



# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 3, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **EIXO 3 - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.03.31>

Recebido em: **31/08/2020**

Aprovado em: **07/09/2020**

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS desafios e possibilidades; ASSESSMENT OF LEARNING AND PEDAGOGICAL PRACTICES challenges and possibilities; EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS desafíos y posibilidades

LUCIELMA SEMIAO DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-8563-682x>

LUIZ CARLOS PEREIRA SANTOS

## RESUMO

Neste artigo discute-se a avaliação da aprendizagem no cerne de diferentes concepções pedagógicas que subjazem sua prática interligada às características de seus respectivos contextos sócio-históricos. O objetivo é caracterizar os sentidos que a avaliação da aprendizagem tem assumido no âmbito escolar e suas imbricações com os processos de ensino-aprendizagem, ao longo do tempo. A partir de uma revisão bibliográfica com base em Luckesi (2011), Vasconcellos (2013; 2014), Hoffmann (2014), Villas Boas (2015) e Chueiri (2008), apresenta-se e caracteriza-se as concepções de avaliação tradicional e formativa. As conclusões apontam a urgência de se ressignificar a avaliação da aprendizagem tendo em vista superar seu viés tradicional e assumi-la como dimensão pedagógica essencialmente voltada para a promoção das aprendizagens conforme preconizado na concepção formativa.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Prática Pedagógica. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

This article discusses the assessment of learning through different pedagogical concepts that underlie its practice, linked to the characteristics of their respective socio-historical contexts. The objective is to characterize the meanings that the assessment of learning has taken on in the school environment and its overlap with the teaching-learning processes, over time. Based on a bibliographic review based on Luckesi (2011), Vasconcellos (2013, 2014), Hoffmann (2014), Villas Boas (2015) and Chueiri (2008), the concepts of traditional and formative evaluation are presented and characterized. The conclusions point to the urgency of giving a new meaning to the evaluation of learning in order to overcome its traditional bias and assume it as a pedagogical dimension essentially focused on the promotion of learning as recommended in the formative conception.

**Keywords:** Learning assessment. Pedagogical Practice. Teaching-learning.

## RESUMEN

Em este artículo se analiza la evaluación del aprendizaje en el seno de diferentes conceptos pedagógicos que subyacen a su práctica, vinculados a las características de sus respectivos contextos sociohistóricos. El objetivo es caracterizar los significados que ha adquirido la evaluación del aprendizaje en el ámbito escolar y su superposición con los procesos de enseñanza-aprendizaje, a lo largo del tiempo. A partir de una revisión bibliográfica basada en Luckesi (2011), Vasconcellos (2013, 2014), Hoffmann (2014), Villas Boas (2015) y Chueiri (2008), se presentan y caracterizan los conceptos de evaluación tradicional y formativa. Las conclusiones apuntan a la urgencia de dar un nuevo significado a la evaluación del aprendizaje para superar su sesgo tradicional y asumirlo como una dimensión pedagógica esencialmente enfocada a la promoción del aprendizaje tal y como recomienda la concepción formativa.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje. Práctica pedagógica. Enseñanza-aprendizaje.

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um tema bastante controverso no ambiente escolar. Historicamente, considerando a caracterização da educação escolar no Brasil, sua realização deu-se alinhada aos fundamentos da pedagogia tradicional[1], manifestando-se em uma perspectiva classificatória e excludente, que busca por meio de exames/testes escolares verificar a aprendizagem do indivíduo com o intuito de excluir/selecionar entre aptos/inaptos, aprovados/reprovados aqueles que teriam o direito de aprender ou não.

Ao longo do tempo, as conjecturas teóricas em torno do papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem se modificaram, porém, na prática, sua efetivação é marcada por variações e continuidades dos modelos cristalizados pela escola tradicional, que cunhou o exame como mecanismo para comprovar o conhecimento (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Neste trabalho, busca-se refletir sobre as relações delineadas entre práticas avaliativas e práticas pedagógicas. Para tanto, tem-se como aporte teórico Luckesi (2011), Vasconcellos (2014), Hoffmann (2014) Villas Boas (2015), Chueiri (2008), entre outros. De modo geral, compreender os significados da avaliação da aprendizagem e ressignificar suas práticas é um desafio inerente à atividade docente frente às transformações sócio-econômico-culturais que caracterizam a sociabilidade contemporânea.

A avaliação da aprendizagem calcada na “Pedagogia do exame” (LUCKESI, 2011) centrada em práticas pedagógicas autoritárias, punitivas e conteudistas não têm atendido às perspectivas de formação requeridas no contexto dos modelos educacionais contemporâneos. Avaliar, portanto, é um ato complexo, que carece da devida fundamentação teórico-epistemológica, sem a qual pode assumir perspectivas equivocadas frente aos objetivos educacionais propostos e, paradoxalmente, ao invés de estar a serviço das aprendizagens, proporcionar o seu oposto: a “não aprendizagem” Vasconcellos (2014).

Dessa forma, cabe questionar que sentidos a avaliação da aprendizagem tem assumido no cotidiano escolar? Sua utilização tem sido orientada para a intervenção pedagógica ou classificação/exclusão? Estaria a avaliação contribuindo para a formação crítica e integral dos sujeitos? Nesse cenário, faz-se mister pautar as possíveis contradições daí decorrentes e ao mesmo tempo refletir sobre a ressignificação da avaliação da aprendizagem como pré-requisito frente às demandas educacionais da contemporaneidade assumidas em uma perspectiva de inclusão e transformação social.

Em sua estruturação o artigo está organizado nas seguintes seções: a) situando a avaliação da aprendizagem, onde se faz uma breve contextualização entre as concepções e sentidos assumidos pela avaliação ao longo do tempo, desde a sistematização da escola moderna; b) avaliação da aprendizagem e concepções pedagógicas, na qual discute-se a avaliação no bojo teórico-conceitual de diferentes concepções pedagógicas; c) Avaliação da aprendizagem e democratização do ensino, onde se fala das contradições inerentes aos processos avaliativos que não coadunam em processos de aprendizagem. Por fim, faz-se as considerações finais apontando para a necessidade de ressignificação das práticas avaliativas com vistas a garantia do direito de aprender.

## 2 SITUANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

No contexto escolar, o uso do termo avaliação é relativamente recente e foi empregado por Ralph Tyler, educador norte-americano, em 1930. Até então, se falava em exames e provas escolares. Tyler desenvolveu a proposta de “avaliação por objetivos” com o intuito de tornar a prática pedagógica mais eficiente no que tange aos processos de aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, as atuais concepções e práticas de avaliação da aprendizagem remetem à aplicação das provas/exames escolares que caracterizaram a gênese da escola moderna, sistematizada a partir dos séculos XVI e XVII com a emergência e cristalização da sociedade burguesa, caracterizando o que Luckesi (2011) chama de “pedagogia do exame” ao se referir a forma como tais processos se instauraram no âmbito escolar enaltecendo práticas de controle, disciplina e punição.

De acordo com Luckesi (2011, p. 52) a palavra avaliar é originária do latim, “provindo da composição *a-valere*, que quer dizer ‘dar valor a...’. Contudo, o autor ressalta que a ‘avaliação’ não tem fim em si mesma e requer além do juízo de qualidade atribuído, uma tomada de decisão, ou seja, vai além da simples verificação. Nesse sentido,

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 53 – Grifo no original).

Dada essa diferença, o referido autor destaca que, historicamente, as práticas desenvolvidas no contexto escolar brasileiro estiveram/estão caracterizadas mais como “verificação” que “avaliação”. Nesse cenário, é comum a execução de processos classificatórios que se encerram na obtenção dos dados de aprendizagem sem propor qualquer intervenção pedagógica a respeito.

Já Villas Boas (2015) caracteriza dois tipos de avaliação: a formativa, realizada em prol da aprendizagem e tomada como aliada da atividade docente e discente; e a tradicional, focada no binômio aprovação/reprovação com vistas à classificação/exclusão dos sujeitos.

Por sua vez, Freitas et al. (2014) destaca que na concepção tradicional a avaliação é concebida sob duas perspectivas: classificatória e punitiva. Na vertente classificatória “(...) a avaliação é utilizada como um instrumento rígido, verificando se o aluno memorizou o que foi ensinado”, já na punitiva, a avaliação “(...) é usada como controle social e hierarquização”, aqui o objetivo é amedrontar o aluno destacando o erro como símbolo de fracasso. Como pode se depreender, na vertente tradicional, a avaliação é realizada em momentos estanques por meio dos quais se estabelecem julgamentos de resultados e se atribuem notas e/ou conceitos aos discentes sem, contudo, contextualizar tais informações aos processos vivenciados em sala de aula

Em sua análise, Vasconcellos (2013, p.142) afirma que “classificação” e “exclusão” são características da avaliação tradicional que “Do ponto de vista subjetivo, canaliza a culpa para alguém (aluno/família); Do ponto de objetivo, dá ‘condições de trabalho’ (possibilita o controle disciplinar)”. Ainda de acordo com esse autor:

(...) a avaliação vem servindo, de um lado, como ‘remédio’ para a ‘coisa ruim’ que, amiúde, é a escola e a sala de aula nos dias correntes, submetendo o corpo e a mente do aluno, e, de outro, em parte como consequência do anterior, para a inculcação ideológica e seleção social (visão macro). No entanto, conforme avança a crítica político-social, abrindo possibilidades de se fazer da escola e da sala de aula um ambiente mais humano, agradável e significativo (porque avança também a ciência e a prática pedagógica), esta concepção de avaliação é cada vez mais questionada. (VASCONCELLOS, 2013, p. 142-143).

No bojo de tais questionamentos podemos situar o advento das novas teorias de ensino e aprendizagem à luz das teorias cognitivistas e humanistas e o desenvolvimento científico e tecnológico que impactam diretamente as relações de saber na sociedade contemporânea, nesse cenário cada vez mais se explicitam os limites e lacunas da avaliação tradicional no cerne das

práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Freitas et al. (2014, p. 95) adverte que:

O Sistema educacional, escola, professores, pais e alunos precisam compreender que a mudança de postura nas práticas avaliativas é algo necessário quando se busca uma melhor qualidade na educação. Nesse caso, o papel do avaliador não é mensurar o sucesso, ou o fracasso do educando, mais sim auxiliá-lo no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Para isso, faz-se necessário romper com modelos pedagógicos historicamente estabelecidos e conforme sublinhado por Carminatti e Borges (2012) faz-se necessário compreender a avaliação como “parte do todo” ao invés de concebê-la como uma etapa isolada do processo educativo realizada em momentos estanques. Para essas autoras,

[...] um dos desafios da educação contemporânea é a superação dos resquícios trazidos de geração a geração, por meio de uma ressignificação dos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 173).

Destarte, o debate proposto é em torno da ressignificação da avaliação da aprendizagem e, por conseguinte, do processo educativo. De acordo com Sant’Anna (2014), a avaliação compreendida como processo, além de apresentar características como “continuidade”, “temporalidade”, “totalidade” e “organicidade”, parte dos seguintes pressupostos:

- É dinâmica: não é estática.
- É contínua: não é terminal.
- É integrada: não é isolada do ensino.
- É progressiva: não é estanque.
- É voltada para o aluno: não para os conteúdos.
- É abrangente: não restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno.
- É cooperativa: não realizada somente pelos professores.
- É versátil: não se efetiva sempre da mesma forma. (SANT’ANNA, 2014, p. 32).

Assumida nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem rompe com a lógica excludente/classificatória que historicamente se instituiu no espaço escolar. Para isso, faz-se mister discutir os pressupostos teórico-epistemológicos sob os quais se instituiu.

## **2.1 Pressupostos e limites da avaliação classificatória**

De acordo com Luckesi (2011) as atuais concepções e práticas de avaliação da aprendizagem fortemente marcadas pela vertente classificatória tiveram suas bases firmadas a partir de três aspectos: a) no contexto da pedagogia jesuítica, que privilegiava os rituais de provas e exames; b) na emergência da sociedade burguesa, que opera por meio de mecanismos de controle e seletividade; c) nos fundamentos da pedagogia comeniana, que exaltava o medo como fator para manter a atenção dos alunos nas atividades escolares. Considerando essas influências, o autor afirma que os sentidos assumidos pela avaliação ao longo do tempo até a atualidade deu-se no cerne de uma verdadeira

“Pedagogia do exame”, isto é, centrada na obtenção de notas, no julgamento de resultados finais em vez de no processo, voltada para a seleção/exclusão dos sujeitos aprendizes e segmentada dos processos de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que a pedagogia jesuítica, por meio da institucionalização do *Ratio Studiorum*[2], constituiu a base das práticas educacionais difundidas ao longo da história do processo de escolarização no Brasil. Por seu intermédio, consagrou-se nos colégios jesuíticos um plano de estudos universal, elitista e de caráter humanístico, instaurando as bases da pedagogia tradicional, que caracterizou as práticas pedagógicas ao longo do tempo e se faz presente, ainda hoje, na realidade de vários educadores.

Sobre essa questão, Saviani (2007) contextualiza como a pedagogia jesuítica influenciou no ideário e nas práticas educacionais difundidas ao longo da história educacional do Brasil. Considerando tais influências, solidificaram-se processos de ensino-aprendizagem a partir da organização de um rígido sistema de ensino, do qual depreende-se que a avaliação classificatória faz parte. Não obstante, a avaliação classificatória foi sendo sedimentada em consonância aos arranjos histórico-sociais, que tem como base uma sociedade excludente, assim sendo:

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passaram pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social (LUCKESI, 2011, p.84).

Conforme sublinhado por esse autor, a avaliação não tem fim em si mesma e vincula-se diretamente a determinado modelo de sociedade situando os sujeitos não só no contexto escolar, mas na lógica da organização social vigente. Igualmente, Esteban (2018, p. 100), adverte que “a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade”, ou seja, está interligada aos arranjos sócio-históricos vigentes. Entretanto, cabe destacar que esse não é um movimento unidirecional, ou seja, a escola não apenas reproduz a lógica excludente da sociedade, mas se configura, também, como instituição que se coloca nos movimentos de transformação dessa mesma sociedade (ESTEBAN, 2018). Desse modo, explicitar os elementos fundantes da avaliação classificatória é também um caminho para dar visibilidade à avaliação formativa e sua potencialidade emancipatória no âmbito escolar.

Ao analisar as implicações da avaliação classificatória nas práticas pedagógicas, Vasconcellos (2014) afirma que sua operacionalização padece de três problemas centrais, a saber: a) Desvio dos objetivos, b) Distorção da prática pedagógica e c) Questão ética. As implicações de cada problema destacado pelo autor estão detalhadas no quadro a seguir.

#### **Quadro 1 – Problemas inerentes à avaliação classificatória segundo Vasconcellos (2014)**

| <b>Problemas</b>     | <b>Implicações</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desvio dos objetivos | Em vez de se estar preocupado com a aprendizagem, com o desenvolvimento humano, com o crescimento, tudo passa a girar em torno da classificação, da constatação de que determinada realidade está adequada ou não e para-se por aí. No caso da avaliação da aprendizagem, tudo se concentra na nota ou conceito, na provação/reprovação, no sancionar (competente/incompetente). |
|                      | Preocupado com os exames, o docente quer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Distorção da prática pedagógica | cumprir todo o programa e, para isso, usa a metodologia meramente expositiva e abusa dela. Com conteúdos preestabelecidos sem significado relevante e metodologia passiva, os alunos se desinteressam e surgem problemas de disciplina. Nesse momento, angustiado, o professor acaba usando a avaliação classificatória como arma de controle de comportamento, o que aliena ainda mais a relação pedagógica e realimenta o ciclo vicioso.     |
| Questão ética                   | A prática da avaliação excludente favorece em muito o tratamento do aluno como coisa; é classificado e, se estiver fora do padrão desejado, é descartado, ainda que com a melhor das boas intenções ('Estamos te reprovando hoje, mas no futuro irá nos agradecer'). Nesse campo, quando se resolve avaliar também os conteúdos atitudinais (participação, interesse, disciplina) com a mesma lógica classificatória, o estrago é ainda maior. |

**Fonte: Vasconcellos (2014). Adaptação da autora (2020).**

Depreende-se, assim, que a prática avaliativa evidencia determinada concepção de saber implicando diretamente as relações de ensino-aprendizagem decorrentes. Entende-se, pois, a importância da discussão teórico-prática, contextualizando a relação ensino-aprendizagem-avaliação, uma vez que “Quando almejamos a efetiva mudança da avaliação, entendemos também que esta mudança exige a revisão das concepções de aprendizagem e das práticas de ensino” (VASCONCELLOS, 2013, p. 145). Assim sendo, não podemos esquecer as relações e influências múltiplas entre ensino, aprendizagem e avaliação. Nessa perspectiva, as relações se estabelecem a partir das seguintes imbricações: não há ensino sem avaliação; há influência da avaliação sobre a aprendizagem; influência da avaliação sobre o ensino; influência da aprendizagem sobre a avaliação e influência do ensino sobre a avaliação (VASCONCELLOS, 2013).

Por sua vez, Sant’Anna (2014, p. 10), problematiza as lacunas da avaliação classificatória enfocando os limites de seus instrumentos, ao apontar que:

Estudos realizados por especialistas têm comprovado que a correção de um mesmo trabalho por diferentes professores recebe diferentes valores, embora feita pela mesma pessoa; uma ótima prova ou inverso pode determinar divergência de grau se examinada posteriormente. Mesmo se tratando de área científica, critérios diferentes podem aprovar ou reprovar um educando.

Esse tipo de análise expõe as lacunas da avaliação classificatória explicitando seus padrões obscuros de sistematização do saber. Considerando o exemplo da autora, é possível indagar: Que critérios os docentes utilizam para efetuar suas análises/correções na avaliação classificatória? Os alunos estão cientes desses critérios? Participaram de sua construção? Esses, dentre outros, são questionamentos indispensáveis quando se almeja superar o viés seletivo e excludente que a avaliação tradicional/classificatória tem assumido no âmbito dos processos educativos.

## **2.2 Contributos e pressupostos da avaliação formativa**

De acordo com Allal (1986, p. 176) apud Villas Boas (2015, p. 30) a expressão “avaliação formativa” foi empregada, inicialmente, por Scriven (1967) aplicada ao contexto de avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos, etc). Posteriormente, Bloom e seus seguidores aplicaram a avaliação formativa à avaliação dos alunos.

No contexto da literatura nacional da área, os autores propõem diferentes nomenclaturas para a avaliação no espectro teórico da concepção formativa, assim, utilizam termos como: avaliação diagnóstica, emancipatória, dialógica, mediadora, entre outros, mas todas a partir da mesma matriz teórico-conceitual de uma avaliação que se dá para melhorar as aprendizagens a partir do redimensionamento do processo pedagógico. Destarte, Luckesi (2011) destaca a necessidade de aprender a avaliar como ação diagnóstica com vistas à intervenção pedagógica, assumindo a avaliação como ação inclusiva, fundamentada no princípio político-social de estar interessado que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente.

De modo convergente, Villas Boas (2015) ressalta que a avaliação formativa está voltada para a promoção da aprendizagem de discentes, docentes e do desenvolvimento da escola como um todo. Outrossim, ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, inclusive, com a participação do aluno. Para a autora, “A avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” (p. 36). Destarte, diferencia-se da avaliação classificatória, especialmente, no que se refere aos seus propósitos, estabelecendo uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação educacional: avaliar para classificar versus avaliar para promover aprendizagem (CAMARGO; MENDES, 2013).

Segundo, Hadji (2001) a avaliação formativa se inscreve em uma perspectiva primordialmente informativa, que busca subsidiar a ação de professores e alunos no contexto do trabalho pedagógico, configurando-se como ponto de partida para a (re) adaptação das ações de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 62) afirma que:

[...] o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. (LUCKESI, 2011, p. 62).

Assim compreendida, a avaliação integra-se aos processos de ensino e aprendizagem qualificando-os por meio de uma atividade diagnóstica e “Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (LUCKESI, 2011, p. 83). Nesse sentido, é imperativo a integração entre ensino-aprendizagem-avaliação mediada por um sólido processo de planejamento educacional.

Em consonância, Hoffmann (2014) propõe a avaliação mediadora concebida como um processo que se desenvolve a partir do movimento de “Ação-Reflexão-Ação”. Trata-se de uma nova forma de pensar a avaliação em prol da aprendizagem do aluno. Destarte,

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2014, p.24).

Partindo desse pressuposto, a avaliação assume uma função dialógica e reflexiva com vistas à

intervenção pedagógica voltada ao processo de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 104 – grifo no original) define avaliação como “*um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão*”, assim entendida, opera de modo diferente da verificação, pois, conforme afirma o autor:

A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática. (LUCKESI, 2013, p. 44).

Depreende-se, pois, o caráter dinâmico do conhecimento que se insere na proposta de avaliação diagnóstica/formativa/mediadora, visto que rompe com a concepção de avaliação como etapa final do processo de ensino para medir a aprendizagem e propõe a avaliação mediando todo o processo de ensino e aprendizagem.

### **3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**

Quando falamos em avaliação da aprendizagem é comum, imediatamente, pensarmos em procedimentos, instrumentos de avaliação, ou seja, o foco centra-se, normalmente, ao aspecto técnico de como avaliar. Contudo, as reflexões em torno das finalidades da avaliação são indispensáveis, pois, nesse sentido, faz necessário refletir sobre a finalidade da avaliação e as imbricações pedagógicas daí decorrentes. Essa atitude implica, também, conceber que a avaliação não se dá em um campo de neutralidade, e sim de intencionalidades diversas. Considerando a perspectiva classificatória e formativa os sentidos assumidos no cerne das práticas avaliativas tomam rumos completamente distintos.

Conforme destacado por Chueiri (2008) a avaliação da aprendizagem se inscreve no bojo de intencionalidades articuladas a um estatuto político e epistemológico que consubstancia os processos de ensinar e aprender. Assim sendo, essa autora situa a avaliação a partir de dois pressupostos, primeiro, que “[...] não é uma atividade neutra ou meramente técnica [...]”, e segundo, que sua prática “[...] ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos” (CHUEIRI, 2008, p. 52). A partir desses pressupostos, a referida autora evidencia que as práticas avaliativas dão-se em determinado campo teórico-epistemológico e dimensionadas em articulação a um modelo de mundo, de ciência e de educação. Nesse contexto, o professor, como avaliador, atribui sentidos e significados à avaliação a partir de suas concepções, vivências e conhecimentos que permearão sua prática.

Partindo desses pressupostos, a mesma autora analisa que a avaliação no contexto escolar tem sido concretizada no bojo de quatro concepções pedagógicas, a saber: a) avaliação como exame, b) avaliação como medida, c) avaliação como classificação e d) avaliação como qualificação.

Na primeira concepção, que remete ao início da sistematização da escola moderna, século XVI, os exames escolares constituíam o mecanismo balizador da prática educativa e mediava as relações de ensino e aprendizagem. Nesse período avaliar e examinar eram entendidos como sinônimos. De acordo com Luckesi (2002) essa concepção predomina, ainda hoje, nas representações sociais<sup>[3]</sup> docentes, a ponto de equivocadamente denominarem suas práticas de avaliação, quando, na realidade, ainda executam exames, inclusive, entendendo a nota como avaliação.

Na segunda concepção, a avaliação passa a ser compreendida como sinônimo de medida. Esse entendimento surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, por influência do desenvolvimento dos testes educacionais e das contribuições da Psicologia nas questões educacionais, que consubstanciaram a chamada “Pedagogia Tecnicista”. De acordo com Chueiri (2008), as contribuições da Psicologia à avaliação educacional ocorreram a partir de dois aspectos: primeiro, pelo desenvolvimento dos testes psicológicos que ensejavam a possibilidade de mensuração dos

comportamentos e propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação, segundo, pelos estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem, nesse abordagem considerava-se que a aprendizagem podia ser quantificada e, por conseguinte, medida.

No cenário atual, Hadji (2001, p. 34) aponta as limitações dessa concepção ao ressaltar que:

[...] hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido.

Na terceira concepção, a classificação constituía o objetivo essencial da avaliação. Em suma, dá-se ênfase à certificação dos resultados finais obtidos pelos alunos e operacionaliza-se por meio de uma prática descontextualizada dos processos de ensino e aprendizagem, excludente e voltada para o passado do processo pedagógico, pautada no binômio aprovado/ reprovado, apto/inapto e com fins de controle e julgamento de resultados finais.

A quarta concepção, avaliar para qualificar, surge como uma alternativa do ponto de vista ético, epistemológico e teórico, às concepções anteriores, tendo como base o enfoque qualitativo deslocando a ênfase até então no produto à ênfase no processo. Nessa perspectiva, Mendéz (2002, p. 13) destaca que:

Em termos precisos, deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de provas, mas não se confunde com elas.

Em sua essência, a avaliação qualitativa pressupõe acompanhar a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem em sua complexidade com vistas ao redimensionamento do processo pedagógico considerando as singularidades que marcam o percurso formativo de seus diferentes sujeitos.

Nesse sentido, a avaliação pressupõe a retomada do curso de ação sempre que necessário, sendo sempre dinâmica. Nessa perspectiva, a avaliação rompe com a concepção de etapa final do processo de ensino para medir a aprendizagem e propõe exatamente o seu oposto: a avaliação mediando todo o processo de ensino e aprendizagem e direcionando as intervenções/readaptações necessárias.

Assim sendo, cabe refletir sobre quais concepções pedagógicas docentes subjazem suas práticas avaliativas e, por conseguinte, suas implicações nas relações pedagógicas daí decorrentes. Ou seja, faz-se necessário uma análise coletiva por parte dos sujeitos que compõem a comunidade escolar no sentido de refletir sobre o para quê, quando e como avaliar. Essas, dentre outras questões, podem suscitar reflexões com vistas a ressignificar a avaliação da aprendizagem no cerne da concepção formativa.

#### **4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO**

Para Villas Boas (2015), a avaliação classificatória centrada no binômio aprovação/reprovação ao classificar/excluir os sujeitos dos processos de aprendizagem, ratifica, por meio da escola, o processo de seleção social desenvolvido no cerne da sociedade burguesa. Assim, o papel da escola se vincula à manutenção da ordem social vigente.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2014, p. 42 – grifo no original), destaca que a lógica classificatória é inerente à universalização da escola para o povo, assim:

[...] a escola incorpora uma forma e organização que traz embutida a lógica

seletiva: assume-se que a tarefa do professor é transmitir o conteúdo e medir sua retenção pelo aluno, tendo subjacente a concepção de que nem todos são capazes ou merecedores, que alguns ‘vão’ e outros não [...] A escola destina-se, ‘obviamente’, ‘aos que vão’.

Nesse cenário, evidencia-se que ensinar não é um ato neutro e, portanto, está sempre embebido de intencionalidades ligadas a manutenção ou transformação social, de forma semelhante também a avaliação não se dá de forma neutra e isolada das práticas pedagógicas. Há uma intencionalidade no ato avaliativo seja de intervenção/transformação ou classificação/exclusão em consonância com a orientação educacional implementada.

Considerando o contexto da sociedade contemporânea, cabe indagar: As práticas educativas estão possibilitando a democratização do acesso ao saber? Em seus apontamentos, Vasconcellos (2014) destaca a baixa qualidade da educação brasileira e os processos de “não aprendizagem”, que ano após ano os alunos vêm apresentando, seja por meio de fenômenos como a evasão e reprovação escolar, ou por meio dos resultados evidenciados em avaliações do Saeb, Ideb, Pisa, Enem, entre outros, que chamam a atenção pelos baixos índices de aproveitamento apresentados pelos discentes. Para o autor, a “não aprendizagem”,

[...] significa a negação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos da cultura, saberes elaborados (conceituais, procedimentais e atitudinais), a que dificilmente terá acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece – ou deveria acontecer – na escola (VASCONCELLOS, 2014, p. 18).

Considerando que a escola deve ser lugar de aprendizagem, os processos de “não aprendizagem” destacados por Vasconcellos (2014), além de problematizar o papel da escola, traz à tona, também, a questão da finalidade da avaliação no contexto escolar. Afinal, para quê avaliar? As possibilidades de respostas a essa questão estão diretamente relacionadas às concepções e aos sentidos que a avaliação pode assumir no contexto das práticas pedagógicas. Será que a avaliação está sendo desenvolvida em prol da aprendizagem do aluno e, portanto, de sua permanência na escola?

Aqui, cabe refletir sobre a afirmação de Vasconcellos: “[...] por mais paradoxal que possa parecer inicialmente, a avaliação que vem sendo praticada por muitas escolas, em vez de ser elemento de qualidade, é fator de não aprendizagem” (2014, p. 26-27). Diante do exposto, é possível indagar: Como transformar a avaliação em dimensão pedagógica voltada para o direito de aprender? Provavelmente, esse é um dos maiores desafios a ser encarado no contexto das práticas pedagógicas contemporâneas.

Nesse contexto fenômenos como evasão, reprovação escolar, baixos índices de rendimento, podem fornecer pistas importantes a respeito da viabilidade da forma como a avaliação tem sido realizada. Por outro lado, explicita as contradições que delineiam a ação educacional no contexto da sociedade contemporânea. Nesse sentido, Charlot (2014) destaca os debates a respeito das contradições vivenciadas dentro da escola a partir dos anos 60 e 70 do século XX, momento que caracteriza a abertura dessa instituição aos sujeitos até então excluídos dela.

De modo geral, Charlot (2014) evidencia as condições contraditórias em que se realiza o trabalho docente face às contradições econômicas, sociais e culturais. Outrossim, no que tange à avaliação, destaca o foco crescente nas notas ao invés de no saber, evidenciando as práticas de gestão da aprendizagem que se processam tradicionalmente na escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo a avaliação da aprendizagem tem assumido diferentes sentidos: examinar, medir,

classificar, qualificar. De modo geral, esses sentidos situam-se no cerne de duas concepções: tradicional e formativa. Destarte, no âmbito da avaliação tradicional tem sido orientada para práticas classificatórias e excludentes posto que é compreendida em uma dimensão meramente técnica e orientada por princípios como neutralidade, objetividade e quantificação.

Por outro lado, na concepção formativa, a avaliação é compreendida como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, concebida em sua dimensão processual e contínua e voltada para a promoção das aprendizagens. Nessa perspectiva, se inscreve em uma perspectiva primordialmente informativa, que busca subsidiar a ação de professores e alunos no contexto do trabalho pedagógico, configurando-se como ponto de partida para a (re) adaptação das ações de ensino/aprendizagem (HADJI, 2001).

Compreende-se, que os processos de avaliação da aprendizagem não se efetivam de forma neutra, portanto, estão imbricados em concepções educacionais e pedagógicas subjacentes. Historicamente, o ideário educacional brasileiro foi desenvolvido tendo como base modelos autoritários de ensino-aprendizagem. Assim, os resquícios do modelo avaliativo centrado na realização de exames se faz sentir ainda hoje nas práticas pedagógicas.

Sedimentada em relações pedagógicas autoritárias, ao longo do tempo, a ação educacional no espaço escolar ajustou-se ao ideário social dominante. Assim, alinhado à democratização do acesso a escola, a partir do século XX, constata-se elevados índices de baixo rendimento escolar explicitados em fenômenos como evasão e reprovação escolar. Tais fenômenos escancaram os processos de exclusão naturalizados no contexto de práticas avaliativas classificatórias (VASCONCELLOS, 2014).

Destarte, no bojo das contradições que caracterizam a sociabilidade contemporânea reclamam-se novos sentidos da avaliação, concebendo-a em prol do desenvolvimento das aprendizagens e não centrada na transmissão/assimilação/verificação de conteúdos. Tais perspectivas coadunam com novos modelos pedagógicos que despontam como possibilidades atuais de arranjo das práticas educativas que almejam a formação crítica e autônoma dos sujeitos aprendizes, a exemplo das metodologias ativas de ensino. Contudo, romper com concepções e práticas historicamente arraigadas no ideário educacional é um grande desafio ainda longe de ser vencido. Em suma, romper com o paradigma tradicional da avaliação classificatória, implica conceber a avaliação como parte do processo educativo desconstruindo as verdades cristalizadas historicamente no ambiente escolar.

Outrossim, assumida em uma perspectiva formativa/mediadora a avaliação subsidia reflexões acerca das práticas pedagógicas, metodológicas e curriculares e seus pressupostos teóricos. Assim concebida, ao prezar pela autonomia e o protagonismo discente, buscando garantir sua aprendizagem em todos os sentidos (VILLAS BOAS, 2015), concebendo-o como sujeito que se apropria e produz conhecimentos contribui, também, para a formação e inserção social de cidadãos críticos e participativos, que se reconhecem como sujeitos de direitos e deveres e agente político de transformação social.

## 6 REFERÊNCIAS

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MENDES, Olenir Maria. A avaliação formativa como uma política incluyente para a educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 372-390, ago/dez. 2013.

CARMINATTI, Simone Soares Haas. BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 95-107.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional** – caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ILZA, Martins Sant'Anna. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** – Critérios e instrumentos. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDÉZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para Conhecer, examinar para excluir**. [Tradução Magda Schwartzaupt Chaves]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015. 1.866 Kb; PDF.

[1] Aqui, o termo pedagogia tradicional é empregado no sentido atribuído por Luckesi (2011), ao se referir a Pedagogia centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor.

[2] Plano e organização de estudos da Companhia de Jesus.

[3] Na perspectiva de Luckesi, ‘representações sociais’ constituem padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática (LUCKESI, 2002, p. 83).

**\*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju. E-mail: lucisemiao@hotmail.com**

**\*\*Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju. E-mail: luizcarlos.ifs@gmail.com**