

# Reflexões sobre Avaliação Educacional

## Sumário

- Apresentação
- Contextualizando a temática
- Avaliação Educacional: aspectos conceituais e históricos
- Avaliação em larga escala
- Avaliação Institucional
- Avaliação da/para a aprendizagem: perspectivas somativa e formativa
- Palavras finais
- Referências

Francine Cordeiro Bobato



### Apresentação

Prezado estudante,

este material foi cuidadosamente pensado e organizado para favorecer o processo de construção e ampliação de conhecimentos sobre a Avaliação Educacional, temática que está vinculada à disciplina de Tópicos Especiais I. A Avaliação Educacional foi escolhida, dentre tantas possibilidades, pela compreensão da importância e necessidade de ser estudada no âmbito da formação de professores.

Para tanto, o material destaca, no primeiro momento, os aspectos conceituais e históricos da Avaliação Educacional. Na sequência, amparado na compreensão dos níveis sociológicos da avaliação propostos, parte-se da avaliação em larga escala, passa-se pela avaliação institucional e chega-se à avaliação da/para a aprendizagem, sem perder de vista as relações e influências entre estes níveis.

Bom estudo!



### Contextualizando a temática

Reportando-se às experiências de práticas avaliativas, seja enquanto estudantes na Educação Básica e/ou no Ensino Superior, rapidamente a palavra prova aparece permeada por diferentes sentimentos. Isso revela que a relação com a avaliação, de grande parte dos sujeitos, é imbuída de emoções, que marcaram suas vivências escolares e indica a correlação entre avaliação e prova.

Contudo, apesar dos termos estarem relacionados, a prova é um dos instrumentos da avaliação, mas não a avaliação, em seu sentido amplo. Dito isso, é importante desmistificar essa relação de equivalência que permeia o imaginário social e que reduz a avaliação e tudo o que nela está contido a um de seus instrumentos (possivelmente o mais conhecido), chamado Prova.

Além disso, outro aspecto identificado nessa relação é que a avaliação, entendida como sinônimo de prova, releva uma concepção de medida e, por medir, classificatória. Nessa classificação, alguns estão aprovados e incluídos, enquanto que os demais reprovados e excluídos.

Nessa perspectiva, há:

**Figura 1 - Seleção socioeconômica e cultural**



Fonte: HARPER *et al.*, 1987, p. 19.

A imagem ajuda a pensar os papéis e o objetivo da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e na educação. Num sentido ampliado, a imagem remete à própria organização da sociedade capitalista: classista e desigual. Ter clareza e consciência disso é fundamental para problematizar os projetos de sociedade em disputa, uma vez que a educação é sempre a sua expressão, ao mesmo tempo em que os legitima e os contesta.

Portanto, num projeto de sociedade de cunho neoliberal, pautado na lógica de mercado a escola é o espaço “[...] privilegiado para treinar os clientes para o mercado e selecionar os mais competentes. [...] Se couber à escola a função de treinar e selecionar, o processo avaliativo assume o papel de localizar os indivíduos nas hierarquias.” (SILVA, 2003, p.10-11) sociais, mantendo os *status quo*.



Por outro lado, na contramão da lógica de mercado, há a possibilidade de um projeto de sociedade emancipador, cujo processo educacional visa a humanização e formação de cidadãos que se inserem “[...] na complexidade da teia sociopolítico-econômica e cultural. Mas, sobretudo, na condição de indivíduos históricos que se compreendem comprometidos com a construção de um mundo mais justo, solidário, ético” (SILVA, 2003, p.11).

Desse modo, ampliando a reflexão, o excerto da música “Estudo errado”, de Gabriel O Pensador traz à tona questões importantes que requerem atenção.

[...]  
Manhê! Tirei um dez na prova  
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
Decorei toda lição  
Não errei nenhuma questão  
Não aprendi nada de bom  
Mas tirei dez (boa filhão!)  
[...]



O excerto da música demonstra o quanto a ideia de avaliação como exame, com ênfase no quantitativo é presente em detrimento de um aprendizado significativo. Embora os estudos e pesquisas em avaliação tenham avançado e haja concordância quanto à necessidade de ressignificação das relações entre ensino, aprendizagem e avaliação, o que se percebe é que há uma intenção formativa em avaliação, mas uma realidade classificatória.

Posto isso, observa-se que a expressão avaliação educacional traz, de um lado, certa familiaridade, pois está presente no cotidiano, porque todos, em algum momento, deparam-se com práticas de avaliação, seja enquanto estudantes e/ou na condição de professores. Por outro lado, a expressão revela complexidade, uma vez que é um vasto campo de conhecimento e, dada a complexidade, exige conhecimento por parte daqueles que estudam, pesquisam e praticam avaliação.

Desse modo, questiona-se: o que entendemos por avaliação? Que perspectivas de avaliação tem-se? Estas questões são provocações a fim de refletir sobre a avaliação educacional. Para tanto, para de fato aprofundar os conhecimentos sobre o campo da avaliação à luz da literatura acadêmica, é necessário definir o que se compreende pela expressão avaliação educacional.



### Avaliação Educacional: aspectos conceituais e históricos

Etimologicamente, avaliação (avaliar + ação) indica atribuir valor a uma ação. Contudo, esta atribuição de valor não ocorre de modo simples e fortuito, mas depende de concepções de mundo, de homem, sociedade, educação etc. Dito de outro modo, esta valoração é intimamente relacionada com a perspectiva e o posicionamento epistemológico assumido pelos sujeitos, pois deles demandam as ações e práticas de ensino e de avaliação. Portanto, este exercício exige clareza e consciência sobre a sociedade almejada e o tipo de cidadão a formar.

Nessa linha, avaliação é compreendida, “[...] de modo geral, como saber situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeitos(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais” (CASALI, 2007, p.10). Diante disso, valor assume um conceito sobre o qual o autor esclarece quatro aspectos para compreendê-lo.

O primeiro aspecto é que os valores são construídos histórica e culturalmente e são, portanto, suscetíveis à mudanças. O segundo, diz respeito “[...] ao valor da própria avaliação para a realização da vida do maior número de pessoas com justiça social.” (BRANDALISE, 2020, p. 107). O terceiro, refere-se ao caráter social da avaliação e, por fim, o quarto aspecto implica em três âmbitos de alcance das avaliações, que são: o singular (os valores para um sujeito), o parcial (valores para uma cultura) e o universal (valores para a humanidade).



Desse modo, a avaliação é uma prática social comprometida em desvelar a qualidade da realidade. Assim,

A avaliação é uma prática social, que se refere aos processos de construção de sentidos, significados e conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades sociais, para diversos sujeitos. Nessa perspectiva teórica, considera-se que a avaliação é um ato constitutivo do ser humano, uma vez que é um modo de conhecer uma determinada realidade. Dito de outro modo, a avaliação objetiva sempre revelar a qualidade de uma realidade observada. (BRANDALISE, 2020, p.108).

Para a autora, uma vez que a avaliação educacional que é prática social que investiga uma determinada realidade a fim de conferir-lhe qualidade constitui-se necessário definir seu objeto de avaliação. Conforme Afonso (2010) a expressão avaliação educacional contém em si diferentes modalidades, níveis ou domínios da avaliação que podem ser utilizadas no âmbito da educação. Desse modo,

[...] em sentido lato, ou seja, quando usada sem qualquer outra especificação, a avaliação educacional tanto pode referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projectos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas. (AFONSO, 2010, p. 1).

Diferentes autores utilizam distintos termos para organizar os muitos sentidos contidos na avaliação educacional, a saber: Subáreas (GATTI, 2009); Níveis (FREITAS et al., 2009), Domínios (FERNANDES, 2009) e Modalidades (AFONSO, 2009).

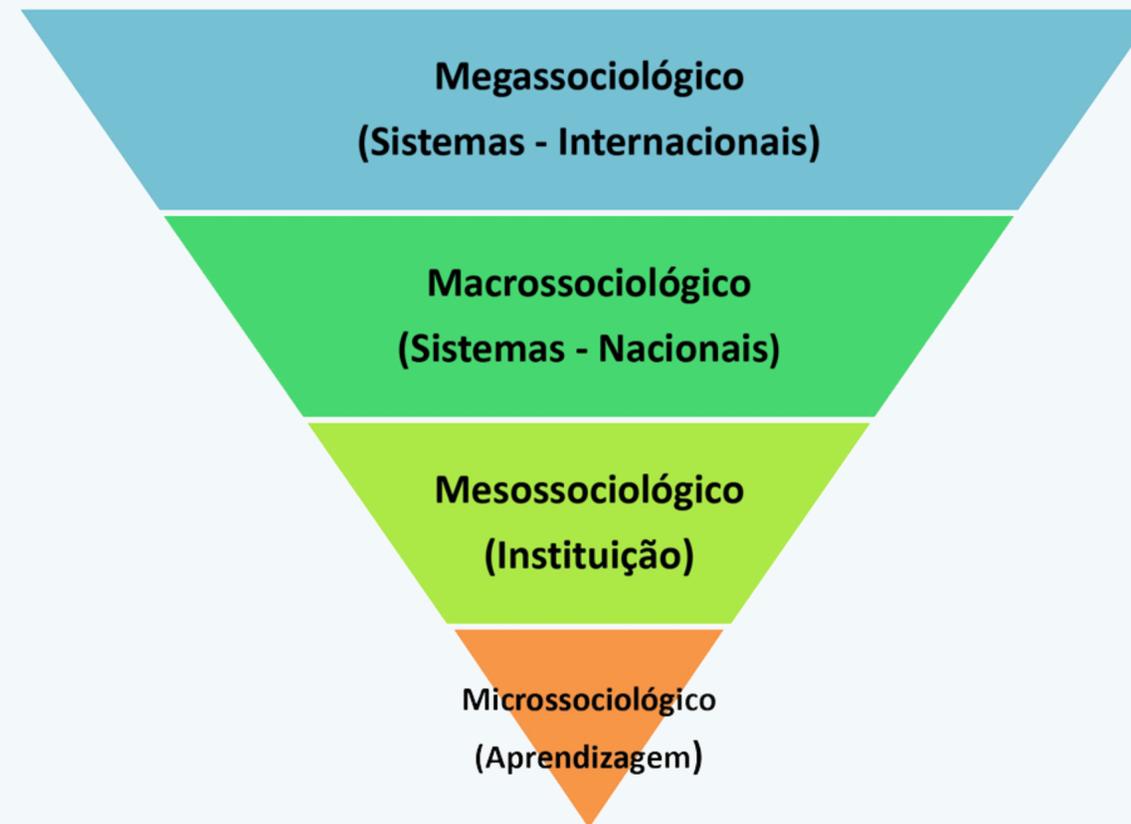


Nessa direção, considera-se que avaliação educacional é uma expressão abrangente e polissêmica que, quando utilizada sem qualquer outro termo que a especifique, pode significar e designar distintas modalidades. Contudo, apesar da abrangência e polissemia da expressão, há recorrente tentativa de reduzir a avaliação educacional à avaliação da aprendizagem, como se ela significasse apenas esta modalidade. Desse modo, ter consciência de que é um campo vasto, complexo e que ultrapassa as barreiras da sala de aula contribui para a desmistificação de seu reducionismo.

Além disso, uma expressão com tantos significados exige considerar o contexto de seu uso, pois “O *campo* da avaliação educacional é, assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões [...] envolvendo também diferentes instituições [...], grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias.” (AFONSO, 2010, p.1, grifo no original). Portanto, o campo da avaliação educacional é complexo e merecedor de estudos, pesquisas, reflexões e debates.

Afonso (2003) concebe, numa perspectiva sociológica, diferentes níveis em que a avaliação educacional ocorre. Assim, o autor propõe quatro níveis, que são: mega, macro, meso e microsociológico, conforme a figura 2.

Figura 2 - Níveis sociológicos da avaliação educacional



**Fonte:** Organizado pela autora a partir de Afonso, 2003.

O nível microssociológico da avaliação corresponde às práticas avaliativas no espaço da sala de aula e estão íntima e diretamente relacionadas à aprendizagem dos estudantes e ficam sob a responsabilidade do professor. O nível mesossociológico refere-se à análise da realidade de uma determinada instituição de ensino. Portanto, por seu caráter amplo e global contempla, numa perspectiva de totalidade, todas as atividades que se desenvolvem na instituição, envolvendo também todos os seus atores, isto é, o objeto da avaliação e os sujeitos.



Já o nível macrosociológico consiste no acompanhamento e análise externos às instituições de ensino, com o intuito de verificar a qualidade do processo educacional no país. Por fim, o nível megassociológico é aquele aplicado pelos organismos internacionais com o objetivo de criar padrões e indicadores de desempenho a partir dos insumos coletados nas avaliações. Além disso, esses indicadores contribuem para a elaboração de diretrizes educacionais para os sistemas de educação do mundo.

Identificar e compreender a avaliação educacional nesses níveis, implica em percebê-la como modalidades correlacionadas e que, mesmo com as especificidades, influenciam-se mutuamente, direta ou indiretamente.

Amplie o conhecimento sobre a perspectiva do autor Almerindo Janela Afonso lendo, na íntegra, o verbete Avaliação Educacional, escrito por ele.

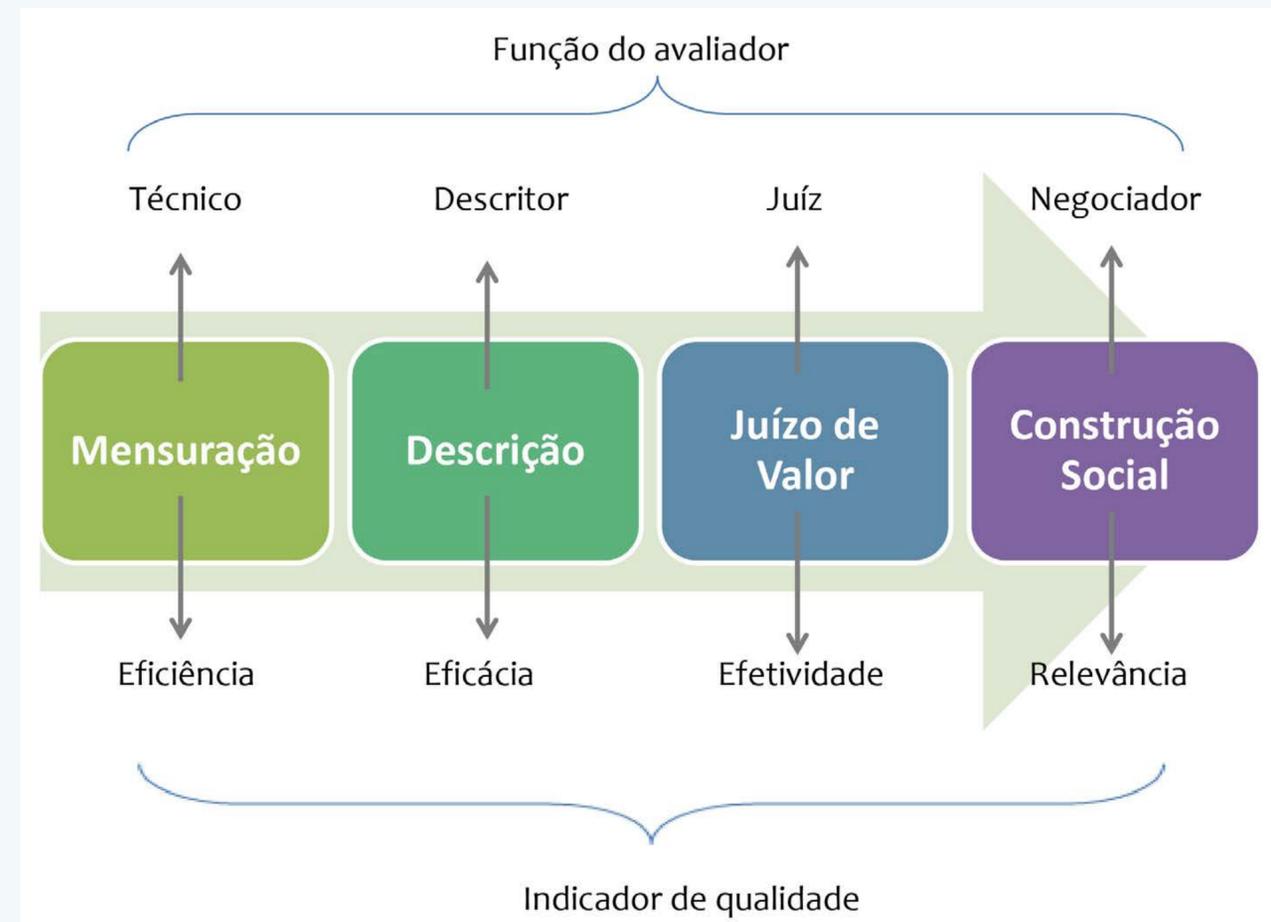


### Anexo 1 - Avaliação Educacional (Conceitos)

O campo da avaliação é marcado por múltiplas concepções do tema e, para compreendê-las, é necessário conhecer a construção histórica. Neste aspecto, diferentes autores se empenham em periodizar o percurso histórico e o desenvolvimento da avaliação educacional. Dentre eles, trata-se, ainda que em linhas gerais, a periodização organizada por Guba e Lincoln (2011).

Na concepção dos autores “A avaliação tal como a conhecemos não apareceu simplesmente do dia para a noite, é uma consequência de um processo de evolução de construção e reconstrução que envolve inúmeras influências interatuantes.” (GUBA; LINCOLN 2011, p.28). Assim, caracterizam esse processo como gerações da avaliação, conforme a figura 3

**Figura 3 - Gerações da Avaliação**



**Fonte:** Organizado pela autora a partir de Guba e Lincoln (2011).



Na figura 3 apresenta-se as quatro gerações da avaliação proposta por Guba e Lincoln (2011), que são: 1ª - mensuração, 2ª - descrição, 3ª - juízo de valor e 4ª - construção social. Em linhas gerais, a 1ª geração, nominada de mensuração, refere-se ao período em que medir e avaliar eram entendidos como sinônimos. É o momento histórico e social predominantemente marcado pelos exames que objetivavam medir se os estudantes sabiam os conteúdos ministrados nos cursos que frequentavam.

Segundo os autores, o principal objetivo da escola na época era “[...] ensinar às crianças o que se reconhecia como certo; para demonstrar que tinham domínio, as crianças tinham de regurgitar esses fatos em exames, que eram em essência testes de memória.” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 28). Os testes e exames tinham a função de classificar, selecionar e certificar os estudantes. O avaliador tinha um papel técnico no processo e a própria avaliação era compreendida como essencialmente técnica.

A segunda geração de avaliação surge para superar as limitações da primeira no que se refere à mensuração dos alunos. Desse modo, pela necessidade de adequar os currículos estadunidenses à realidade, fragilidade e necessidade dos jovens da escola secundária, Ralph Tyler iniciou testes e estudos a fim verificar o nível de aproveitamento dos estudantes nos programas, a partir de objetivos definidos.



Portanto, a geração da descrição é assim nominada por sua “[...] abordagem caracterizada pela descrição de padrões dos pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos.” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35). O avaliador assume a postura de descritor, atestando a eficácia dos programas. Importa destacar que foi nesse processo que surgiu a avaliação de currículos e programas. Além disso, Tyler é reconhecido como pai da avaliação.

A terceira geração surge em decorrência das limitações e fragilidades das gerações anteriores. É marcada pela exigência da avaliação centrada no juízo de valor sobre o objeto avaliado em relação a seus objetivos. O avaliador assume o papel de juiz ao emitir um julgamento no ato de avaliar.

Essa geração de avaliação tem como precursores Stake e Scriven (1967). Para Stake (1967), tanto a descrição quanto o juízo de valor eram essenciais em avaliação, funcionavam como elementos básicos. Já Scriven (1967) acreditava na necessidade de ampliá-la de um objeto para além dos objetivos pré-determinados, pois os resultados não previstos poderiam ser extremamente valiosos.

Nessa perspectiva, Scriven (1967) explicita também a diferença entre os conceitos de avaliação somativa e avaliação formativa. Desse modo, a partir de seus postulados temos que “[...] o conceito de avaliação somativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem.” (FERNANDES, 2004, p. 12).



É nesta geração que a concepção de avaliação é ampliada, pois:

Surgem as ideias de que a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões, a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes, a avaliação tem que envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes, os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação ou de que a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2004, p.12).

Assim, como as gerações que a antecederam, a avaliação da terceira também apresentou limitações nas concepções e práticas, levando a que Guba e Lincoln (2011) propusessem a quarta geração da avaliação que representa uma ruptura com as antecessoras. A apreciação traduz-se como um processo de negociação entre as partes, avaliadores e avaliados, numa relação dialética interativa e contínua. A concepção e metodologia são de base construtivista e entendida como construção social.



### Avaliação em larga escala

As avaliações em larga escala emergem, no país, como um dos traços das reformas educacionais que marcaram a década de 1990 e se caracterizam por instrumentos externos de acompanhamento do desempenho das redes de ensino. Seja no âmbito federal, estadual ou municipal, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, tais avaliações objetivam a reorientar as políticas educacionais a fim de atingir a qualidade educacional.

Contudo, estudos (FREITAS, 2007; BONAMINO, SOUZA, 2012) sugerem que em 1930 a avaliação já era interesse do Estado, mas é ao final dos anos de 1980 que a avaliação externa em larga escala integra as políticas e práticas do governo voltadas para a educação básica, conferindo ao Estado seu papel regulador e avaliador. Nessa linha,

[...] segue forte a ideia de que a escola precisa ser avaliada externamente e que deve ser responsabilizada pelos resultados que produz. Nessa direção, aos moldes do Estado-avaliador a ela são delegadas responsabilidades e concedida autonomia, e sobre ela são operados sistemas de avaliação externa cujos resultados são submetidos a uma base de metas de qualidade demarcadas pelo centro. (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2018, p. 118-119).



Como materialização do processo, a partir da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sistematizaram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no intuito de identificar a qualidade educacional no país (PORTAL ELETRÔNICO DO INEP) e o Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES).

Para conhecer mais sobre o SAEB acesse:



### Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

O SAEB, o primeiro a ser organizado, “[...] é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.” (PORTAL ELETRÔNICO DO INEP). Até 2018 era composto pelas seguintes avaliações: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); b) Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil; c) Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

A partir de 2019 o SAEB é reestruturado a fim de garantir alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgindo, assim, novas matrizes de referência. As siglas ANEB E ANRESC são extintas e “[...] todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.” (PORTAL ELETRÔNICO DO INEP).



O SAEB fornece, por meio de suas avaliações padronizadas, insumos acerca do desempenho dos estudantes que combinado com as taxas de aprovação produzem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Portanto, construindo-se o IDEB em “[...] um indicador sintético que combina duas dimensões da qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho (médias de proficiência) dos estudantes em avaliações padronizadas” (BRASIL, 2015, p. 114) do SAEB.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2014 objetiva em sua Meta 7 melhorar o fluxo escolar (taxas de aprovação) e ampliar o rendimento dos estudantes da Educação Básica, com vistas ampliar o IDEB (BRASIL, 2014).

No contexto internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e é um estudo internacional para fins de comparação entre países acerca dos conhecimentos e habilidades dos estudantes.

No contexto da literatura nacional, a avaliação em larga escala é também conhecida e nominada como avaliação externa e avaliação de sistemas (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020). Desse modo, conforme os estudos de Werle (2010), a expressão avaliação externa, refere-se à avaliação de uma determinada instituição de ensino, realizada por agentes externos a ela.



A expressão avaliação em larga escala é um “[...] procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades da avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino” (WERLE, 2010, p. 22). Por conta disso, a expressão avaliação de sistemas também é utilizada para se referir a esse tipo de aferição.

Não há consenso por parte da comunidade acadêmica sobre essas avaliações, por isso, há posicionamentos diversos e conflituosos. Alguns autores estudam as críticas e as ponderações acerca da temática. Seja no âmbito nacional e/ou internacional as avaliações em larga escala produzem referências e indicadores de qualidade, a serem “[...] observados, quantificados e comparados, facilitando a recolha e tratamento estatístico de informações.” (AFONSO, 2010, p.2).

Para o autor, uma questão importante que se coloca é que esses indicadores não podem ser tomados na dimensão técnica e instrumental, mas compreendidos na dimensão política, com valores e visão de mundo distintas, para que, de fato, contribuam numa avaliação mais justa dos dados coletados.

Na acepção de Werle (2010, p.23) as avaliações em larga escala não melhoram e nem pioram o sistema educativo, seus dados servem “[...] para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema.” Além disso, elas respondem àquilo que estiver na extensão dos parâmetros anteriormente determinados, visto que seu foco é muito definido.



Por outro lado, os resultados das avaliações em larga escala representam controle ou potencial emancipatório. Controle quando resultam em políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*) por parte da escola e de seus profissionais. Isto se reflete em políticas de regulação “[...] na ação docente, sinalizando formas de se estruturar a organização do trabalho pedagógico; no delineamento de propostas curriculares; nas ações das equipes de gestão escolar; nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, dentre outros.” (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020, p. 115).

As políticas de regulação incorrem em prescrições das ações da escola e de seus profissionais, reduzindo-os ao caráter de meros executores descaracterizando seus saberes e fazeres. Por outro prisma, as autoras supracitadas destacam que a avaliação numa perspectiva emancipatória e democrática traz possibilidades:

[...] para mudanças no contexto da escola, uma vez que se torna importante refletir junto a professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares a respeito dos dados dessas avaliações quando estes chegam para a escola e o que representam, de fato, para evidências de interpretações da realidade vivenciada e orientações, conforme Vianna (2003) assinala, para as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. (KAILER; PRESANIUK; BARBOSA, 2020, p. 116).



Amplia-se o debate no que tange aos usos inadequados apontados como equívocos e entraves dos processos, especialmente, por sua característica predominantemente quantitativa, que justificam culpabilizações de professores, escolas e até mesmo de estudantes pelo fracasso escolar. Em geral, a culpabilização/responsabilização vem acompanhada de sanções ou recompensas pelas metas atingidas ou não, produzem ranqueamentos entre escolas e sistemas, contribuindo para aprofundamento do abismo social.

Assista ao vídeo *Caminhos e Descaminhos da Avaliação Educacional*, produzido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - Univesp. Nele são abordadas questões importantes sobre a temática, especialmente no que se refere às avaliações em larga escala.



**Caminhos e Descaminhos da Avaliação Educacional**



## Avaliação Institucional

Em seu texto “Para uma análise das instituições escolares” António Nóvoa (1992, p. 42) reflete que:

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a *outros possíveis*. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica centrada nos estabelecimentos e nos seus projetos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma *topia*, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social.

A partir do exposto tem-se que a avaliação de uma instituição só é possível quando tomada numa perspectiva de totalidade, a fim de olhar para ela e olhar-se nela reconhecendo seus limites e possibilidades. É identificá-la como tempo e espaço de projetar e realizar intencionalidades, sonhos e desejos.

Posto isto, a avaliação institucional é uma das modalidades da avaliação educacional que, conforme Afonso (2003), está situada no nível mesossociológico já que se refere ao âmbito da instituição de educação, seja ela de nível básico ou superior. Essa modalidade da avaliação educacional é, consideravelmente, recente no país, pois no caso brasileiro, “[...] a avaliação institucional surge de modo mais sistematizado no Ensino Superior a partir da década de 1980, com motivações e razões diferentes [...]” (MARTINS; BORGES, 2020, p. 128).



Nóvoa (1992) explica que a escola enquanto organização começa a ser concebida e estudada a partir dos anos de 1980. Assim, para o referido autor:

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas em sala de aula. Também aqui não havia o entre-dois, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos. (NÓVOA, 1992, p. 41)

No Brasil, se na década de 1980 a avaliação institucional na educação superior esteve motivada pela exigência em prestar contas à sociedade e pela necessidade de fortalecimento da instituição pública, com a entrada dos anos de 1990 essa modalidade assenta-se nos pressupostos da autonomia e a ênfase na qualidade acompanhando o escopo das reformas educacionais do período. Desde então a avaliação institucional é uma prática que se consolidou e fortaleceu no âmbito do ensino superior.

Contudo, no que se refere à educação básica, a avaliação institucional não é, ainda, uma prática presente, pois ainda é “[...] pouco realizada, não está inserida nas várias ações nela desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades, e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias.” (BRANDALISE, 2010, p. 317-318).



De acordo com a autora, outro aspecto que dificulta o processo da avaliação institucional diz respeito “[...] à carência de formação dos profissionais da escola para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional.” (BRANDALISE, 2010, p. 318). Além da constatação sobre pouca presença da modalidade e as dificuldades inerentes ao processo, infere-se que a avaliação institucional é um processo sistemático que objetiva conhecer, analisar e interpretar a realidade da escola a fim de traçar planos de ação com vistas a sua melhoria.

Por se referir diretamente à instituição escolar, este tipo de avaliação requisita a compreensão acerca de dois princípios, que são o instituído e o instituinte. O primeiro refere-se ao aparato legal determinado pelos órgãos oficiais e que determinam um tipo de organização da estrutura escolar. Já o segundo é a expressão da organização dada pelos atores da própria instituição, são forças que criam e recriam este espaço em constante estado de tensão. Nessa direção, “O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.” (NÓVOA, 1992, p.25).

Nas palavras de Brandalise (2010, p. 318) a avaliação institucional é “[...] a avaliação desse instituído e instituinte na medida em que tem de identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais explicitados no projeto da instituição.”



A partir disso, depreende-se a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de sua dimensão coletiva e participativa. É no PPP que estão descritas as intencionalidades e desejos coletivos para uma determinada instituição escolar, num processo democrático de tomada de decisões. Portanto, a avaliação institucional:

[...] não pode deixar de envolver os sujeitos concernidos pelas atividades educativas (professores, estudantes, técnicos, administradores, membros da sociedade, responsáveis pelas políticas públicas...). A avaliação se realiza numa comunidade de sujeitos que se relacionam, se comunicam com linguagens e objetivos compreensíveis e mais ou menos comuns, ainda que sempre necessitando de acordos nem sempre plenos, nem sempre duráveis. Segundo regras democráticas, a comunicação entre sujeitos autônomos resulta de processos de negociação pública de sentidos. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.200).

É assim, mediada e mediadora das relações de poder e conflitos de interesses que se estabelecem neste espaço. Não se pode perder de vista que as instituições são espaços de contradição e constante disputa.

Por seu caráter amplo e global, a avaliação institucional, como ação sistemática, interroga todas as atividades da instituição escolar com vistas a identificar a escola como um todo, os processos que se estabelecem nela, àqueles que contribuem com o avanço dela e os que precisam ser revistos e superados no intuito de alcançar a qualidade da educação.



Portanto, olha para a escola em sua totalidade, considerando todos os componentes: “[...] gestão e organização da escola, processo ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico dos alunos, ação da escola com a sociedade, participação dos pais, entre outros aspectos da escola.” (BRANDALISE, 2010, p. 317). Portanto, a prática da avaliação institucional não se reduz às ações esporádicas e isoladas, mas ao processo de avaliação formativa e contínua.

Por fim, para concluir, a avaliação institucional dá-se de maneira externa e/ou interna. A avaliação institucional externa é realizada por agentes externos à instituição de ensino. No caso da educação básica, são exemplos as avaliações do SAEB, que se categorizam como avaliações em larga escala.

Já a avaliação institucional interna, nominada também de autoavaliação ou avaliação interna da escola se realiza dentro da estrutura, conduzida e realizada pelos membros da comunidade educativa.

Para saber mais:



Aderindo à avaliação institucional



Por que a Avaliação Institucional é importante para a educação brasileira

## Avaliação da/para a aprendizagem: perspectivas somativa e formativa

Entendida como uma das modalidades da avaliação educacional, a avaliação da/para a aprendizagem dos estudantes é aquela que diretamente corresponde ao nível pedagógico, isto é, ao contexto da sala de aula, realizada pelo professor. Para tanto, esta modalidade de avaliação constitui-se,

Processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais. (ESTEBAN, 2010, p.1).

Em geral, para a cultura meritocrática o uso de notas para classificar os estudantes é uma prática naturalizada que, muitas vezes, suprime o pensar e problematizar tal prática e aquilo que ela oculta. (FERNANDES; FREITAS, 2007).

**Figura 4 – Medir e classificar**



**Fonte:** TONUCCI, Francesco



É recente o debate acadêmico que objetiva distinguir e clarificar a avaliação quando tomada *da* aprendizagem e *para* a aprendizagem. Em linhas gerais, a expressão avaliação *da* aprendizagem está relacionada com a perspectiva somativa de avaliação, enquanto que a segunda expressão, avaliação *para* a aprendizagem se orienta numa perspectiva formativa. Assim, convém explicitar que conceitos são esses: o somativo e o formativo nas práticas de avaliação.

As expressões formativa e somativa surgem com os estudos de Michael Scriven (1967), quando, ao debater sobre os papéis da avaliação nos programas e currículos estabeleceu a diferenciação entre os papéis formativo e somativo da avaliação. Para este estudioso, não bastava apenas verificar resultados finais, ou seja, se os objetivos finais de um plano ou programa se mostravam satisfatórios. Ao contrário, ele defendia que a observação e análise dos objetivos que se desenvolviam no decorrer do plano ou programa, possibilitava fazer intervenções no processo de execução.

Observa-se que, para além do produto, há uma intenção avaliativa no processo. Portanto, a avaliação somativa é aquela que ocorre ao final de um processo de aprendizagem, ao término de um conteúdo ou uma unidade de ensino, um bimestre, semestre ou ano letivo. O objetivo é medir o que e quanto foi aprendido, destacando o sucesso ou fracasso e certificando a aprendizagem dos estudantes.

Já a avaliação formativa tem o compromisso de acompanhar o processo de aprendizagem em contínuo. Esta característica de acompanhamento permite ao professor e ao estudante perceber como se dá a aprendizagem e como ela se relaciona com o ensino.



Dito de outro modo, “Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de **avaliação formativa** e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de **avaliação somativa**.” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20, grifo no original).

A avaliação tomada somente na perspectiva somativa revela natureza linear, a partir de instrumentos de coleta de evidências de aprendizagem, para posteriormente estabelecer um juízo sobre elas a fim de classificá-las. Essa natureza pressupõe a avaliação desvinculada do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, na avaliação numa perspectiva formativa a natureza é circular assumindo características de continuidade, interação social, integrada ao processo de ensino e aprendizagem, comunicação e participação ativa dos estudantes, fazendo uso de processos e instrumentos variados, evidenciando a qualidade dos processos, fornecendo *feedback*.

Figura 5 - Características da Avaliação Formativa



Fonte: Organizado pela autora.



Posto isso, as avaliações formativa e somativa não devem ser consideradas como dicotômicas; é verdade que cada uma tem suas especificidades, mas conseguir articulá-las a partir de sua área de interseccionalidade contribui significativamente com o processo avaliativo.

Acerca da avaliação formativa, Fernandes e Freitas (2007, p. 21) concluem que:

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo de interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados. A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo sob a pena de perder seu propósito.

Os autores apontam para o foco da avaliação em fornecer informações das ações de aprendizagem. Logo, infere-se que das informações decorre a tomada de consciência sobre as potencialidades e sobre as dificuldades dos estudantes no processo. Portanto, aí a importância da comunicação ou *feedback* que revela tanto aos professores quanto aos estudantes as ações necessárias com vistas à aprendizagem. Nesse sentido,

Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar suas aprendizagens, que os estimulem a ir tão longe quanto possível ou que reconheçam seus progressos e sucessos. Ou seja, os alunos precisam de *feedback* acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos sociais. (FERNANDES, 2004, p. 20).



O *feedback* permite que os estudantes identifiquem seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, possibilitando análise do percurso e planejamento de ações futuras. Desse modo, requisita outro processo que é a autoavaliação, que tem sentido emancipatório, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e condução da própria aprendizagem. A autoavaliação é também relevante para o professor, pois contribui para que pense e repense seu trabalho e prática pedagógica, para modificá-la.

Ainda sobre a questão *feedback*, que por sua característica, assume o papel de integrador dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, a entrega pode ser oral ou escrita, com uso de linguagem clara.

Com referência à avaliação *da* e *para* a aprendizagem releva a importância dos instrumentos e dos critérios de avaliação. Sobre os instrumentos, cotidiana e popularmente, chamados de instrumentos de avaliação, sobre o que Luckesi (2014) esclarece serem na realidade instrumentos de coleta de dados para avaliação, já que objetivo é revelar a qualidade da realidade, é fundamental que sejam variados e elaborados com rigor metodológico.

Para saber mais indica-se a obra *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades* de Cipriano Carlos Luckesi.

Se o objetivo é revelar a qualidade da realidade observada, "Importa que o instrumento de coleta de dados cubra todos os conteúdos ensinados como essenciais e relevantes, tendo em vista tomar ciência se o educando aprendeu o que deveria ter aprendido ou não." (LUCKESI, 2014, p. 74-75). Diferentes instrumentos auxiliam o processo de apreender a qualidade da realidade e condizentes com que se deseja avaliar.



Além disso, o instrumento precisa ser bem elaborado e com critérios bem definidos. Os critérios servem de referência para a leitura, análise e interpretação dos dados coletados para a avaliação das aprendizagens reveladas a partir do instrumento utilizado. Dentre os instrumentos de avaliação (coleta de dados para a avaliação), o mais difundido é a prova escrita, contudo, há muitas possibilidades, como: provas escritas (questões objetivas e/ou dissertativas), trabalhos individuais ou de grupos, pesquisa, portfólio, estudos de caso, entre outros.

Para ampliar o conhecimento, ler da página 17 a 43 do texto *Currículo e Avaliação* de autoria de Claudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas. Nele os autores exploram a temática da avaliação formativa e somativa e discutem os instrumentos de avaliação.



### Anexo 2 - Currículo e Avaliação

Para ampliar o conhecimento e entendimento assistir ao vídeo *Avaliação da Aprendizagem: Formativa ou Somativa?* produzido pela Univesp.



### Avaliação da Aprendizagem: Formativa ou Somativa?



### Palavras finais

O e-book tratou sobre a temática da Avaliação Educacional e algumas de suas expressões. É certo que ao abordar a temática esbarra-se em velhos dilemas que permeiam o campo da avaliação educacional, um campo vasto, complexo, polissêmico e que carece de estudos e debates por parte de todos aqueles que pesquisam e praticam avaliação.

Apesar de se disseminar no imaginário social que a avaliação é assunto desgastado, na realidade é totalmente o contrário, pois o que de fato está obsoleto são as práticas meramente classificatórias e excludentes que cerceiam o direito ao aprendizado daqueles tidos como fracassados, mas que são práticas que insistem em permanecer no dia a dia da sala de aula.

Quanto a todos os outros assuntos, conceitos, concepções, práticas, entre outros aspectos, que estão contidos na avaliação educacional há um longo caminho para se percorrer. Assim, este material trouxe reflexões iniciais sobre a temática.

Para aprofundar o conhecimento sobre Avaliação Educacional conheça o trabalho da professora e pesquisadora Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise que é referência nos estudos da temática. Ela é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Avaliação, o GEPPEA, vinculado a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Visite o GEPPEA:



**Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação**



## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). *DICIONÁRIO: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <https://gestrado.net.br/verbetes/avaliacao-educacional/>> Acesso em: 24 ago 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação educacional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). *Avaliação educacional: interfaces, conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: UEPG, 2020. p. 107-112.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.13, n.2, p. 315-330, 2010. Disponível em: < <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220/2360>>. Acesso em: 29 ago 2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014*: linha de base. Brasília, DF, 2015. Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo)>. Acesso em: 22 set. 2023.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007. p. 9-26.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJ-t9w7Xyqc9gpjrXYFg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). *DICIONÁRIO: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <https://gestrado.net.br/verbetes/avaliacao-da-aprendizagem/>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto, 2004.

GUBA, Egon Gotthold; LINCOLN, Yvonna Sessions. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Unicamp, 2011.



HARPER, Babette *et al.* *Cuidado, escola!* Desigualdades, domesticação e algumas saídas. 24 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

KAILER, Elismara Zaias; PRESANIUK, Adriane; BARBOSA, Beatriz Vosniak. Avaliação em larga escala. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). *Avaliação educacional: interfaces, conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: UEPG, 2020. p.113-120.

LUCKESI, Cirpiano Carlos. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Clícia Bührrer; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação Institucional. In: BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (org.). *Avaliação educacional: interfaces, conceitos, termos e perspectivas*. Ponta Grossa: UEPG, 2020. p.127-132.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n.1, p. 109-138, jan./mar.2018. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253/25074>>. Acesso em: 21 set. 2023.

SILVA, Janssen Felipe da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 9-20.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 21-36.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ - UNICENTRO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Reflexões sobre Avaliação Educacional - Francine Cordeiro Bobato

Maria Aparecida Crissi Knuppel  
**Coordenador Geral UAB**

Sandra Aparecida Machado Polon  
**Coordenador Geral Curso**

Cleber Trindade Barbosa  
**Coordenador Geral NEAD**

Ernando Brito Gonçalves Junior  
**Apoio Pedagógico**

Ruth Rieth Leonhardt  
**Revisão**

Murilo Holubovski  
**Designer Gráfico**

Element5/Unsplash  
**Capa**

Aneeque Ahmed /Nounproject  
Hafiudin/Nounproject  
ProSymbols/Nounproject  
**Ícones**

## ANEXO 1

### AValiação EDUCACIONAL

Expressão que abarca, genérica e indistintamente, diferentes formas ou modalidades de avaliação utilizadas em educação. Assim, em sentido lato, ou seja, quando usada sem qualquer outra especificação, a avaliação educacional tanto pode referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas. Apesar desse uso abrangente, a expressão avaliação educacional aparece muitas vezes com um sentido restrito, referindo-se à avaliação de aprendizagens ou seus sinônimos, isto é, avaliação pedagógica, avaliação do rendimento ou do desempenho escolar ou avaliação dos alunos. Trata-se, portanto, de uma expressão polissêmica, sendo por isso conveniente ter em conta os contextos da sua utilização e da sua tradução. O *campo* da avaliação educacional é, assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias. A problemática teórica e prática da avaliação educacional pode ser analisada partindo de olhares muito distintos (AFONSO, 2009). Podem ser convocados, por exemplo, os contributos da filosofia, da psicologia, da pedagogia, das teorias do currículo, da administração e gestão, da história, da antropologia, da economia, da política ou da sociologia, para, consoante os casos, circunscrever ou dar maior densidade analítica à problemática da avaliação, ou compreender e pôr em prática processos de avaliação. Trata-se, portanto, de um campo aberto a diferentes abordagens, sejam elas mais circunscritas a fronteiras conceptuais, ou mais transversais e interdisciplinares. Um dos debates em aberto, ao qual se vão adicionando novas perspectivas e argumentos teórico-conceptuais, diz respeito à constituição da avaliação educacional como prática exclusiva de profissionais com formação especializada nas dimensões científicas, metodológicas e técnicas, sendo, ao mesmo tempo, uma ação legitimada por associações próprias em que se reforça uma determinada identidade e

AFONSO, A.J. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D.A., DUARTE, A.M.C., VIEIRA, L.M.F.

**DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

cultura, partilhadas em redes de peritos, na organização de seminários e congressos, bem como na publicação de manuais, revistas e veículos de comunicação *online*. Essas estratégias de afirmação e consolidação da avaliação educacional coexistem e mantêm interfaces com outras, nomeadamente com as estratégias e perspectivas que assumem a avaliação educacional não como uma prerrogativa exclusiva de especialistas, mas como um campo de pesquisa, prática e reflexão no qual podem e devem participar e colaborar diferentes profissionais, a partir de enfoques disciplinares e interdisciplinares distintos. Uma parte dos contributos mais relevantes e estruturantes para o campo da avaliação educacional vem do aprofundamento da natureza da avaliação e das teorias e metodologias que a suportam. As dimensões éticas da avaliação educacional são igualmente assumidas com maior frequência e fundamentação. Por outro lado, não sendo nova a questão da contribuição da avaliação educacional para a decisão política, essa relação ressurgiu revigorada nas últimas décadas. No debate público, tornaram-se igualmente assíduas as questões da *qualidade* educacional e as consequências do *comparativismo* internacional baseado em *indicadores*. Se já em finais dos anos cinquenta do século passado encontramos importantes iniciativas e estudos comparados em avaliação educacional (como os da International Association for the Evaluation of Educational Achievement), no início do século vinte e um têm tido forte repercussão iniciativas como o PISA (Programme for International Student Assessment). Esse programa é um exemplo de como decisões de política educacional podem ser condicionadas por estudos internacionais comparativos, baseados sobretudo em dados recolhidos por instrumentos estandardizados. Num número cada vez maior de países, são também frequentes programas nacionais e regionais de avaliação de aprendizagens e *competências*, sendo crescente o foco na avaliação de professores e na avaliação de escolas, bem como, com menor intensidade do que seria desejável, na avaliação de políticas educacionais. Em quase todos os casos, são persistentes as referências a indicadores de qualidade. Os indicadores podem ser observados, quantificados e comparados, facilitando a recolha e o tratamento estatístico de informações. Devem ainda fundamentar estudos prospectivos, sendo úteis para apoiar decisões de política educacional e ajudar a compreensão da evolução dos sistemas educativos. Questão pertinente é a de saber quem participa na definição, construção e análise dos indicadores, e como é que eles são (ou podem ser) usados. Os indicadores não podem ser escolhidos tendo

AFONSO, A.J. Avaliação educacional. IN: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.

**DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

apenas como base uma racionalidade técnica, metodológica ou instrumental. Eles implicam decisões políticas, valores e visões do mundo sobre o que é ou não é desejável em educação. A utilização de indicadores, sobretudo os de natureza quantitativa, tem levado ao chamado *governo pelos números* ou a modos de decisão política baseados em *evidências* (OZGA e GREK, 2008). Algumas organizações internacionais e supranacionais têm induzido a realização de estudos comparados e muitos desses estudos baseiam-se em indicadores quantificáveis. Na OCDE, têm sido elaborados relatórios desse tipo, com impacto nos governos, como é o caso dos relatórios *Education at a Glance*. São também exemplo disso os relatórios do Banco Mundial ou da Unesco. A opção pela escolha de determinados indicadores torna-se essencial para a elaboração desses relatórios internacionais e os indicadores utilizados acabam por ter uma repercussão importante na definição das políticas educacionais. Finalmente, outras dimensões associáveis à avaliação educacional são a prestação de contas e a responsabilização (NEVO, 2006). Sendo a *accountability* reclamada por setores ideológicos distintos, ela não pode deixar de ser discutida criticamente nas formas da sua concretização, nos seus fundamentos e nas suas consequências. Tão ou mais importante do que as questões metodológicas, é necessário ter em conta a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça social, educacional e avaliativa. A *accountability* em educação, enquanto articulação complexa entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, é, antes de tudo, uma problemática ampla de cultura política e de ação moral e ética, que tem a ver com a qualidade e profundidade das práticas democráticas.

**ALMERINDO JANELA AFONSO**

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVO, D. Evaluation in education. In: SHAW, I. F; GREENE, J: C; MARK, M. M. **Handbook of evaluation: policies, programs and practices**. London: Sage, 2006, p. 441-460.

AFONSO, A.J. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OZGA, J.; GREK, S. Governing by numbers? Shaping education through data. **CES Briefing**, n. 44, 2008. Disponível em <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief044.pdf>. Acesso em: Abril. 2010.



**Voltar**

# CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Claudia de Oliveira Fernandes<sup>1</sup>  
Luiz Carlos de Freitas<sup>2</sup>

## I - INTRODUÇÃO

Este texto tem como propósito propiciar uma reflexão sobre aspectos da avaliação escolar que estão presentes no cotidiano da escola. Pensar a avaliação e seus processos no âmbito das reflexões acerca do currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes.

Avaliação é um termo bastante amplo. Avaliamos a todo instante: “o dia estará quente? Que roupa usar? Irá chover? A decisão de ontem foi a mais acertada? Devo levar adiante aquele projeto? Assumo este novo compromisso?”

Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para tomar determinadas decisões faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente. Não é o mesmo avaliar a roupa que iremos usar por conta do clima, se compararmos com a avaliação que fazemos sobre os rumos de nosso projeto de vida. As implicações são bem diferentes.

Pois bem, o mesmo acontece na escola. No entanto, no espaço escolar, nem sempre as decisões estão nas mãos dos mesmos sujeitos: estudantes, professores, diretores, coordenadores, pais, responsáveis. Na maioria das vezes, a tomada de decisão fica sob a responsabilidade dos professores e/ou do conselho de classe. Isso faz com que o peso da avaliação fique redobrado e coloca o professor no lugar daquele que deve realizar tal tarefa a partir de critérios previamente estabelecidos, de preferência, coletivamente.

A avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização.

Ou seja, quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.

<sup>1</sup> Professora Doutora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO. Pesquisa a organização da escolaridade em ciclos.

<sup>2</sup> Professor Titular da Faculdade de Educação da Unicamp e Coordenador do LOED: Laboratório de Avaliação

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular.

O professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes, assim como os demais profissionais devem também, em conjunto com os professores e os estudantes, participar das avaliações a serem realizadas acerca dos demais processos no interior da escola. Dessa forma, ressaltamos a importância do estímulo à auto-avaliação, tanto do grupo, quanto do professor.

Entendendo a avaliação como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos, pretendemos, com este texto, levar à reflexão de que a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. Também pretendemos estimular a equipe escolar a questionar conceitos já arraigados no campo da avaliação, bem como despertar para novas e possíveis práticas na avaliação escolar.

A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos.

Há a *avaliação da aprendizagem dos estudantes*, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária *avaliação da instituição* como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a *avaliação do sistema escolar*, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política.

---

**A avaliação, como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, ocorre, portanto, em várias esferas e com vários objetivos.**

---

## II - A AVALIAÇÃO E O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

### Que relações se estabelecem?

A té que ponto, nós, professores, refletimos sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que pré-julgamos ou outras situações do cotidiano? Muitas vezes, nosso discurso expressa aquilo que entendemos como adequado em educação e aquilo que almejamos. Isso tem seu mérito! Contudo, nossas práticas, imbuídas de concepções, representações e sentidos, ou seja, repletas de ações que fazem parte de nossa cultura, de nossas crenças, expressam um “certo modo” de ver o mundo. Esse “certo modo” de ver o mundo, que está imbricado na ação do professor, traz para nossas ações reflexos de nossa cultura e de nossas práticas vividas, que ainda estão muito impregnados pela lógica da classificação e da seleção, no que tange à avaliação escolar.

Um exemplo diz respeito ao uso das notas escolares que colocam os avaliados em uma situação classificatória. Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela.

Em nossa sociedade, de um modo geral, ainda é bastante comum as pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção.

Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir.

Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo.

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação.

Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem.

A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares.

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de **avaliação formativa** e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de **avaliação somativa**. Uma não é nem pior, nem melhor que a outra, elas apenas têm objetivos diferenciados.

## A concepção de educação e a avaliação

Para se instaurar um debate no interior da escola, sobre as práticas correntes de avaliação, é necessário que explicitemos nosso conceito de avaliação. Qual a função da avaliação, a partir do papel da educação escolar na sociedade atual? Às vezes, aquilo que parece óbvio não o é tanto assim. Para que é feita a avaliação na escola? Qual o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar.

Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.

Pode-se perceber, portanto, que as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação.

Hoje, é voz corrente afirmar-se que a avaliação não deve ser usada com o objetivo de punir, de classificar ou excluir. Usualmente, associa-se

---

**... Tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das concepções que norteiam o processo educativo.**

---

mais a avaliação somativa a estes objetivos excludentes. Entretanto, tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das *concepções que norteiam o processo educativo*.

A prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Deve estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade. Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida a fora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem.

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito.

Podemos chamar essa perspectiva de avaliação formativa.

Segundo Allal (1986, p.176), “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do *curriculum*”. Perrenoud (1999, p.143) define a avaliação formativa como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos”.

Outro aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem. Nessa perspectiva, a auto-avaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia.

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. A avaliação formativa, assim, favorece os processos de auto-avaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas.

Instaurar uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida como parte inerente do processo e não marcada apenas por uma atribuição de nota, não é tarefa muito fácil.

Uma pergunta, portanto, que o coletivo escolar necessita responder diz respeito às concepções de educação que orientam sua prática pedagógica, incluindo o processo de avaliação. Qual o entendimento que a escola construiu sobre sua concepção de educação e de avaliação?

Há pelos menos dois aspectos sobre os quais a escola precisa refletir, como parte de sua concepção de educação. Um diz respeito à **exclusão** que ela pode realizar, caso afaste os estudantes da cultura, do conhecimento escolar e da própria escola, pela indução da evasão por meio de reprovação, como já foi abordado no texto sobre currículo e cultura.

---

**... A auto-avaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia.**

---

Aqui os processos de avaliação podem atuar para legitimar a exclusão, dando uma aparência científica à avaliação e transferindo a responsabilidade da exclusão para o próprio estudante.

### 1. É fundamental

transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem.

### 2. É necessário

avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.

### 3. Avaliar

faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.

Outro aspecto diz respeito ao papel esperado dos estudantes na escola e o desenvolvimento de sua **autonomia** e **auto-direção**. Neste caso, a avaliação pode ser usada para gerar a subordinação do estudante e não para valorizar seu papel como sujeito de direitos com capacidade para decidir.

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas” (mundo natural) e com as “pessoas” (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e auto-direção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social.

A importância dessa compreensão é fundamental para que se possa, no processo pedagógico, orientar a avaliação para essas finalidades. Entretanto, isso não retira, nem um pouco, a importância da aprendizagem dos conteúdos escolares mais específicos e que são igualmente importantes para a formação dos estudantes. Se, por um lado, a escola deve valorizar a capacidade dos estudantes de criar e expressar sua cultura, por outro, vivendo em um mundo altamente tecnológico e exigente, as contribuições já sistematizadas das variadas ciências e das artes não podem ser ignoradas no trabalho escolar.

### III - A CARACTERÍSTICA PROCESSUAL DA AVALIAÇÃO

Normalmente, a noção de avaliação é reduzida à medição de competências e habilidades que um estudante exhibe ao final de um determinado período ou processo de aprendizagem. Vista assim, a avaliação é uma forma de se verificar se o estudante aprendeu ou não o conteúdo ensinado. Embora isso possa fazer parte do conceito de avaliação, ela é mais ampla e envolve também outras esferas da sala de aula.

É sabido, por exemplo, que o professor procura respaldo na avaliação para exercer o controle sobre o comportamento dos estudantes na sala de aula. Isso acontece porque a sala de aula isolou-se tanto da vida real que os motivadores naturais da aprendizagem tiveram que ser substituídos por motivadores artificiais, entre eles a nota. Assim, o estudante estuda apenas para ter uma nota e não para ter suas possibilidades e leitura do mundo ampliadas. Isso, é claro, limita os horizontes da formação do estudante e da própria avaliação. O poder de dar uma nota não raramente é usado para induzir subordinação e controlar o comportamento do estudante em sala.

Além disso, nem sempre o professor avalia apenas o conhecimento que o estudante adquiriu em um determinado processo de aprendizagem, mas também seus valores ou atitudes. Dessa forma, ao conceituarmos a avaliação escolar, realizada nas salas de aula, devemos levar em conta que são vários os aspectos incluídos nesta definição: o conhecimento aprendido pelo estudante e seu desenvolvimento, o comportamento do estudante e seus valores e atitudes. Alguns desses aspectos são avaliados formalmente (em provas, por exemplo), mas outros são avaliados informalmente (nas conversas com os estudantes, no dia-a-dia da sala de aula). Investigar, portanto, como está ocorrendo a avaliação em sua sala de aula – considerando os aspectos formais e informais – pode ser um bom começo para aprimorar as práticas avaliativas usadas.

Em decorrência desses aspectos informais, avaliamos muito mais do que pensamos avaliar. Nas salas de aulas, estamos permanentemente emitindo juízos de valor sobre os estudantes (frequentemente de forma pública). Esses juízos de valores vão conformando imagens e representações entre professores e estudantes, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Devemos ter em mente que, em nossa prática, não estamos avaliando nossos estudantes e crianças, mas as aprendizagens que eles realizam.

#### Entre o formal e o informal na avaliação

Vimos que todo processo avaliativo implica na formulação de juízos de valor ou em apreciações. É próprio do ser humano projetar o seu futuro e,

depois, comparar com o que conseguiu, de fato, realizar e emitir um juízo de valor. Pode-se dizer que, nesse sentido, a avaliação faz parte do ser humano.

Porém, é importante chamar a atenção para o fato de que se o juízo de valor é algo inerente ao ser humano, o uso que é feito de tal juízo, com o objetivo de classificar e excluir, não é. Em páginas anteriores, vimos como isso depende da concepção de educação que se quer utilizar.

---

**No dia-a-dia da sala de aula, há uma intensa relação entre professores e estudantes que propicia o contínuo emergir de juízos de valor que são expressos em observações e comentários públicos sobre o desempenho acadêmico, sobre o comportamento em sala e sobre os valores e atitudes – tanto de professores como de estudantes.**

---

Na sala de aula, boa parte das atividades que vão sendo realizadas tende a gerar **juízos de valor** por parte de professores e estudantes. Não é apenas em uma situação de prova que os juízos se desenvolvem tendo por base as respostas dadas pelos estudantes. No dia-a-dia da sala de aula, há uma intensa relação entre professores e estudantes que propicia o contínuo emergir de juízos de valor que são expressos em observações e comentários públicos sobre o desempenho acadêmico, sobre o comportamento em sala e sobre os valores e atitudes – tanto de professores como de estudantes.

Esses juízos de valor interferem (para o bem ou para o mal) nas relações entre os professores e os estudantes. Não são raras as situações em que os professores começam a orientar suas estratégias metodológicas em função de seus juízos de valor sobre os

estudantes, configurando uma situação delicada, principalmente quando os juízos negativos de valor passam a comandar a ação metodológica do professor. Nesses casos, há um contínuo prejuízo do estudante, pois o preconceito que se forma sobre ele termina por retirar as próprias oportunidades de aprendizagem do estudante.

O acompanhamento dessas situações revela que, ao agirem assim, esses professores terminam por afetar negativamente a auto-imagem do estudante, o que representa um fator contrário à motivação do aluno para a aprendizagem. Podemos dizer que a reprovação oficializada em uma prova, por exemplo, é de fato, apenas a consequência de uma relação professor-aluno mal sucedida durante o processo de ensino-aprendizagem.

Quando o estudante é reprovado em uma situação de prova, de fato, ele já havia sido reprovado, antes, no processo.

Foi a relação professor-aluno que o reprovou. Isso deve alertar o professor para a necessidade de uma relação bem sucedida, motivadora e positiva para com o estudante durante o processo de aprendizagem, no qual se evite o uso de procedimentos e ações que contribuam para a criação de uma auto-imagem negativa.

Pode-se afirmar, igualmente, que mesmo nas situações de organização curricular baseada em ciclos e em progressão continuada, o fato de se eliminar o poder de reprovação dos instrumentos avaliativos não significa que não esteja havendo avaliação.

Tanto os ciclos quanto a progressão continuada, em algumas situações, permanecem fazendo uso de técnicas informais de avaliação (observações, trabalhos sem critérios muito definidos etc.) inerentes ao processo de ensino-aprendizagem que podem até ser mais perversos que as próprias provas formais, quando usadas com propósito classificatório e excludente.

Dessa forma, podemos perceber o quanto é fundamental avaliar os processos de aprendizagem dos estudantes na escola em ciclos. Como fazer com que os estudantes aprendam aquilo que não vêm conseguindo aprender? É preciso, antes de mais nada, avaliar. Depois, traçar estratégias e maneiras de intervenção junto aos estudantes que favoreçam a aprendizagem.

Um equívoco que parece persistir, ainda entre parte dos educadores, desde as primeiras experiências com ciclos básicos e promoção automática no Brasil, é o de que combater a reprovação implica em não avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, em não fazer provas, em não fazer testes, em não atribuir notas ou conceitos que reflitam tal processo.

Um outro equívoco ainda parece relacionar-se com essa questão: há uma máxima de que os estudantes, ao não serem reprovados, não aprendem e saem da escola sem aprender o básico de leitura, escrita e matemática.

Diz o senso comum que “os estudantes estão saindo da escola sem aprender, porque não são avaliados e não são reprovados!” Tal equívoco nos remete a outra máxima, que já faz parte de nossa cultura escolar: a de que a reprovação é garantidora de uma maior qualidade do ensino. Poderíamos reduzir toda a riqueza do ato de educar ao momento da promoção ou retenção dos estudantes? Ora, o que viabiliza uma melhor qualidade de ensino são professores bem formados e informados; condições de trabalho; recursos materiais; escolas arejadas, claras e limpas, com mobiliário adequado, com espaços de estudo, de pesquisa e prazer para professores e estudantes, sempre, é claro, fazendo uso dessas condições com seriedade e responsabilidade, de maneira a garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

---

**... O que viabiliza uma melhor qualidade de ensino são professores bem formados e informados; condições de trabalho; recursos materiais; escolas arejadas, claras e limpas, com mobiliário adequado, com espaços de estudo, de pesquisa e prazer para professores e estudantes...**

---

## IV - O COTIDIANO E SUAS POSSÍVEIS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

númeras práticas avaliativas permeiam o cotidiano escolar. Em uma mesma escola, ou até em uma sala de aula, é possível identificarmos práticas de avaliação concebidas a partir de diferentes perspectivas teóricas e concepções pedagógicas e de ensino.

Isso é natural, uma vez que nossas práticas incorporam diferentes vivências e modelos, bem como são permeadas por nossas crenças e princípios, nem sempre tão coerentes assim. A escola, ao longo das décadas, vem passando por inúmeras transformações do ponto de vista das concepções pedagógicas e correntes teóricas.

A cada período, podemos considerar que a escola incorpora determinadas práticas, rejeita outras, perpetua outras tantas. No entanto, é importante perceber que, mais do que defender uma ou outra corrente teórica, a busca pela coerência nas ações educativas deve ser o norte do professor. Por exemplo, se, como professor, propicio sempre estudos em grupo em sala de aula, no momento de avaliar também devo manter uma certa coerência com essa metodologia implementada em sala de aula. Se mobilizo os estudantes a estarem sempre identificando informações e pouco promovo situações de análise e reflexão, tal competência não será cobrada no momento da avaliação. Primeiro ela terá que ser vivenciada pelos estudantes no seu nível de desenvolvimento.

### Os instrumentos

É importante reproduzir aqui uma fala recorrente em nossas salas de aula. Nossas falas representam nossas concepções e idéias sobre as coisas e o mundo. Pois bem, uma professora, em dia de prova, muitas vezes diz para sua turma: “hoje faremos uma avaliação!” Essa fala traz uma incorreção conceitual, comum em nosso cotidiano escolar, e importante de ser refletida. Se a avaliação é um processo que não se resume a medir ou verificar apenas, como pode ser feito em um dia? A fala adequada da professora deveria ser: “Hoje, vamos fazer um exercício que servirá de base para a avaliação de vocês!”.

Ao falarmos de instrumentos utilizados nos processos de avaliação, estaremos falando das tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes.

Há variadas formas de se elaborar instrumentos. Eles podem ser trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, questionários etc., referenciados nos programas gerais de ensino existentes para as redes escolares e que definem objetivos e conteúdos para uma determinada etapa

ou série, ou podem ser referenciados no conhecimento que o professor tem do real estágio de desenvolvimento de seus alunos e do percurso que fizeram na aprendizagem.

É importante ressaltar também que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são provisórios e não definitivos. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento poderá vir a conhecer em outro. A questão do tempo de aprendizagem de cada estudante é um fator, na maioria das vezes, pouco levado em consideração.

É importante ressaltar ainda que a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (memorial, portfólio, caderno de aprendizagens etc.) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional. O que queremos dizer é que, muitas vezes, a prática concreta leva a uma posterior mudança de concepção de avaliação. A descrição dos instrumentos será colocada mais adiante. Retomemos agora a discussão acerca de sua construção.

A construção dos instrumentos, quando é feita a partir de programas e objetivos gerais, toma como referência tais programas e não as aprendizagens reais dos estudantes ou do grupo. Se, por um lado, isso faz com que a questão do tempo de aprendizagem específico de cada estudante seja um fator quase inexistente na elaboração desse tipo de instrumento, por outro, é um importante fator de geração de equidade entre os objetivos e conteúdos que se espera que as escolas ensinem a seus estudantes. Sem isso, correríamos o risco de que cada professor fixasse o seu próprio conteúdo ou nível de aprendizagem para seus estudantes. Dessa forma, a coleta dos dados obtidos com os instrumentos que se referenciam nos programas gerais de ensino revelará aquilo que os estudantes aprenderam ou não aprenderam. Voltaremos a falar desse tipo de instrumento quando examinarmos a avaliação de sistemas de ensino.

O professor, porém, não necessita e não deve limitar-se a esse tipo de instrumento. Ele pode construir outros que sejam mais sensíveis ao estágio de desenvolvimento específico de seus alunos, confiando que tais instrumentos proporcionarão a dimensão da possibilidade, do “vir a saber”, revelando melhor o papel inclusivo da escola e da educação, a crença no potencial do aprendiz do estudante.

Se bem planejados e construídos, os instrumentos (trabalhos, provas, testes, relatórios, *portfólios*, memoriais, questionários etc.) têm fundamental importância para o processo de aprendizagem ainda que não devam ser usados apenas para a atribuição de notas na perspectiva de aprovação ou reprovação dos estudantes.

O que significa um instrumento de avaliação bem elaborado? Certamente, copiar tarefas de livros didáticos ou planejar atividades, sem se ter a clareza do que estariam objetivando, não são boas estratégias para a elaboração de tais instrumentos.

Um exemplo de prática avaliativa inadequada pode ser visto quando uma tarefa é retirada de um livro didático para servir de questão de teste ou prova. Muitas vezes, uma boa atividade de um livro didático não se enquadra no propósito de avaliar a aprendizagem realizada por um estudante, simplesmente porque ela não foi pensada com esse fim.

---

**Os instrumentos que serão usados no processo de avaliação, sejam referenciados nos programas gerais ou no estágio de desenvolvimento dos estudantes reais existentes em uma sala de aula, devem, portanto, partir de uma especificação muito clara do que pretendem avaliar.**

---

Um instrumento mal elaborado pode causar distorções na avaliação que o professor realiza e suas implicações podem ter conseqüências graves, uma vez que todo ato avaliativo envolve um julgamento que, no caso da educação escolar, significa, em última instância, aprovar ou reprovar.

Os instrumentos que serão usados no processo de avaliação, sejam referenciados nos programas gerais ou no estágio de desenvolvimento dos estudantes reais existentes em uma sala de aula, devem, portanto, partir de uma especificação muito clara do que pretendem avaliar.

A elaboração de um instrumento de avaliação ainda deverá levar em consideração alguns aspectos importantes:

- a) a linguagem a ser utilizada: clara, esclarecedora, objetiva;
- b) a contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que, de fato, gostaríamos de verificar;
- c) o conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado;
- d) estar coerente com os propósitos do ensino;
- e) explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio.

Podemos fazer algumas considerações em relação aos **instrumentos que podem ser utilizados ou construídos com a finalidade de acompanhar a aprendizagem** dos estudantes, em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho.

Comumente já encontramos, nas práticas da Educação Infantil, instrumentos que revelam um processo de avaliação muito voltado ao acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, ou seja, uma avaliação incorporada ao cotidiano e ao planejamento diário.

Sabemos também que, na Educação Infantil, os(as) professores (as), de um modo geral, já realizam uma avaliação muito próxima da formativa, uma vez que exercem uma avaliação mais contínua do processo das crianças, desvinculada da necessidade de pontuá-la com indicadores numéricos ou de outra ordem, para fins de aprovação. As práticas avaliativas na Educação Infantil, de um modo geral, primam pela lógica da inclusão das crianças com

vistas à sua permanência e continuidade nas creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.

Podemos considerar também que, tradicionalmente, nossas experiências, principalmente no Ensino Fundamental, são marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva e, muitas vezes, excludente, como já vimos. Ao longo desse texto, estamos trabalhando na perspectiva de uma avaliação das aprendizagens dos estudantes que implica uma proposição de avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. No entanto, como tornar a avaliação dos processos de aprendizagem dos estudantes mais interativa, dialógica, formativa?

Vimos que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

Nesse sentido, como já vimos, um aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender.

Além disso, a avaliação formativa considera em que ponto o estudante se encontra em seu processo de aprendizagem. Para Villas Boas (2004), a avaliação formativa é criteriada, ou seja, toma como referenciais os objetivos e os critérios de avaliação, mas ao mesmo tempo toma como referência o próprio estudante. Isso significa que a análise de seu progresso considera aspectos tais como o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo. Conseqüentemente, o julgamento de sua produção e o retorno que lhe será oferecido levarão em conta o processo desenvolvido pelo estudante e não apenas os critérios estabelecidos para realizar a avaliação. A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes.

---

**Ao longo desse texto, estamos trabalhando na perspectiva de uma avaliação das aprendizagens dos estudantes que implica uma proposição de avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.**

---

O registro da avaliação formativa pode ser feito de diferentes maneiras. O professor deve encontrar uma forma de documentar os dados que for coletando ao longo do processo. A periodicidade de coleta desses dados também deve ser realizada de acordo com a realidade de cada grupo e do contexto em geral (possibilidades do professor, turma, escola).

**O importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem.**

Em uma prática de avaliação formativa, o instrumento de registro do professor deve ter o propósito de acompanhar o processo de aprendizagem de seus estudantes.

A finalidade é registrar este acompanhamento, os avanços e recuos dos estudantes, a fim de informar o professor acerca do processo, para que, assim, possa mediar e traçar estratégias de ação adequadas a cada estudante e às suas potencialidades.

Outros instrumentos de registro podem e devem coexistir: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, no qual ele anota o que fez, o que foi produtivo, como poderia ser melhorado, enfim, há uma infinidade de possibilidades de registro da prática e do crescimento dos estudantes e crianças. Na Educação Infantil é comum a prática de relatórios discursivos acerca dos processos das crianças. Os professores costumam registrar sob forma de relatórios tais processos. Nesses registros, é comum os professores relatarem considerações a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança individualmente, do coletivo (da turma como um todo) e do seu próprio trabalho. Ao avaliar seu processo de ensino, o professor poderá considerar mais amplamente o processo de aprendizagem de cada criança e do coletivo. Portanto, é fundamental considerar que a avaliação das ações de ensino está diretamente relacionada à avaliação das aprendizagens.

Finalmente, há ainda a possibilidade de se ter instrumentos destinados a informar aos estudantes e responsáveis, bem como às secretarias de educação acerca da aprendizagem dos estudantes. São os registros do tipo boletins, relatórios quantitativos ou qualitativos. Estes são resumos daquilo que foi coletado ao longo de um período e expressam não o processo, mas o resultado do mesmo.

Cabe-nos refletir acerca do papel desses registros. Seria coerente com a proposta de uma educação voltada para a construção da cidadania e da autonomia, que os estudantes, por exemplo, só tomassem contato com o final de seu processo de aprendizagem, depois de findo o bimestre, trimestre, semestre ou ano? Estariam acompanhando seu processo e podendo, dessa forma, ser mais autônomos e responsáveis pelo mesmo?

No caso da Educação Infantil, essas informações acerca da avaliação da aprendizagem, ao longo do processo educativo, geralmente são apresentadas em forma de relatórios de grupo e relatórios individuais, ou ainda, por meio de reuniões coletivas ou individuais com pais e/ou responsáveis pelas crianças. Práticas que podem ser incorporadas ao Ensino Fundamental.

Dentro da perspectiva de uma avaliação contínua, cumulativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recomenda às Escolas de Ensino Fundamental, em seu artigo 24:

“V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais...”

A partir da recomendação legal, estaríamos utilizando os instrumentos de registro de informação do processo de aprendizagem mais adequados?

Lembramos ainda o quanto é fundamental uma prática que tenha memória. Memória que só pode existir a partir do registro dos processos, das descobertas, das tentativas, dos percursos das turmas. Os conhecimentos construídos pelos professores ao longo de sua prática, os instrumentos elaborados, os planejamentos feitos, as atividades realizadas, tudo isso registrado significa a legitimação de um saber elaborado a partir da prática.

Isso fica bastante evidente quando nos reportamos à Educação Infantil, pois a LDB diz em seu Art. 31 que “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

Assim sendo, constitui-se um processo contínuo e abrangente que considera a criança em sua integralidade. É considerada como parte inerente do processo de formação e, portanto, deve ser parâmetro para o desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Um procedimento de avaliação que cumpre a função de ser também instrumento de registro e que propicia a memória dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para estudantes, quanto para professores, é o *portfolio*.

O portfólio é uma tarefa de suma importância para os estudantes e crianças, pois os coloca em contato com sua aprendizagem constantemente. Além disso, também é um instrumento de avaliação importante, pois serve para valorizar seu trabalho, seu crescimento e suas aprendizagens. No portfólio, os estudantes deixam registrado de maneira concreta o seu caminho ao longo da escolaridade. Funciona como “um baú de memórias”. Ao final do ano ou ciclo, o estudante terá um dossiê de sua trajetória e poderá ter um acervo de material rico para lhe auxiliar nas suas próximas etapas.

Segundo Villas Boas (2004, p.38), “o *portfolio* é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”. O portfólio pode constituir-se, tanto para estudantes quanto para professores, como uma coleção dos trabalhos que conta a história



de seus esforços, progressos, desempenho, criações, dúvidas etc. Nesse sentido, o portfólio pode ser considerado um instrumento de registro que serve para a avaliação dos processos.

Ao selecionar os trabalhos que comporão o portfólio, professores e estudantes devem fazer uma auto-avaliação crítica e cuidadosa, a partir dos objetivos estabelecidos, dos propósitos de cada tarefa ou atividade que estará compondo o instrumento. Podemos ainda dizer que, além de servir como instrumento de auto-avaliação e de registro da memória dos processos, o portfólio pode ser um instrumento de comunicação com os pais e/ou responsáveis. É prática corrente, na Educação Infantil, as crianças rememorarem as tarefas que elaboraram durante um período, selecionarem e colocarem essas tarefas em uma pasta que será enviada para casa, a fim de que

---

**Ao lembrarem as tarefas, as crianças não só avaliam o que aprenderam, como também têm a possibilidade de refazer aquilo que julgavam que, agora, já poderiam fazer melhor.**

---

os responsáveis possam ver o que foi realizado no período. Ao lembrarem as tarefas, as crianças não só avaliam o que aprenderam, como também têm a possibilidade de refazer aquilo que julgavam que, agora, já poderiam fazer melhor. Ou seja, aquilo que não sabiam bem e agora já sabem. Entendemos que tal prática possa ser ressignificada para os outros níveis de ensino.

Um outro instrumento que facilita a prática de uma avaliação formativa é o *Caderno de Aprendizagens*, um caderno no qual os estudantes se depararão com suas dúvidas e possibilidades de avanço; um caderno de estudos paralelos, digamos assim. Pode ser uma iniciativa do próprio estudante ou uma prática a ser incorporada pelo professor em seu planejamento.

O *Caderno de Aprendizagens* pode ser utilizado em duas situações:

#### 1. Atividades de acompanhamento dos conteúdos escolares

São atividades com o propósito de superar as dificuldades e dúvidas que tenham ficado dos conteúdos já estudados nas aulas. Podem ser atividades de áreas variadas, bem como de apenas uma área. Essa prática pode orientar uma maior reflexão quanto ao conteúdo estudado e quanto às aprendizagens que o estudante vem realizando.

#### 2. Registros Reflexivos

Os registros reflexivos têm por objetivo servir de auto-avaliação para os estudantes. Podem ser registrados os caminhos que o estudante fez para sanar suas dúvidas, para compreender aquilo que ainda não sabia e agora já sabe, as dúvidas que ainda permanecem.

Acreditamos que refletir sobre sua própria aprendizagem faz com que o estudante adquira uma maior responsabilidade sobre sua escolaridade. Porém, responsabilidades são aprendidas, construídas. Somente uma prática constante de reflexão e incorporada como algo natural ao processo pode, com o tempo, levar a uma mudança de postura por parte dos estudantes.

Um outro instrumento de avaliação pode ser o *Memorial*. Em que consiste e qual seu propósito? O Memorial se constitui em uma escrita livre do estudante acerca de suas vivências ao longo do ano. Devem ser registrados os avanços, os receios, os sucessos, os medos, as conquistas, as reflexões, sobre todo o processo experienciado.

O propósito do memorial é fazer com que o estudante tenha um momento de reflexão não apenas de suas aprendizagens relativas aos conteúdos específicos, como já faz no Caderno de Aprendizagens, mas que possa refletir sobre seu compromisso, seu envolvimento e em que este está contribuindo para seu crescimento e o crescimento do grupo. É no memorial que o estudante exercita sua capacidade reflexiva sobre sua atuação, empenhos e compromisso consigo, com os colegas e professores.

Escrever o Memorial também cumpre o propósito de fazer com que o estudante desenvolva sua capacidade de se expressar por um texto escrito, pois sabemos da fundamental importância do estudante saber registrar, em um texto escrito, suas idéias de forma organizada, clara, coerente, desenvolva e correta, no sentido estrito do uso da língua escrita.

Como desenvolver esse instrumento na Educação Infantil? Os mesmos propósitos podem ser trabalhados na Educação Infantil. As crianças podem falar sobre suas conquistas, dúvidas, sucessos, medos. Podem registrar a partir de desenhos, painéis, mímicas etc. As professoras podem gravar, escrever pelas crianças, arquivar os registros.

Para sintetizar, são aspectos importantes de uma prática de avaliação formativa: utilização de instrumentos de avaliação diferenciados; auto-avaliação que leve a uma auto-reflexão e maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, retirando das mãos do professor tal responsabilidade; utilização de diferentes formas de registro da aprendizagem dos estudantes; uma forte concepção de que se avalia, especialmente, para dar continuidade à aprendizagem dos estudantes e crianças e não para medir ou dar notas.

## A auto-avaliação

Algumas práticas que levariam a uma maior autonomia e compromisso dos estudantes, a um diálogo mais profícuo entre os sujeitos da aprendizagem, à construção do conhecimento de forma mais criativa e menos mecânica ainda continuam distanciadas do cotidiano da maioria de nossas escolas. Ainda

não incorporamos em nossa prática cotidiana, por exemplo, a auto-avaliação do ensino (feita pelo professor) e a auto-avaliação da aprendizagem (feita pelo aluno). Na maioria das vezes, quando esta é realizada, aparece de forma assistemática ou apenas em determinados momentos do ano letivo, quase que separada do processo.

A auto-avaliação ainda não se tornou um hábito em nossas salas de aula. Se é papel da escola formar sujeitos autônomos, críticos, por que ainda não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos em uma avaliação

---

**A auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim.**

---

que não favorece o aprendizado e que não está coerente com nosso discurso atual? Por que insistimos em uma avaliação que coloca todo o processo nas mãos do professor, eximindo assim o estudante de qualquer responsabilidade?

A auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim.

Ainda hoje, apesar de nossos discursos pedagógicos terem avançado bastante, insistimos em uma avaliação que não favorece o aprendizado, pois é concebida

como algo que não se constitui como parte do processo de aprendizagem, mas apenas como um momento de verificação.

Em uma concepção de educação cujo foco do processo de ensino e aprendizagem seja o professor, há coerência com uma prática de avaliação cujos critérios e expectativas estejam somente a cargo do professor. No entanto, orientar a avaliação para uma prática formativa, contemplando a auto-avaliação, torna-se um pressuposto para avançarmos em direção a uma necessária coerência com uma concepção mais atual de ensino e aprendizagem.

Os processos de auto-avaliação podem e devem ser individuais e de grupo. Não devem ficar restritos apenas aos aspectos mais relativos a atitudes e valores. Os estudantes, em todos os níveis de ensino, devem refletir sobre seus avanços não só relativos à sua socialização, bem como sobre aqueles relativos às suas aprendizagens específicas.

Ter clareza sobre o que é esperado dele é o primeiro passo para que o estudante possa realizar sua auto-avaliação. Como poderia saber se estou aprendendo o que deveria, da forma como deveria, se não sei o que vou aprender? Todos nós, para podermos fazer uma análise de nossos potenciais e necessidades, em primeiro lugar devemos conhecer o que vamos aprender.

Isso, na escola, se traduz em conhecer não só o programa de ensino do ciclo, etapa ou série, mas principalmente, as expectativas dos professores, as nossas próprias, refletir sobre por que frequentar a escola, sobre o que é mais importante aprender e sobre aquilo que queremos conhecer.

Depois, para além disso, é importante que o professor propicie uma prática constante de auto-avaliação para os estudantes, que se torne uma rotina, incorporada ao planejamento, com instrumentos elaborados para esse fim e, especialmente, que os resultados obtidos da auto-avaliação sejam utilizados, seja em conversas individuais, tarefas orientadas ou exercícios de grupo. O processo de avaliação, seja ou não auto-avaliação, não se encerra com a aplicação de um instrumento e com a análise dos resultados obtidos. Avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados.

A auto-avaliação quando realizada no grupo significa verificar e avaliar, no coletivo, se os propósitos estabelecidos com o grupo estão sendo contemplados.

Novamente, coloca-se a situação do grupo ter conhecimento daquilo que é esperado dele, da construção coletiva de metas e regras. A partir daí, pode-se então, fazer uma auto-avaliação dos processos do grupo, seja em termos atitudinais, seja em relação aos conhecimentos construídos coletiva e individualmente.

A auto-avaliação deve favorecer ao estudante a auto-reflexão acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas. Deve ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem, naturais a todo e qualquer processo de aprender.

---

**O processo de avaliação, seja ou não auto-avaliação, não se encerra com a aplicação de um instrumento e com a análise dos resultados obtidos. Avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados.**

---

## O conselho de classe

Outro aspecto diretamente relacionado à avaliação diz respeito ao conselho de classe. Esse espaço precisa ser ressignificado e a sua real função resgatada. Existiria espaço mais rico para a discussão dos avanços, progressos, necessidades dos estudantes e dos grupos? Existiria espaço mais privilegiado de troca entre professores que trabalham com os mesmos estudantes para traçar estratégias de atuação em conjunto que favoreçam os processos de aprender? Não seria o conselho de classe, o momento no qual deveríamos estudar os desafios decorrentes da prática? Por fim, o conselho de classe também ajudaria a resgatar a dimensão coletiva do trabalho docente. No entanto, o conselho de classe, em boa parte das escolas, ou tornou-se uma

récita de notas e conceitos, palco de lamúrias e reclamações ou, simplesmente, inexistente. Acontecendo dessa forma, o conselho de classe coaduna-se com a perspectiva da avaliação classificatória e seletiva, perdendo seu potencial.

O espaço do conselho de classe poderia estar destinado a traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, com os grupos. Poderia também se constituir em espaço de estudo e discussão acerca de questões teóricas que ajudariam na reflexão docente sobre os desafios que o cotidiano escolar nos impõe: violência escolar, estudantes com necessidades educativas especiais, as formas e procedimentos de avaliação dos professores, construção coletiva de ações que levariam a uma maior qualidade do trabalho pedagógico, avaliação das metas e princípios estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola e sua concretização junto aos estudantes e às turmas, formas de relacionamento da escola com as famílias etc.

Como transformar o conselho de classe em um momento de integração e discussão do processo pedagógico? É importante lembrar que para ser um espaço de discussão coletiva, é importante que os professores planejem suas ações e práticas de forma coletiva, desde o início. Como traçar estratégias de encaminhamento conjuntas se as ações não são planejadas em conjunto?

Para isso, o conselho de classe, no ensino fundamental, deve ser convocado periodicamente, visto como momento de interação entre professores, planejamento, estudo e decisões acerca de como trabalhar com as dificuldades e as possibilidades apresentadas pelos estudantes. O conselho não deve mais ser entendido como momento de fechamento de notas e decisões acerca da aprovação ou reprovação de alunos. É também um espaço privilegiado para o resgate da dimensão coletiva do trabalho docente. O conselho existe para que as decisões sejam compartilhadas. Mas como compartilhar decisões, se não estivermos a par de todo o processo, desde seu planejamento?

## V - OUTROS ESPAÇOS DE AVALIAÇÃO

Embora tenhamos privilegiado o tratamento das questões relativas à avaliação da aprendizagem do estudante, portanto, com foco na relação professor-estudante, a sala de aula não é o único espaço em que os processos devem ser avaliados. Muito do que o professor consegue ou não em seu local de trabalho depende de fatores que estão presentes no âmbito da escola e do sistema de ensino. Tais fatores ou facilitadores precisam igualmente ser avaliados como parte integrante da explicação das conquistas e fracassos que possam ocorrer no âmbito da sala de aula. Esses outros espaços possuem seus próprios procedimentos de avaliação.

O espaço mais próximo da sala de aula é o espaço da escola como um todo. A escola é uma organização complexa com múltiplos atores e interesses. A avaliação da escola é chamada de avaliação institucional. Nesta, o ponto de apoio é o projeto político-pedagógico da escola construído coletivamente e que deve orientar o conjunto dos profissionais envolvidos no processo de formação dos estudantes.

O projeto político-pedagógico deve fixar indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola. Indicadores não são padrões a serem obedecidos cegamente, mas marcas que o coletivo da escola espera atingir e para as quais se organiza. Pode envolver a fixação de índices menores de reprovação, índices maiores de domínio de leitura ou outro conteúdo específico, expectativas de melhoria do clima organizativo da escola etc. Pode envolver ainda a obtenção de uma melhor articulação com a comunidade local, ou a luta por demandas a serem feitas ao poder público e que sejam vitais para o melhor funcionamento da escola.

A avaliação institucional é também uma forma de permitir a melhor organização do coletivo da escola com vistas a uma gestão mais democrática e participativa que permita à coletividade entender quais os pontos fortes e fracos daquela organização escolar, bem como mobilizar, criar e propor alternativas aos problemas.

Finalmente, ainda existe o espaço do próprio sistema ou rede escolar, enquanto o conjunto das escolas pertencentes a este. Dentre as várias formas de avaliação que esta instância comporta, destacamos a avaliação de rendimento do conjunto dos estudantes pertencentes a uma rede de ensino ou a chamada avaliação de sistema. Aqui, além do rendimento dos alunos, são feitas avaliações de fatores associados a tais rendimentos e pesquisadas

---

**O projeto político-pedagógico deve fixar indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola. Indicadores não são padrões a serem obedecidos cegamente, mas marcas que o coletivo da escola espera atingir e para as quais se organiza.**

---

as características das escolas que podem facilitar ou dificultar o trabalho do professor e a obtenção dos resultados esperados pelos alunos.

Essa avaliação, apesar de ser externa à escola, não necessariamente tem que ser externa à rede, ou seja, preparada fora da rede avaliada. Ela pode ser construída pelas secretarias de educação de forma a envolver as escolas e os professores no próprio processo de elaboração da avaliação, de maneira que esta seja realizada com legitimidade técnica e política.

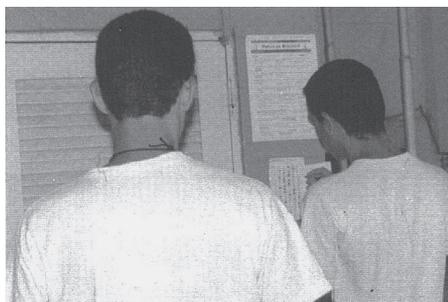
Os resultados obtidos na avaliação de sistema devem ser enviados às escolas para serem usados, tanto na sua avaliação institucional, como pelo professor na avaliação da aprendizagem dos alunos.

E por fim, temos os sistemas de avaliações nacionais como SAEB, Prova Brasil, Enem, Enade, que passaram a ser implementados no Brasil ainda nos anos 90 e que cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino. Tais sistemas cumprem um papel social importante, na medida em que têm como propósito dar subsídios para a construção de uma escola de melhor qualidade. Os resultados dessas grandes avaliações devem ser amplamente divulgados e debatidos nas escolas, redes, meios de comunicação para que, de fato, se tornem um instrumento de democratização do sistema educacional brasileiro.

## VI - QUESTÕES PARA REFLEXÃO

As imagens a seguir trazem algumas situações cotidianas em nossas escolas. Nosso objetivo é que tais imagens sirvam para disparar algumas reflexões em sua escola.

Observe atentamente as imagens e seus significados.



(figura 1)

Uma cena comum em nossas escolas são os estudantes procurando suas notas em murais ou quadros de avisos. De um modo geral, são os resultados de final de ano ou de bimestre que irão informá-los sobre possíveis recuperações ou reprovações.

Essa prática denota que, possivelmente, o resultado da avaliação foi dado ao final de um período. Isso demonstra uma determinada prática de avaliação que pode não estar sendo coerente com os princípios da inclusão, do processo, do diálogo.

Outra implicação é que essa prática de afixar classificações nos murais, por meio das notas e médias, está relacionada à exposição do estudante em seu ambiente social. Tanto pode o estudante ter sua auto-estima valorizada, caso tenha tido uma boa nota e tenha sido aprovado, como pode fazer com que o estudante sinta-se desprestigiado, humilhado frente aos seus pares.

Essa é uma questão para se refletir. Precisamos comunicar os resultados dos processos de avaliação dessa forma? Existiriam outras formas? Quais? Você conhece? Em sua escola há que tipo de prática? Como você comunica o resultado da avaliação aos seus estudantes?



(figura 2)

O que esta imagem nos revela?

É comum nas escolas encontrarmos estudantes que necessitam copiar as tarefas dos outros, por uma série de razões. Interessa-nos aqui refletir sobre o fato de que ao realizar atividades em que estão sendo avaliados, alguns estudantes, sejam crianças ou jovens, copiam o que seu colega ao lado está realizando. Independentemente da possibilidade de questões de foro pessoal, qual ou quais as práticas de avaliação existentes na escola que podem levar o estudante a ter tal postura? O que existe no currículo oculto da escola que induz a essa atitude? Poderia ser diferente? Como?

Em que essa questão se relaciona com a discussão da exclusão ou promoção? Como caberia discutir a partir dessa imagem, a função social da escola e sua relação com a avaliação?

## Referências Bibliográficas e Sugestões de leitura

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: Editora DP& A, 1999.
- FREIRE, Madalena. *A Paixão de conhecer o mundo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.
- FREIRE, Madalena (coord.) *Avaliação e Planejamento, a prática educativa em questão*. São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 1994.
- FREIRE, Madalena (coord.) *Observação Registro e Reflexão*. São Paulo: Editora Espaço Pedagógico, 1994.
- FRANCO, Creso. (org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança*. 5ª ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SILVA, Jansen; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas Avaliativas em todas as áreas: rumo às aprendizagens significativas*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Ed. Papirus, 2004.
- WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro, uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

## Sugestões de filmes

1) **Nenhum a menos** – Produção chinesa de 1999, dirigida por Zhang Yimou. Com apenas 13 anos, Wei tem a missão de dar aulas a crianças pouco mais novas que ela e impedir que algum dos estudantes deixe de freqüentar a paupérrima escola. Se conseguir a façanha, Wei ganha 10 yuans a mais que o prometido.

Os problemas começam na estrutura do colégio - onde até o giz é milimetricamente aproveitado -, passam pelo despreparo da professora (que só sabe ensinar uma velha canção sobre Mao Tsé-Tung) e se estendem à natural rebeldia dos estudantes. Wei não consegue (e nem pretende) controlar a molecada. Seu interesse está em cumprir o serviço da melhor forma possível para garantir seu pagamento.

**Nenhum a Menos** focaliza a fuga do garoto Zhang Huike para a cidade, em busca de trabalho. A partir daí, nasce uma honesta amizade entre a professora e seus estudantes por conta de um objetivo específico: trazer Huike de volta. O diretor Yimou aproveita o mote para criar ótimas situações em que a menina Wei põe em prática uma didática de ensino fundamentada na troca, no diálogo, convocando a garotada para resolver aquele problema real.

2) **O Sorriso de Monalisa**, produção americana de 2003, dirigida por Mike Newell.

Katharine Watson (Julia Roberts) é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra essas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida.



Voltar