públicas, especialmente, as inseridas num contexto social excludente, e as possibilidades de se utilizar a avaliação como um dos meios de garantia da aprendizagem significativa para os discentes das classes populares. No que se refere às produções científicas educacionais acerca dos processos avaliativos, uma das problemáticas mais discutidas e investigadas é a que se reporta à avaliação formativa. Diversos autores vêm desenvolvendo estudos ao longo dos anos que apontam os efeitos nocivos da avaliação mal sucedida, e também, a necessidade de se colocar as práticas avaliativas em razão das aprendizagens. Historicamente a educação escolar planejada e desenvolvida ocupou, e ainda ocupa, uma função intencional para atender aos preceitos da classe dominante, pautados na competitividade, na seleção social, no exclusivismo, dentre outros aspectos. Esse modelo sociopolítico “importado” aos ambientes escolares trouxe, e ainda traz, sérios problemas de ordem de aprendizagem aos estudantes. Considerando-se essa temática, este estudo procurou desvelar as intenções do sistema vigente no tocante ao ensino e à avaliação desenvolvidos nas escolas públicas e, ainda, apontar possíveis lacunas para o desenvolvimento de práticas avaliativas contempladoras das aprendizagens.

Palavras-chave: avaliação, avaliação formativa, classes populares.

Assessment of learning: the political context, intentions, and possible pathways

Abstract

This paper aims to discuss the concepts of assessment, present in public schools, primarily those included in a exclusionary social context, and the possibilities of using assessment as a means of ensuring meaningful learning for students of popular classes. With regard to educational scientific productions about the evaluation process, one of the issues most discussed and investigated is the one that relates to the formative evaluation. Several authors

* Mestranda na Linha de Saberes e Práticas Educativas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Vice-diretora da Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto. E-mail: camar-goemartins@uol.com.br

** Professora Doutora titular da Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Saberes e Práticas Educativas. E-mail: olenir@ufu.br

have been conducting studies over the years that show the harmful effects of unsuccessful assessment, and also the need to put the assessment practices according to the learnings. Historically the planned and developed school education occupied a intentional function to meet the precepts of the ruling class, guided by competitiveness, social selection, exclusiveness, selectivity, among other aspects. This “imported” socio-political model brought to school environments and still brings, serious order problems of learning to the students. Considering this issue, this study sought to uncover the intentions of the current system with regard to teaching and assessment developed in the public schools, and also to identify possible gaps to the development of evaluation looking-evaluative practices of learning.

Keywords: assessment, formative assessment, popular classes.

Historicamente a educação escolar planejada e ofertada às camadas menos favorecidas sempre apresentou dificuldades em ensinar os discentes, pois ocupou-se em atender às determinações do sistema dominante, desconsiderando-se os vários condicionantes que interferem no processo de aprendizagem.

A avaliação, nessa perspectiva, incumbiu-se de indicar aptos e inaptos dentro da rotina escolar. Para tanto, centrou-se na aplicação de provas e na publicação dos resultados obtidos pelos discentes, sem que houvesse a menor possibilidade de questionamentos ou indagações que pudessem colocar em xeque o papel exercido pelo professor, por exemplo. Ao analisarmos algumas pesquisas, encontramos estudos que demonstram o quão o processo avaliativo tornou-se, para muitos, uma experiência negativa, imputando aos indivíduos o desenvolvimento de sentimentos como medo, apreensão, vergonha, pânico, dentre outros. Essa situação deixou marcas profundas naqueles que passaram pelos bancos escolares e que não tiveram desempenhos tão desejáveis dentro do padrão preestabelecido pelas escolas, tornando a experiência avaliativa e a vivência escolar em algo traumatizante e desestimulante.

O ensino, nesse sentido, foi e tem sido idealizado e concretizado de maneira divergente ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, descontextualizado da realidade e das vivências dos discentes, pautado na memorização de informações, na mensuração e quantificação do quanto o aluno “aprendeu”. Os processos avaliativos, reduzidos à mera aplicação de provas, testes e exames, têm servido para verificar aquilo que o indivíduo decorou e não como uma possibilidade de o professor mapear, analisar e fazer as intervenções pertinentes no percurso pedagógico, desenvolvendo-

se, assim, uma cultura simplesmente verificativa (LUCKESI, 2002) para aprovar e, sobretudo, reprovar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96 aliada às reformas e resoluções educacionais, ocorridas em razão da necessidade de mudanças no precário ensino brasileiro e, ainda, com a nova configuração econômica mundial em face do expansionismo e da necessidade de mão de obra qualificada, a educação brasileira vem sofrendo alterações no seu modo de ensinar e de avaliar. Entretanto, as mudanças restringiram-se mais ao campo teórico das discussões acerca do processo educacional e, conseqüentemente, da avaliação, sem, contudo, refletir-se efetivamente nas práticas avaliativas exercidas (FREITAS, 2005).

Em mais de dez anos, observamos o progresso no tocante aos aspectos legais e formais, procurando-se garantir escola de qualidade a todos. Contudo, é preciso que se faça uma leitura crítica de toda essa situação, pontuando que os avanços necessários se restringiram basicamente à formulação de documentos que pouco garantiram, na prática, direitos aos estudantes deste país.

O modismo imposto nos modos de ensinar, ocorridos em virtude das inúmeras mudanças verticalizadas e descontextualizadas, agravou ainda mais a problemática envolvendo ensino, aprendizagem e avaliação. Esse modismo refere-se à implantação de programas e projetos educacionais que visam a quantificar a aprendizagem dos alunos das escolas públicas, sem que haja, de fato, mudança no cerne do processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, citamos a “proposta curricular que dilui o conteúdo cognitivo da escola e o distribui em inúmeros projetinhos, supostamente articulados e interdisciplinares” (FREITAS et al., 2011, p. 42); as avaliações externas federais e estaduais, que impõem o modo e o que ensinar da Língua Portuguesa e da Matemática aos alunos; o Guia do Professor Alfabetizador; o Pró-letramento; o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que recentemente tem imputado um novo modelo de ensinar discentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, e que não mais reprova alunos do 2º ano, dentre outros tantos “modelos” de ensinar.

O grande nó encontra-se no fato de que esses programas ou projetos não conseguem melhorar efetivamente as aprendizagens discentes. O que temos são ações pontuais com o objetivo de sanar problemas crônicos educacionais de ensino e de aprendizagem. Como resultado dessas implantações, observamos a publicação individual da mensuração dos resultados

produzidos pelas escolas, transferindo para elas a culpa pelo índice indesejável. Observamos, também, que as imposições curriculares não produzem grandes mudanças do ponto de vista da melhoria da qualidade da educação ofertada, por se tratarem de ações superficiais. Freitas colabora em nossas análises ao afirmar que “o papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos – sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel” (FREITAS, 2003, p. 17).

São incontáveis os problemas educacionais que afetam diretamente o modo como os alunos aprendem, em especial, aqueles que se encontram em regiões ou setores periféricos excluídos. Podemos citar, como exemplo, as precárias condições materiais de estudos; as estruturas físicas inadequadas; o reduzido acesso aos bens culturais como teatro, cinema e bibliotecas; as políticas públicas ineficazes ao combate à pobreza e à desigualdade econômica e social; os baixos salários do professorado; a ineficiência na formação de professores, o aligeiramento da escolaridade; os currículos desarticulados da realidade escolar; a desestrutura familiar; dentre outros.

São problemas intra e extraescolares que influenciam a educação pública oferecida. Portanto, incumbir apenas às escolas as transformações necessárias pouco contribui na melhoria da qualidade da educação. Temos presenciado o desenvolvimento de novos modelos e novas tendências de gerenciar a escola, de ensinar alunos e de avaliar. Entretanto, são ações temporárias no que se refere aos resultados insatisfatórios e pouco efetivos e que se prendem a uma lógica dotada de muita intencionalidade, distante de qualquer neutralidade, que oculta em seu âmago que as condições sociais interferem na escola oferecida às camadas populares. Dalben contribui para esta discussão ao explicitar a “concepção de escola” na transmissão dos saberes escolares:

A escola assim o faz, organizando-se conforme uma racionalidade específica, numa lógica de divisão e distribuição de tempos e espaços, articulados em uma determinada sequência que exige avaliações periódicas, para a verificação do processo de assimilação do conhecimento adquirido pelo aluno. A avaliação formal entra em cena como mecanismo de controle de permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando os processos de diferenciação, hierarquização e de controle social por meio da escola. (DALBEN, 2002, p. 14)

Com isso, o processo de ensinar e aprender não avança a fim de se colocar o aprendente como sujeito central da dinâmica escolar. Presenciamos processos avaliativos reduzidos à aplicação de provas, testes e trabalhos sem que haja possibilidade de revisão de conteúdo, sem que o estudante tenha a oportunidade de apropriar-se efetivamente da cultura formal. Isso revela que a implantação dos programas e projetos não promove, nos espaços escolares, efetivas mudanças no processo de aprendizagem e que a organização do trabalho pedagógico continua centrada somente em objetivos de ensino.

Diante dessa lógica, em muitas escolas, os resultados da avaliação foram e são utilizados para estabelecer uma classificação do aluno e para discipliná-lo fortemente no tocante aos valores e às atitudes que a escola julga imprescindíveis. Aqueles que não aprenderam continuam e continuarão à margem do processo educativo, uma vez que nos programas/planejamentos educacionais não há retomada e/ou redirecionamento daquilo que não foi aprendido. Nesse contexto, há a naturalização da responsabilidade individual pelos fracassos e resultados insatisfatórios, transferindo-se, para o aluno, a culpa única e exclusivamente por não conseguir alcançar determinados números ou conceitos. Freitas afirma que

A avaliação afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola. Como dizem Bourdieu e Passeron (1975), o âmbito da seleção é um lugar privilegiado para se observar as relações de troca existentes entre a sociedade e a educação, em uma sociedade de classes. (FREITAS et al., 2011, p. 9)

Além dos apontamentos anteriormente descritos, Villas Boas pontua que a escola destinada aos pobres não considera as diferenças materiais e culturais existentes entre as camadas sociais. Assim, ensina a todos da mesma forma. Essa desconsideração produz, entre os menos favorecidos, um sentimento de impotência e de incapacidade de acompanhar determinado grupo. Logo a avaliação reforça esse comportamento de inferioridade ao publicar aquilo que o aluno não conseguiu alcançar, naturalizando-se, dessa forma, a culpa pelo fracasso.

A escola brasileira seleciona e exclui os menos privilegiados, através de vários mecanismos, destacando-se dentre eles, a avaliação. A escola apresenta-se como um mundo à parte do ambiente da criança, principalmente a pobre, regido por rituais imutáveis, onde o professor

sabe, ordena, julga e pune e o aluno escuta, obedece e é julgado. Não se leva em conta que as crianças apresentam diferenças nas condições materiais de vida, de cultura, nas experiências adquiridas fora da escola, assim como não se observam diferenças de atitudes dos pais em relação à escola. Como a cultura da escola é a do meio ambiente onde vivem as classes privilegiadas, as crianças provenientes dessas classes estão familiarizadas com a linguagem adotada e suportam melhor as atividades escolares. Já as crianças pobres estranham a linguagem, as normas e os valores da escola. As diferenças de cultura, não trabalhadas adequadamente, podem produzir sentimento de inferioridade nas crianças, levando-as ao mutismo e até ao fracasso. Avaliando constantemente o aluno, formal, informal e publicamente, o professor o expõe a determinadas situações e emite julgamentos sobre seu comportamento que podem comprometer o seu desempenho. Um dos rótulos que o aluno pobre costuma receber é o de preguiçoso, ao apresentar reações mais lentas do que as crianças mais bem alimentadas, em melhor estado de saúde e que recebem mais estímulos em casa. (VILLAS BOAS, 1993, p. 121)

A organização do trabalho pedagógico e os processos avaliativos, atualmente, também têm sido alterados e modificados em razão das avaliações externas, que estão exigindo um novo modelo de ensinar e avaliar os estudantes. Para que a escola consiga alcançar as metas projetadas e cobradas pelas esferas federal, estadual e municipal, o ensino e a avaliação estão sendo reorganizados de modo que o aluno seja “treinado” para responder ao exame externo.

O propósito dessas avaliações deveria ser o desenvolvimento de políticas públicas para sanar os problemas identificados. Entretanto, percebemos que os resultados têm sido utilizados pelo governo como meio de transferir às escolas a responsabilidade integral pelos baixos índices, como se as instituições de ensino fossem as únicas responsáveis pela pouca ou nenhuma aprendizagem discente.

Preocupados com as consequências de uma possível punição quanto aos resultados numericamente insatisfatórios, professores e gestores planejam o ensino e a avaliação distanciados das necessidades e realidades discentes, pautados nas cobranças e premissas do sistema vigente.

As cobranças oriundas das intenções dos detentores do poder, sejam do Estado ou do Capital, com o objetivo de colocar nosso país em patamares mais aceitáveis de educação de “qualidade” no *ranking* mundial, para obterem maiores financiamentos e vantagens exploratórias, redirecionam o foco do trabalho pedagógico na criação de uma nova cultura avaliativa. Para

disfarçar os crônicos problemas educacionais, criam-se estratégias avaliativas mais permissivas e aparentemente menos punitivas. Na verdade, o que se faz é camuflar o rendimento escolar dos alunos de modo a não reprová-los expressivamente, já que a reprovação é um indicativo de ineficácia da escola. Assim, os estudantes com baixo rendimento são aprovados para os anos subsequentes sem o mínimo de conhecimento garantido. A esse processo, Freitas nomeia de *eliminação adiada*.

[...] as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão, permitindo maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Liberada da avaliação formal, a avaliação informal cria trilhas diferenciadas de progressão com diferenciados e variados momentos de terminalidade, ou com a exclusão sendo feita em anos mais elevados da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo mais natural e aceitável. (FREITAS, 2005, p. 135)

Freitas (2007) sinaliza com muita clareza os efeitos dos preceitos do capitalismo no meio educacional e, conseqüentemente, da avaliação praticada em salas de aula. Esse autor desvela a realidade das escolas, as práticas arbitrárias e as conseqüências de uma educação formatada nos moldes do capitalismo. Segundo suas concepções, a avaliação comumente exercida e sedimentada no interior da sala de aula reflete a função social da escola na sociedade capitalista, a de mantenedora da divisão de classes, da ordem social estabelecida, sobretudo no que concerne às classes populares, e de perpetuadora da exclusão social. A organização do trabalho pedagógico, nesse contexto, que sofre permanentemente com as mudanças superficiais e verticalizadas ocorridas ao longo do tempo, contribui para a efetivação da doutrinação desse sistema vigente, que ocorre por meio do modelo de ensino (seletivo) e de avaliação desenvolvidos na escola.

O processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido de maneira que o aluno memorize informações com bases rasas, distanciadas do conhecimento herdado historicamente. Os objetivos, as estratégias, o currículo, as ações e o relacionamento professor/aluno são dotados de uma intencionalidade velada, que escondem e camuflam as verdadeiras intenções daqueles que pensam e decidem o processo educativo.

Assim, a avaliação ocupa uma centralidade que não pode ser subestimada. Por meio dela, os resultados são publicizados e apresentados de

uma maneira que coloca o indivíduo como o único responsável pelo seu insucesso. A própria organização do trabalho pedagógico é estruturada de forma a transferir a culpa para o discente, camuflando-se, assim, as falhas do sistema educativo perverso, uma escola extremamente despreparada para os desafios de aprendizagem do alunado, as intenções econômicas de um sistema explorador e as funções que a avaliação exerce nessas circunstâncias.

Uma alternativa diante das limitações impostas e dos embates apresentados se encontra na “*tomada de consciência* a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 1991, p. 263); na desconstrução da utilização da avaliação como meio de exclusão social, colocando-a como “instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo” (FREITAS, 1991, p. 264).

Compreender que a avaliação ocupa papel determinante no processo de aprendizagem dos discentes contribui para o entendimento de que ela pode se tornar um meio para a construção do conhecimento, uma “ponte” entre o que os alunos conhecem e o que ainda necessitam aprender.

Romão (2002), outro autor desvelador da realidade educacional e seguidor de Paulo Freire, também julga a situação educacional problemática, considerando-se o processo de exclusão dos oprimidos. A pedagogia desenvolvida ao gosto da classe hegemônica prima pela criação de uma cultura padronizada, formatada e descontextualizada, atendendo aos moldes do individualismo e do consumo imediato/efêmero. O ensino das escolas, desenvolvido num ritmo mercadológico, mostra-se distante das condições precárias de vida da população marginalizada ao negar ou desconsiderar que essas condições influenciam no processo de aquisição de conhecimento.

Essa educação alicerçada numa concepção autoritária e, como bem afirmou Paulo Freire, “bancária”, subestima a capacidade de desenvolvimento e de aprendizagem dos indivíduos, especialmente se pertencerem às classes oprimidas, imputando-lhes o papel de meros receptores de informações no processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, o modelo de avaliação de aprendizagem cumprida nos espaços escolares preocupa-se somente com os aspectos verificativos dos “conhecimentos depositados” nos alunos. Nessas circunstâncias,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1981, p. 66)

A concepção de educação proposta por Romão (1999), fundamentada em princípios de Paulo Freire, rompe com o maniqueísmo entre a concepção positivista, que enfatiza só o produto e a concepção construtivista cuja premissa assenta-se apenas no processo. A proposição desse autor está na consideração desses dois polos, no caráter dialético do processo de construção histórica do ser humano que, por vezes, encontra-se em condições de “imersão”, “emersão” ou “insertado” (FREIRE, 1981, p. 84). Romão afirma que

A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois polos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige “fixidades” provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo. (ROMÃO, 1999, p. 89)

Observamos que, nessa concepção de educação, o ser humano é considerado um ser em processo, que se modifica e estatiza conforme seu momento histórico e, a tomada de consciência do concreto/real, do produto é que permite a ele modificar e transformar uma dada realidade. Esse movimento é denominado dialético porque nas contradições o indivíduo procura mudanças para a superação de uma dada realidade.

Nesse sentido, a avaliação ultrapassa o caráter meramente verificativo e punitivo para surgir como possibilidade de investigação e de conscientização sobre os limites e ritmos próprios e, concomitantemente, fornece elementos para que haja replanejamento, e/ou revisão dos procedimentos adotados a fim de que se analisem os pontos frágeis do processo de ensino que necessitam e carecem de melhorias. Romão aponta que

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando,

com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação. (ROMÃO, 1999, p. 101)

A avaliação, numa vertente cidadã, revela não somente o desempenho dos alunos, mas, também, o desempenho da escola e dos professores no processo de ensinar. As intenções políticas enraizadas no currículo escolar são discutidas criticamente e o conhecimento oportunizado a todos. Esse modelo não busca culpados, mas, antes, meios de superação da dominação e da realidade vivida.

Para Hadji, a avaliação formativa deve informar aos principais interessados seus progressos, regressos e sobre a necessidade de se reorientar o processo a fim de que se promovam as alterações necessárias para a efetiva aprendizagem:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado sobre os efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. (HADJI, 2001, p. 20)

Fernandes (2006) apresenta uma perspectiva teórica baseada na concepção de Avaliação Formativa Alternativa (AFA) na qual ela se coloca a serviço da e para a aprendizagem dos estudantes, informando aos atores envolvidos os êxitos e as dificuldades do processo pedagógico, permitindo *feedbacks*, autorregulação, retomadas e possibilidades de avançarem e de aprenderem efetivamente os conhecimentos trabalhados. Nessa concepção, devem-se considerar os diversos condicionantes que envolvem o fazer docente e discente.

[...] a AFA é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades. Em

suma, a AFA deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula, pois um dos seus principais objetivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens. (FERNANDES, 2006, p. 32)

As contribuições de Fernandes visam a superar a tripartição entre ensino, aprendizagem e avaliação. A regulação torna-se, nesse caso, fonte de reconhecimento e controle das aprendizagens tendo-se consciência do estado em que se encontram os alunos e da necessidade de se avançar no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa convida todos os envolvidos a assumirem um papel relevante e de responsabilidade no trabalho pedagógico, quer sejam alunos e professores, num movimento de interação e participação no qual todos são reconhecidamente capazes de aprender.

Trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens. A AFA é uma construção social, um processo intrinsecamente pedagógico e didático, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interativo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2008, p. 357)

Observamos, na concepção de Fernandes, a ruptura com a lógica historicamente imperada nos ambientes escolares: a de que os alunos são meros receptores de informações desconectadas do seu domínio cognitivo. Ao contrário, sua teoria defende que a avaliação formativa é um processo social, pedagógico e político que coloca o discente em condições para aprender.

Essa perspectiva de avaliação formativa não se reduz a uma simples mudança de instrumentos ou estratégias de ensino. Na verdade, a AFA é um processo que ocupa uma amplitude maior no trabalho pedagógico, já que possui dimensões que extrapolam a simples verificação da aprendizagem. A avaliação, nesse contexto, está atrelada aos objetivos, princípios educacionais, currículos e às diretrizes. Entretanto, não se desprende dos aspectos que envolvem o fazer e saber discente, isto é, consideram-se outros fatores que podem efetivamente influenciar no processo de ensino e aprendizagem,

sejam de natureza cognitiva, social, psicológica, dentre outros. “A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política” (FERNANDES, 2006, p. 37).

Considerar as condições sociais, por exemplo, não significa limitar e/ou negar o conhecimento aos estudantes, implica tomar consciência da necessidade de se ensinar e avaliar considerando a realidade deles, como ponto de partida para que o conhecimento seja socializado de modo significativo. Constantemente nos deparamos com processos avaliativos completamente descontextualizados da realidade dos educandos, distanciados das experiências e das vivências que, na maioria das vezes, são repletas de significados e de relevância política, social, cultural etc.

Villas Boas também explicita a importância de uma concepção de avaliação formativa que coloca a aprendizagem do aluno como eixo central do processo de aprendizagem e a atuação do professor como primordial para auxiliar o contexto das aprendizagens. Na perspectiva da avaliação como meio de se avançar no processo de aprendizagem, o *feedback*, por exemplo, apresenta fundamental importância no ato educativo ao possibilitar aos participantes conhecerem seus avanços, suas limitações e necessidades de melhoria, enfim, o *feedback* auxilia a “reorganizar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39).

No sentido proposto por essa autora, o objetivo do *feedback* não é “melhorar a nota ou a menção [...]” (2008, p. 40). A importância dele no processo pedagógico é fornecer elementos sobre o trabalho docente e discente, para produzirem aprendizagens efetivas aos discentes. Nesse contexto, eles precisam conhecer os objetivos a serem alcançados no processo pedagógico, precisam reconhecer o grau de desempenho em que se encontram e o grau esperado para eles, além de haver a necessidade de engajamento para que a distância entre esses graus seja encurtada.

Outro ponto imprescindível apontado por Villas Boas refere-se ao poder que a avaliação informal ocupa no cenário educativo. Por meio das representações construídas ao longo do processo de ensino, professores e educadores sedimentam concepções e expectativas sobre seus alunos de maneira que podem ou não fomentar atitudes rotuladoras, segregadoras e discriminadoras. Essa modalidade, desconhecida muitas vezes pelos alunos, familiares e até mesmo por alguns profissionais da educação, resulta no

estigma do educando, conferindo-lhe o papel de capaz ou incapaz. Villas Boas afirma que

A avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos etc.). Isso é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal. (2008, p. 44)

Essa autora afirma que romper com o uso autoritário da avaliação para controlar comportamentos no processo avaliativo é fundamental para que o processo de aprendizagem se torne central. Além disso, “romper com o processo unilateral e autoritário da avaliação, em que somente o professor e somente o aluno é avaliado, significa oportunizar ao aluno aprender a avaliar” (2008, p. 47).

Villas Boas (1993) atentou para o uso da avaliação escolar de maneira inadequada, que pode produzir na contextura escolar a classificação, a rotulação e a seleção dos alunos. Sobre isso, ela afirma que

A avaliação escolar é um poderoso instrumento nas mãos dos professores para selecionar, classificar, rotular e controlar. Através dela o professor decide, muitas vezes prematuramente, a trajetória escolar do aluno. Embora tenha como objetivo proclamado possibilitar o diagnóstico da ocorrência e não ocorrência da aprendizagem, para fins de replanejamento do trabalho pedagógico, a avaliação encerra aspectos contraditórios, ao exercer funções que, ao invés de manterem o aluno na escola e facilitarem o seu percurso, fazem-no se afastar dela. (VILLAS BOAS, 1993 p. 119)

Vasconcellos (2000) afirma que o problema da avaliação é muito sério, porque ela é a parte do sistema educacional que impõe, por exemplo, o individualismo, a competitividade e a alienação, e não se reduz apenas a série, curso, provas ou escola. Para esse autor, o processo de transformação do modelo de avaliação pauta-se no querer, no desejar, no compromisso efetivo e na vontade política.

Segundo o autor, a avaliação comumente praticada nas escolas fortalece o sistema vigente de dominação, uma vez que ajuda a criar no indivíduo

um autoconceito negativo, de incapacidade e de culpa por não conseguir atingir aquilo que foi esperado dele.

O problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante. (VASCONCELLOS, 2000, p. 29)

Em um ambiente educacional onde há dominação, os discentes estudam para tirar notas e não para aprenderem de fato o conhecimento estudado; a avaliação é usada como instrumento de controle de problemas de ordens disciplinares e como forma de separar/segregar os alunos considerados capazes dos incapazes, criando-se, assim, uma cultura seletiva e reprodutiva de uma ideologia dominante. O professor ocupa uma função de transmissor de conteúdos e fiscaliza a absorção do transmitido. Numa vertente oposta, alicerçada e direcionada à autonomia e à solidariedade humana, a finalidade da avaliação é garantir a formação integral dos alunos, pois “[...] entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos” (VASCONCELLOS, 2000, p. 47).

Assim como os autores anteriormente citados, Vasconcellos defende a ideia de que na avaliação da aprendizagem encontra-se a oportunidade de se analisar e entender os rumos do ensino e da aprendizagem, diagnosticando e inferindo os avanços e retrocessos, as necessidades de mudanças e retomadas necessárias para que a aprendizagem seja garantida a todos os que estão envolvidos nesse processo, em um movimento de compromisso efetivo da escola com seus alunos e de rompimento com uma lógica excludente.

Todas as afirmativas apresentadas neste texto reforçam nossa concepção de avaliação da aprendizagem, a de avaliar numa perspectiva includente, oferecendo possibilidades de aprendizagem aos estudantes, de retomada e de redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem, de modo que ela não carregue o estigma de punitiva, classificatória e seletiva. Não se trata de tarefa simples, já que historicamente a avaliação cumpre uma função importante nos ambientes escolares.

Entretanto, como bem pontuaram os pesquisadores ora citados, necessitamos romper com essa lógica e tomar consciência de nosso papel de

formadores de cidadãos. Precisamos pensar no legado que estamos deixando para os nossos alunos advindos, em especial, das classes populares e admitir que a mudança começa por nós mesmos. Portanto, nossa responsabilidade é imensurável, temos a incumbência de começar a ressignificar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, sem, no entanto, desconsiderar os condicionantes históricos como, muitas vezes, limitadores do processo de superação da lógica excludente da avaliação.

Referências

DALBEN, Ângela I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 13-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, Braga, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 12, n. 39, p. 263-285, 1991.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 16, n. 3 (48), p. 111-144, set./dez. 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. (Org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

- HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Guia da Escola Cidadã, v. 2).
- ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, jun. 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).
- VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 8, p. 109-129, 1993.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

.....
Recebido em: 24 jul. 2012

Aceito em: 26 set. 2012