

### 3

## Avaliação da aprendizagem: iniciando reflexões

[...] por exemplo meu filho o meu fi- isso aconteceu com o meu filho em português ele tirou numa prova que era só interpretação ele (.) de dez ele tirou seis e ele tem médias altas então eu também fiquei olhando pra prova e me questionando assim “o que que tá faltando ali ↑nele” então eu acho que era essa a intenção do pai não era nem criticar ↑muitos já vão fazendo escândalo mas esse pai não [...]

Ana, nome fictício da coordenadora participante desta pesquisa

Neste capítulo, direciono o olhar para diversos pressupostos que constituem a avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Dessa forma, objetivo construir uma fundamentação teórica sobre os aspectos pedagógicos do fenômeno no sentido de subsidiar a reflexão sobre a relação família-escola no âmbito da avaliação no cenário desta pesquisa. Para tanto, adentro o universo epistêmico da avaliação para apresentar conceitos que abarcam diferentes definições do fenômeno e seus diversos componentes pedagógicos, dentre eles, suas funções, os critérios a serem estabelecidos e os instrumentos por meio dos quais ela é realizada.

### 3.1.

#### Multiplos olhares sobre a avaliação da aprendizagem

O diálogo com a literatura sobre a avaliação da aprendizagem no domínio escolar revela um conjunto de concepções que compõem esse aspecto tão complexo do processo ensino-aprendizagem. E que protagoniza a construção de relações pouco amistosas entre a família e a escola. Os diversos conceitos surgem tanto da percepção de pesquisadores que investigam a temática (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, [2005] 2008, 2011; CHUEIRI, 2008; SORDI e LUDKE, 2009; RODRIGUES *et al.*, 2011; SANTOS e CANEN, 2014; MELO e BASTOS, 2012; CARVALHÊDO, 2015, dentre outros), quanto da visão de professores e alunos, que relacionam a avaliação a elementos constituintes do universo da escola, dentre

eles, “prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação” (HOFFMANN, 2008, p. 13).

De forma mais abrangente, a avaliação pode ser vista como um “processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada” (LUCKESI, 2011, p. 277). Ao considerarmos mais especificamente a avaliação da aprendizagem, podemos complementar tal concepção sugerindo que a avaliação é “um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisões” (LUCKESI, 2008, p. 69). Nesse cenário, o professor, após a obtenção dos dados relativos à aprendizagem dos alunos, faz uma comparação entre o resultado esperado e o efetivamente obtido, e atribui maior ou menor satisfação ao resultado, para tomar decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Em conformidade com Luckesi (2008, p. 69), Santos e Canen (2014) argumentam que a avaliação é uma prática docente que deve acompanhar as diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem, a fim de se detectar avanços e dificuldades, visando a reorientação do trabalho pedagógico quando necessário. Consoante aos autores (LUCKESI, 2008 e SANTOS e CANEN, 2014), Hoffmann (2007, p.15 *apud* SANTOS e CANEN, 2014, p. 54) indica que “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, (1997, p. 52), a avaliação “é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.” Assim, a avaliação pode ser considerada um elo entre o processo ensino-aprendizagem e a prática docente com vistas a auxiliar professores e alunos a atingir seus objetivos acadêmicos. Em outras palavras, a partir das reflexões possibilitadas pelos resultados das avaliações, os docentes podem realizar ajustes ou alterações em suas práticas no sentido de suprir as necessidades acadêmicas dos alunos. Por isso,

[...] avaliar não é o mesmo que simplesmente medir, classificar, aprovar ou reprovar, mas refere-se a uma postura pedagógica do professor diante de um resultado obtido pelo aluno para uma ação transformadora, tanto em relação ao crescimento do aluno quanto em relação à reflexão da sua própria prática pedagógica (SANTOS e CANEN, 2014, p. 56).

Tal visão da prática da avaliação encontra-se nas etapas de avaliação propostas por Luckesi (2005): i) conhecer o desempenho do aluno; ii) comparar a realidade do aluno com o que é importante no processo ensino-aprendizagem; iii) tomar as decisões necessárias para alcançar os resultados esperados. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem não é apenas uma forma de classificar os alunos como aprovados ou reprovados. É uma prática concebida como um processo contínuo para tomada de consciência e para mudanças que se façam necessárias sempre que for preciso repensar a prática pedagógica (RODRIGUES *et al.*, 2011). No que diz respeito à tomada de consciência, a avaliação visa proporcionar ao aluno informações sobre lacunas e avanços em seu aprendizado, o que subsidia a ideia de que o envolvimento discente é essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, no qual a avaliação está inserida.

As diferentes premissas sobre a avaliação da aprendizagem vistas aqui não se alinham à uma visão positivista do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação. Consequentemente, não apontam meramente para a finalidade burocrática de aprovar ou reprovar. Ao contrário, revelam o papel da avaliação como prática de acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Alinhada a essa noção, compreendo a avaliação como um dos elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem, que possibilita o redirecionamento das práticas pedagógicas, a partir não só da observação de progressos e dificuldades dos discentes, como também da verificação da necessidade de ajustes em práticas docentes que podem não estar adequadas ao contexto escolar em que se encontram. Nesse sentido, concordo com Teixeira (2008, p. 104) que indica que “avaliar é saber conhecer o que cada aluno consegue e saber exigir o que cada um é capaz de dar”. Concordo, igualmente, com Carvalhêdo *et al.* (2015, p. 170), que argumenta a favor da “avaliação como espaço oportuno de reflexão para todos os sujeitos envolvidos no contexto educativo, sejam professores, alunos, pais, pedagogos ou a própria escola”. Desse modo, a avaliação revela-se como um desafio que articula ações e esforços conjuntos em prol da educação.

Lembro ainda que a avaliação da aprendizagem não deve ser confundida com questões de disciplina, tais como a postura dos alunos durante as atividades realizadas ou com a relação entre professores e alunos ou com a relação dos alunos entre si. Freitas (2003, p. 43 *apud* ALBUQUERQUE, 2012, p. 30) alerta

para a importância de o professor estar atento à formação de juízo de valores em sua prática ao indicar que

Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno.

Se olharmos para o processo de ensino-aprendizagem por uma lente mais ampla, perceberemos que a avaliação, conforme sugere Chueiri (2008), realiza-se mediante objetivos – implícitos ou explícitos – articulados à um projeto político pedagógico, fundamentado nas concepções de ensino-aprendizagem da instituição escolar na qual está inserida. Portanto, a avaliação é norteada por uma visão de mundo social e de educação, construída pela prática pedagógica em contexto institucional. Assim, “avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade” (CHUEIRI, 2008, p. 51). Nas palavras de Caldeira (2000, p. 122 *apud* CHUEIRI, 2008, p. 52):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Em suma, as ações e os esforços empreendidos em prol do processo de ensino-aprendizagem encontram-se sustentados por noções sobre a avaliação que “contribuem para a conservação e reprodução ou transformação social e emancipação humana, para a classificação ou aprendizagem” (CARVALHÊDO *et al.*, 2015, p.171). De fato, toda a prática social sustenta-se em concepções teóricas, ou seja, em premissas “que dizem respeito às nossas crenças, ideias, valores, propósitos e projetos acerca da sociedade, da educação, da escola, do ser humano, do aluno, do profissional professor, do ensinar e do aprender” (SALES, 2002, p. 73-74 *apud* CARVALHÊDO *et al.*, 2015, p. 171), ou seja, “aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo” (VASCONCELOS, 2005, p. 56 *apud* CARVALHÊDO *et al.*, 2015, p. 171). Os alunos também possuem crenças que

norteiam suas ações no que diz respeito a sua aprendizagem e à forma como gerenciam sua preparação para realizar as avaliações escolares (RODRIGUES *et al.*, 2011). Do mesmo modo, os pais de alunos possuem suas próprias concepções, crenças – e interesses que estão em jogo – no processo de avaliação da aprendizagem.

Tendo em vista a relevância das concepções e crenças dos sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação, trago adiante algumas reflexões sobre esta temática.

### 3.2.

#### **Concepções teóricas e crenças que permeiam a avaliação**

Nossas práticas são construídas por concepções teóricas e crenças expressas em ações que revelam o nosso modo de ver o mundo (CHUEIRI, 2008). Logo, no fazer pedagógico e, por conseguinte, nas práticas que compõem o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, tal premissa também se aplica. Apesar do ares de neutralidade revestidos por posturas epistêmicas, os docentes revelam suas concepções e crenças sobre suas ações no contexto educacional em que estão inseridos.

Coelho (2006, p. 128) postula que “crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”. Em consonância com Coelho (2006), Barcelos (2006) sugere que as crenças, assim como as práticas docentes, não são imutáveis. Mudanças podem ocorrer mediante experiências e reflexões do indivíduo. Fundamentada em Barcelos (2000) e Silva (2005), dentre outros autores, Barata (2006, p. 27), em seus estudos a respeito de crenças sobre a avaliação da aprendizagem em língua inglesa, concebe as crenças como

[...] um conjunto de conceitos, idéias e opiniões sobre avaliação, resultantes ou não de experiências em contexto de ensino, aprendizagem e avaliação. As crenças podem ser transmitidas, construídas e/ou reconstruídas em consonância com a história, a cultura, o meio e o indivíduo. Portanto, as crenças sobre avaliação orientam, especificamente, professores e alunos a respeito do que seja avaliar e ser avaliado dentro

do contexto social em que vão atuar como professores e/ou em que estudam.

Sendo assim, as crenças norteiam práticas docentes tais como o planejamento e a implementação das aulas, a elaboração e correção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, dentre outras. Consoante à visão de Barata (2006), Sordi (2001, p. 173) defende que a avaliação “vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. Logo, no processo de avaliação, ancorados (ou não) nas noções que alicerçam a proposta de ensino da instituição escolar em que trabalham, os professores trazem para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a prática da avaliação, a heterogeneidade de suas vivências, conhecimentos e crenças. Como docente, chamo a atenção para o fato de que nem sempre as nossas crenças pedagógicas se alinham às nossas práticas. Às vezes, praticamos uma avaliação totalmente positivista, porém defendemos um discurso pedagógico construtivista no qual a avaliação é vista como processo, ou vice-versa.

Bicca Júnior (2012), sublinha a ideia de que a avaliação pode ser vista pela perspectiva do avaliado, do avaliador e de quem está observando a avaliação. Conseqüentemente, diferentes olhares para a avaliação podem trazer diferentes resultados para o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, na nossa sociedade, é comum as pessoas conceberem a avaliação da aprendizagem como sinônimo de nota e acreditarem não ser possível avaliar sem atribuir um número ou um conceito pela produção de conhecimento. Então, avaliar torna-se sinônimo da função estática de medir e de classificar. Por conseguinte, as notas podem funcionar como “redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas”, a fim de garantir o sucesso do tipo de ensino e de aprendizagem no qual acreditam (HOFFMANN,1998, p. 26 *apud* BICCA JÚNIOR, 2012, p. 6).

De acordo com Rodrigues *et al.* (2011, p.7), “a sociedade, a instituição escolar e o docente vivem a cultura da nota”. Utilizando as palavras de Luckesi (2005, p. 24), as autoras (RODRIGUES *et al.*, 2011, p.7) argumentam que “as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor quanto pelos alunos. [...]”

É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar.” Acredito que o fato não seja a realidade de todos os contextos de ensino-aprendizagem. Entretanto, na instituição lócus de pesquisa do presente trabalho, as notas advindas da avaliação da aprendizagem parecem ser realmente mais importantes para muitos alunos e suas famílias do que a realização da aprendizagem propriamente dita.

Frequentemente, ouço a pergunta: “Isso vale quanto os pontos?” e vejo alunos calculando o número de pontos que precisam para atingir a média mínima para a aprovação, antes mesmo de ouvirem as instruções para a realização da atividade em questão. Observo ainda que alguns alunos, ao receberem suas notas, procuram negociar (ou brigar?) por mais alguns pontos a partir de questionamentos, fundamentados ou não, sobre a correção do professor, sobre o nível de dificuldade da questão, sobre a relevância da atividade de avaliação, dentre outros. Obviamente, a preocupação de qualquer aluno com a aprovação já é algo que os professores esperam que aconteça. Todavia, o que chama a atenção é o lugar inferior(izado) que a aprendizagem assume na escala de importância da vida acadêmica de determinados alunos e suas famílias, quando o que está em jogo é o resultado numérico da avaliação. De acordo com Guerra (2007, p. 49 *apud* FAVARÃO e SALVI, 2016, p. 1427), “[...] o êxito é alcançado quando se obtém aprovação, não quando se aprende. Um estudante diz que perdeu o ano quando não é aprovado. Caso consiga uma excelente qualificação, pouco importa o que foi aprendido”.

Em seus estudos sobre concepções pedagógicas e avaliação da aprendizagem no contexto escolar, Chueiri (2008) aborda a avaliação a partir dos seguintes conceitos: i) avaliação como processo de medida; ii) avaliação como possibilidade de classificar e regular o desempenho do aluno; iii) avaliação como concepção qualitativa.

No que tange ao primeiro conceito, a autora (CHUEIRI, 2008) esclarece que o processo de medir visa à quantificação de resultados acerca do desempenho do aluno a fim de comprovar seu rendimento, partindo de objetivos predefinidos. Nesse caso, a avaliação encontra-se separada do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à segunda noção, a autora (CHUEIRI, 2008) argumenta que a concepção de avaliação é considerada uma possibilidade de classificar o

desempenho do aluno, por meio da “criação de hierarquias”, pela qual os discentes são comparados e então classificados (PERRENOUD, 1999, p. 11), “em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros” (CHUEIRI, 2008, p. 61). As classificações – registradas na forma de números que são somados, divididos em médias e eternizados nos históricos escolares – tornam-se um modo de estigmatizar os sujeitos. Para Carvalhêdo *et al.* (2015), na perspectiva classificatória, a avaliação fica resumida ao ato de quantificar, isto é, à nota como resultado da quantificação e à prova como mero instrumento de avaliação. Outra característica dessa segunda noção é a certificação, ou seja, o diploma que garante que o seu portador obteve uma formação escolar, não precisando, assim, se submeter a outros exames.

A terceira premissa da autora (CHUEIRI, 2008) sobre a avaliação surge em resposta às práticas de avaliação empiricamente mensuráveis e essencialmente classificatórias, originárias de um paradigma positivista. O cerne da concepção qualitativa de avaliação defende a ideia de que os processos são mais importantes do que os produtos e “exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças” (CHUEIRI, 2008, p. 61).

Ao direcionarmos um olhar analítico para a forma como a avaliação da aprendizagem é realizada em uma instituição, vislumbramos as concepções que fundamentam a visão de educação que é valorizada nesse local. Da mesma maneira, quando um professor fala sobre como compreende a avaliação, ele revela sua visão de educação e suas concepções sobre o mundo social. Na atualidade, diferentes concepções sobre a avaliação da aprendizagem convivem nos cenários escolares e encontram-se intimamente relacionadas às diversas noções sobre o processo ensino-aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas avaliativas.

Fundamentadas em Miras e Solé (1996) e em Haydt (1995), Rodrigues *et al.* (2011) enumeram três funções da avaliação que trazem em si diferentes concepções sobre a tríade ensino-aprendizagem-avaliação: a função diagnóstica, a formativa e a somativa. Adiante, veremos os pressupostos que fundamentam as funções.

## I. Função diagnóstica

A função diagnóstica da avaliação tem como propósito identificar e avaliar o conhecimento que o aluno possui sobre determinado conteúdo, fornecendo subsídios para o docente “averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem” (SANTANA,1997, p. 33). Nesse sentido, a função diagnóstica é uma etapa do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em uma “sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu” (DUARTE, 2015, p. 56). Assim, a partir do diagnóstico, o docente poderá selecionar os conteúdos, competências e habilidades que o aluno precisa aprender e desenvolver. Logo, a avaliação diagnóstica também requer do professor uma reflexão sobre sua prática, já que o mesmo terá que considerar o (re)direcionamento de ações pedagógicas.

A função diagnóstica não tem como objetivo aprovar, reprovar, selecionar ou classificar. Outrossim, ela está comprometida com a implementação de ações pedagógicas e propostas de encaminhamentos para a aprendizagem. De acordo com Luckesi (2005, p.81), para ser diagnóstica, “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. No intuito de ressaltar a essência da função diagnóstica, Duarte (2015, p. 55) sugere que assim “como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica”.

## II. Função formativa

A função formativa está fundamentada nos aspectos cognitivos, afetivos e relacionais do processo de ensino-aprendizagem, a partir de aprendizagens significativas e funcionais (DUARTE, 2015), sendo formativa “no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos” estabelecidos (SANT’ANNA,1995, p.34).

Na dimensão formativa da avaliação, a concepção teórica que alicerça as ações docentes direciona a prática pedagógica para a garantia da aprendizagem, a partir da constante reflexão do professor sobre os seguintes aspectos: a metodologia de ensino-aprendizagem, a interação professor-aluno, a abordagem dos conteúdos, a relação teoria-prática, dentre outros (CARVALHÊDO *et al.*, 2015). Sendo assim, a avaliação formativa “não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático” (PERRENOUD, 1999, p. 13) que permite ao professor detectar e identificar possíveis deficiências no processo ensino-aprendizagem e, então, efetuar as alterações necessárias. Perrenoud (1999, p.18) defende que a avaliação formativa

[...] participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”.

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação formativa é uma prática contínua que visa o avanço da aprendizagem, acompanhando e orientando os alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação formativa vai além da função diagnóstica, já que utiliza informações da prática avaliativa para promover a reflexão docente e construir ações pedagógicas que irão oportunizar a superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos (FAVARÃO e SALVI, 2016). Para tanto, é necessário que a avaliação para a análise do processo de ensino-aprendizagem seja coerente com as concepções teóricas que subjazem a dimensão formativa.

Na perspectiva formativa, a avaliação vai além da memorização de conteúdos com questões que exigem somente a transcrição de informações, solicitando do aluno operações mentais mais complexas e significativas (CARVALHÊDO *et al.*, 2015). Além de proporcionar ao aluno a construção e a apropriação crítica de conhecimentos e habilidades, o viés teórico da função formativa, possibilita a tomada de consciência discente sobre limitações e progressos. A fim de que a conscientização aconteça, os objetivos a serem alcançados devem ser claramente estabelecidos e progressivamente construídos nas ações pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem bem como

verificados por meio de atividades avaliativas coerentes com esta função da avaliação.

Uma ação pedagógica relevante no processo de ensino-aprendizagem-avaliação na visão formativa é o fornecimento de *feedback* ao aluno. O *feedback* contempla comentários do professor sobre as possíveis razões para um desempenho insatisfatório, sugestões para a superação de dificuldades, bem como observações sobre os pontos positivos do desempenho avaliado. Segundo Araújo (2015, p. 52-53), o *feedback*, “referenciado aos objetivos de aprendizagem e aos critérios estabelecidos para os apreciar, dá suporte aos alunos para compreenderem, reajustarem e, efetivamente, progredirem”. Para Mendez (2002), é possível aprender com o erro, desde que os esclarecimentos oferecidos informem as causas da falha, sinalizem a real situação do aluno perante à aprendizagem, e indiquem o que poderá ser feito para que a situação se modifique. De posse do *feedback*, cabe, então, ao aluno direcionar suas ações para a superação de dificuldades e avanços. Na perspectiva formativa, “o envolvimento do educando no processo de aprendizado é essencial para que tais avanços ocorram” (VIDIGAL *et al.*, 2013, p. 166). Afinal, os alunos têm “um papel ativo no processo de aprendizagem” (MELO e BASTOS, p. 194).

### III. Função somativa

A função somativa da avaliação visa medir o conhecimento do aluno ao final de um determinado período de aprendizagem. Portanto, ela é essencialmente retrospectiva, já que sumariza o que o aluno aprendeu ou não. Ao mesmo tempo, a função somativa apresenta um caráter prospectivo, pois o resultado da avaliação embasará a tomada de decisões pedagógicas (SANTOS, 2016). Além de tais características, na perspectiva somativa, o aluno não é considerado corresponsável no desenvolvimento do processo avaliativo, como ocorre na função formativa.

Weber (2007, p. 16) assinala que esse tipo de avaliação, amplamente utilizada nas instituições educacionais no Brasil, “possui um caráter classificatório de medida e valor” no qual há “uma preocupação excessiva com os resultados finais”, sendo “praticada com total independência do processo de ensino e aprendizagem”. Já Barbosa (2013, p.2) alega que essa modalidade de avaliação responde “à demanda socioinstitucional de verificação e de controle, para

informar aos pais, aos próprios alunos e à sociedade os resultados das aprendizagens”.

Quando confundida com a aplicação de testes e provas para medir, a avaliação consolida-se com uma prática excludente. Em tal prática, os “melhores” e os “piores” alunos são separados e classificados de acordo com critérios de sucesso pré-estabelecidos. A classificação promove uma avaliação baseada na meritocracia, ou seja, estimula-se o esforço individual e premia-se aqueles que conseguem os melhores resultados finais sem a devida reflexão sobre as condições sociais de cada aluno. A esse respeito, Luckesi (2008, p.18) ressalta que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Ao utilizar um dado número de tarefas avaliativas ao longo de um período (bimestre, trimestre, semestre), o docente/ a escola está fazendo uma avaliação contínua, mas não necessariamente diagnóstica ou prognóstica. Por isso, nós, professores, precisamos ter clareza a respeito das concepções que sustentam as nossas práticas e do viés educacional ao qual nos alinhamos. Conforme já assinalado por Paulo Freire e por outros pesquisadores (GADOTTI, 1998, LUCKESI, 2008, dentre outros), a educação é um ato político que pode ser transformador ou excludente. Às vezes, o docente diz defender uma visão formativa da avaliação da aprendizagem e uma concepção transformadora de ensino, mas em sua prática pedagógica desvela um posicionamento alinhado a perspectivas de classificação e exclusão social.

Diante de tal cenário, nós, professores, temos que considerar a avaliação da aprendizagem com um olhar crítico e reflexivo, evitando a reprodução da avaliação regida pela nota na prova e pela prática classificatória. A avaliação classificatória rotula os educando e reproduz discursos de controle social, o que promove posicionamentos excludentes na educação e, conseqüentemente, na sociedade.

Por fim, ressalto que, embora aparentemente contraditórias, a avaliação formativa e a somativa podem ser partes integrantes de um mesmo processo. Para Zabala (1998, p.200 *apud* DUARTE, 2015, p. 57),

[...] a avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial [...], manifesta a

trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo.

Se considerada como uma forma de repensar o fazer pedagógico e investigar as razões que levaram os alunos a não atingirem os objetivos propostos inicialmente, a função somativa pode ter um importante papel no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

### 3.3.

#### Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, ou seja, as provas, testes, seminários, dentre outros, visam fornecer informações que subsidiem a reflexão do professor não somente sobre determinado momento de aprendizagem do aluno mas também acerca do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Nesse sentido, Oliveira (2002, p 1) indica que os instrumentos de avaliação devem ser aqueles

[...] imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequados à disciplina - mas não somente, à medida que considerem, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

A esse respeito, Honório *et al.* (2015, p. 161) ressaltam que o emprego de instrumentos variados fornece aos docentes e discentes um retrato mais fiel do que está acontecendo no processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com Honório *et al* (2017), Silva (2006, p.15) argumenta que [...] “diversificar não é simplesmente adotar vários instrumentos aleatoriamente, a avaliação é um campo teórico e prático que possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade”. No ensino de uma língua estrangeira, a diversidade de instrumentos é particularmente relevante, já que os instrumentos são utilizados para avaliar a aprendizagem em diferentes habilidades na língua:

comunicação oral, produção textual, compreensão auditiva e compreensão de texto.

Ao concordar com a importância da utilização de diferentes instrumentos de avaliação, Depresbitéris (2007, p.99) indica que a diversidade “permite ao professor a obtenção de um número maior e mais variado de informações e, ao aluno, possibilita a ampliação de oportunidades de expressar-se em diferentes modalidades, para que possa desenvolver habilidades de pensar de naturezas diversas”. Depresbitéris (2007, p.99) defende a ideia de que “nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo”, ou seja, não há instrumentos específicos que sirvam a todos os diferentes propósitos da avaliação da aprendizagem. Portanto, cabe ao professor (ou à escola) selecionar os instrumentos que contemplem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem-avaliação em questão.

Os instrumentos de avaliação são permeados por concepções e crenças dos professores e da instituição escolar sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a avaliação (HONÓRIO *et al.*, 2015). Observamos o fato na forma como os docentes elaboram e propõem os instrumentos de avaliação bem como no modo como comunicam aos alunos os resultados encontrados. Teoricamente, os instrumentos atendem os objetivos aos quais se propõem. Logo, a prova, por exemplo, mesmo sendo um instrumento utilizado com a finalidade classificatória, serve para redimensionar as ações pedagógicas em favor do aluno desde que, conforme apontado por Moretto (2008) nas palavras de Carvalhêdo (2015, p. 175) não se reduza “a simples transcrição dos dados”. Por isso, concordo com Carvalhêdo *et al* (2015, p.177), quando afirmam que “o instrumento em si não é bom ou ruim”. A questão é o modo como o processo de avaliação da aprendizagem é proposto e desenvolvido para alcançar a finalidade pretendida. No contexto da presente pesquisa, utilizamos os resultados nos instrumentos de avaliação para reorientarmos nossas práticas, quando necessário, e para subsidiarmos o *feedback* dado a alunos/famílias, conforme veremos no capítulo 6, por meio fala da coordenadora no contexto desta pesquisa (cf. Subseção 6.1.3.1, excerto 5, p. 171: será que a gente tá fazendo a prática necessária?, L1398-1399).

Fundamentados na concepção formativa da avaliação, Carvalhêdo *et al.*(2015, p. 176) chamam a atenção para um outro aspecto relativo aos

instrumentos de avaliação: “a separação entre quem trabalha em sala de aula e quem elabora, aplica e/ou corrige os instrumentos”. Para os autores (CARVALHÊDO *et al.*, 2015, p. 176), a separação pode levar a uma ruptura entre o modo de ensinar e a forma de avaliar em virtude de “concepções teóricas diferentes dos sujeitos responsáveis por cada etapa ou do nível de complexidade exigido que pode ser bem mais ou menos elevado em um ou outro momento”. No contexto deste estudo, a elaboração e a correção dos instrumentos de avaliação é feita pelos docentes que estão em sala de aula, trabalhando com as turmas alvo da avaliação.

Com o propósito de que a avaliação seja realizada de forma adequada, outros elementos surgem como questão fundamental: os critérios de avaliação.

### 3.4.

#### **Critérios de avaliação**

Segundo Depresbiteris (1998), a palavra critério, cuja origem vem do latim *criterium* e do grego *kriterion*, significa discernir, ou seja, é um princípio tomado como referência e aplicado para julgar alguma coisa. Conforme Bonniol e Vial (2001, p. 145), “um critério é uma dimensão do objetivo que o avaliador optou por privilegiar como uma referência entre outras”. De acordo com Depresbiteris (1998), no processo de ensino-aprendizagem, há dois tipos de critérios de referência: os absolutos e os relativos.

Os critérios absolutos têm como propósito a verificação do desempenho de um aluno com relação ao desempenho de outros alunos. Em sala de aula, os critérios absolutos auxiliam na verificação do alcance pelos alunos de objetivos pedagógicos estabelecidos. Já os critérios relativos têm por finalidade a averiguação do desempenho de um aluno quanto a critérios ou desempenhos padrão, sendo utilizados em sistemas de seleção e classificação, cujo propósito é escolher os alunos mais aptos como acontece em testes padronizados. A partir dos resultados, é possível comparar o desempenho entre turmas, aferir diferenças entre médias de avaliações, desvios padrão, dentre outras medidas estatísticas.

Às vezes, percebo que os alunos e suas famílias confundem critérios absolutos com critérios relativos, ou simplesmente referem-se aos primeiros visando justificar o desempenho insatisfatório de um único aluno. Nesse sentido,

as famílias buscam ter como base a média de acertos da turma ou de apenas alguns alunos cujo desempenho mostrou-se abaixo do esperado para interferir na correção do instrumento de avaliação e obter mais pontos na nota. No meu contexto profissional, quando um aluno obtém notas baixas, ouço com frequência, por parte do aluno ou de sua família, a seguinte pergunta: “Mas qual foi a média da turma?”

Ao definir critérios, Hadji (2007) faz referência a critérios de realização e de êxito ou sucesso. Os critérios de realização são as regras que devem ser respeitadas na realização de uma tarefa de avaliação, pois eles servem para guiar o aluno no trabalho. Portanto, antes da execução da tarefa, o aluno precisa saber quais as determinações ou regras para o cumprimento do que está sendo solicitado. Assim, é possível evitar reclamações como “O professor não disse que era pra fazer o trabalho desse jeito!” ou “Eu não sabia o que era pra fazer!” Já os critérios de êxito/sucesso “fixam os limiares de aceitabilidade para os resultados das operações que correspondem aos critérios de realização” (HADJI, 2007, p. 89). Tais princípios estabelecem a forma de se apreciar o resultado da avaliação e ajudam a evitar julgamentos subjetivos. Barbosa (2013, p. 5) elucida que os critérios de sucesso determinam objetivamente a aceitabilidade do que foi feito.

Ao ilustrar a diferença entre os critérios de realização e os de êxito/sucesso, Barbosa (2013) lança mão da seguinte explicação, referente a um estudo envolvendo crianças de seis anos de idade e a avaliação da aprendizagem a partir da contagem de uma história:

[...] o professor pode pedir como tarefa de avaliação/aprendizagem que os alunos representem por meio de desenhos os personagens da história. Como critério de realização pode ser definido que os alunos devem fazer o desenho de todos os personagens da história de forma que seja possível identificar se eles são homens, mulheres, crianças ou animais. O critério de sucesso pode ser: se o número e o gênero dos personagens desenhadas correspondem aos da história.

Carvalhêdo *et al.* (2015, p. 179) argumentam que os critérios “esclarecem os limites desejados tanto para os alunos como para o professor”, o que possibilita uma análise mais clara do desempenho dos alunos e oferece uma orientação mais precisa para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme veremos no capítulo 6 desta tese (cf. Subseção 6.1.2.2, excerto 4,

segmento 2, p.153-155), no contexto desta pesquisa, há famílias que, alicerçadas em razões infundadas sobre os critérios de avaliação da aprendizagem, constroem reclamações a respeito das notas dos alunos nos instrumentos de avaliação.

Após ter discorrido, no capítulo 2, sobre os elementos que constituem o elo família-escola e, neste capítulo, sobre concepções que fundamentam a avaliação da aprendizagem, abordo, no próximo capítulo, os construtos teóricos dos estudos das narrativas que fundamentam esta pesquisa. Assim, forneço subsídios para a investigação da relação família-escola no contexto da avaliação da aprendizagem emergente em conarração nas reuniões pedagógicas, lócus discursivo deste trabalho.