ESPECIFICIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM DIFERENTES ESPAÇOS DISCURSIVOS

Crislainy de Lira Gonçalves¹
Lucinalva A. A. de Almeida²
Priscila M. V. S. Magalhães³
Solange A. de Oliveira-Mendes⁴

RESUMO

Este estudo analisou produções no campo da avaliação da aprendizagem divulgadas entre 2004-2014 nos seguintes eventos científicos: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN); Banco de Teses e Dissertações da UFPE (BTD-UFPE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Objetivamos, à luz da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010), identificar, nas produções acadêmicas, sentidos que apontassem para as funções/especificidades da avaliação da aprendizagem. Percebemos que os trabalhos apresentam avanços no campo teórico-prático no que concerne às funções da avaliação, apontando para um movimento processual de mudança nas práticas avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Produções acadêmicas. Sentidos.

SPECIFICITIES IN LEARNING EVALUATION: AN ACADEMIC PRODUCTIONS ANALYSIS IN DIFFERENT DISCOURSIIVE SPACES

ABSTRACT

This research analyzed academic productions in the field of learning evaluation published between 2004 and 2014 in the following scientific events: National Meeting of Didacticism

¹ Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Mestranda em Educação Contemporânea. Grupo de Pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais. Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Contatos: (81) 9 7311-8412. E-mail: crislainy67@gmail.com.

² Docente da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais. Agência Financiadora: CNPq (Edital Chamada Pública MCTI/CNPq N° 14/2013 - Universal / Universal 14/2013), FACEPE e PROPESQ. Caruaru, PE – Brasil. Contato: (81) 9 9946-2310. E-mail: nina.ataide@gmail.com.

³ Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Mestranda em Educação Contemporânea. Grupo de Pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais. Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contatos: (81) 9 9487-8276. E-mail: priscilamagalhaesufpe@gmail.com.

⁴ Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Doutora em Educação (UFPE), Pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica da UnB (sem financiamento), Contatos: (61) 8150-0869. E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

and Teaching Practice (ENDIPE); North and Northeast Educational Research Meeting (EPENN); Thesis and Dissertation Database of the Federal University of Pernambuco (BTD-UFPE); National Association of Research and Postgraduate Studies in Education (ANPEd). We aimed, by using Discourse Analysis (ORLANDI, 2010), to identify, in academic productions, tenors that could point at functions/specificities in learning evaluation. We noticed that the researches show advancement in the theoretical/practical field in relation to evaluation functions, pointing at a procedural movement of change in evaluative practice.

Keywords: Learning evaluation. Academic productions. Tenors.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, articulada ao currículo e ao ensino-aprendizagem, tem garantido espaço entre muitas pesquisas e produções publicadas nos últimos anos no Brasil. No entanto, a despeito da quantidade de estudos que estão sendo desenvolvidos na área, nota-se que, comumente, a avaliação ainda é desenvolvida nas escolas na intenção de medir ou classificar a aprendizagem dos alunos, reproduzindo a ideia de que os “mais preparados” são aqueles que atendem aos objetivos postos pelo currículo, sendo, em muitos casos, excluídos do sistema escolar aqueles que não os atingem.

Frente a este cenário de exclusão presente na escola, entendemos, assim como Fernandes (2006), que, embora as políticas de acesso à educação tenham mudado, e que a democratização do ensino tenha aberto as portas da escola básica, outorgando supostamente a todos a oportunidade de acesso, as práticas de classificação e mensuração, que visam excluir, parecem inarredáveis do contexto escolar. Isto leva a questionar sobre como a concepção dos professores acerca das funções da avaliação da aprendizagem incide ou não na perpetuação destas práticas avaliativas com caráter classificatório e mensurador.

Assim, buscamos identificar estas funções atribuídas à avaliação pelos professores através de pesquisas acadêmicas, já que entendemos que os estudos realizados no cotidiano da sala de aula revelam bem mais que uma rotina e repetição dos processos de ensino-aprendizagem, conforme aponta Oliveira (2012). Para além disto, estas pesquisas revelam os saberes, vivências e conflitos que compõem o contexto prático de atuação dos professores.

Deste modo, intentamos desenvolver este estudo partindo da compreensão de que as práticas que os professores realizam ocupam um papel fundamental para que este cenário de exclusão fomentado pela avaliação deixe de ser uma realidade. Neste sentido, objetivamos discutir sobre as especificidades das práticas avaliativas, enfatizando que estas incidem

diretamente não apenas sobre aluno, mas, principalmente, sobre o trabalho dos professores, segundo Freitas (2009).

Para tanto, a seguir, explicitaremos o caminho metodológico adotado neste estudo.

Balizados pelas percepções sobre as funções/especificidades da avaliação da aprendizagem⁵, apresentamos, neste texto, um recorte do levantamento do Estado do Conhecimento, que reuniu os trabalhos que foram publicados no período de 2004 – 2014 em diferentes espaços discursivos de produção acadêmica. Estes espaços foram: 1. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); 2. Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN); 3. Banco de Teses e Dissertações da UFPE (BTD - UFPE); 4. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), mais especificamente nos GT's (Grupos de trabalho) de Didática (GT 4); de Formação de Professores (GT 8); e do Ensino Fundamental (GT 13).

A escolha desses *lôcus* enunciativos se deu por eles apresentarem-se como espaços consolidados de produção acadêmica em âmbito nacional, regional e local, nos dando um panorama amplo do que vem sendo discutido acerca da avaliação da aprendizagem em diferentes espaços e contextos. Este contato nos permitiu visualizar o movimento discursivo que envolve a temática da avaliação, e que, por sua vez, produz efeitos nas práticas. Através deste cenário dos trabalhos publicados, pudemos perceber que o objeto que estamos a investigar circunscreve-se em uma cadeia discursiva mais ampla, ou seja, ele não está isolado, mas é fruto de outros estudos e provocações.

O referido Estado do Conhecimento nos mostrou que no período em que nos propomos a fazer o levantamento, foram publicados 120 trabalhos que trataram especificamente da avaliação da aprendizagem. O procedimento que utilizamos para catalogar estes trabalhos foi inicialmente a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Após estas leituras, selecionamos os trabalhos que mais se aproximaram da discussão que aprofundamos acerca das práticas avaliativas dos professores. Após esta seleção, realizamos a leitura dos trabalhos na íntegra.

⁵ Destacamos os estudos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos pelo Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, estando vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “As práticas curriculares de professores-estudantes: uma análise do movimento entre os conteúdos da formação e a prática docente, coordenado pela professora doutora Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida sob a colaboração do professor doutor Alexsandro da Silva. O projeto é financiado pelo CNPq (Edital Chamada Pública MCTI/CNPq N° 14/2013 - Universal / Universal 14/2013), FACEPE e PROPESQ.

Deste quantitativo inicial de trabalhos que tratavam sobre a avaliação da aprendizagem, extraímos alguns sentidos, sendo um destes, as funções/especificidades da avaliação que as pesquisas apontaram a partir do contato com o cotidiano das salas de aula. Assim, deste total de trabalhos, identificamos 14 que apresentaram uma relação entre os sentidos da avaliação, no que concerne especificamente às suas funções e especificidades. Destes, selecionamos 5 trabalhos para realizarmos a leitura dos textos na íntegra.

Deste modo, os trabalhos que selecionamos para compor nossas análises trataram especificamente da avaliação das aprendizagens e das práticas avaliativas dos professores, visto que, como já sinalizamos, compreendemos que a avaliação está direcionada a ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, concordando com Méndez (2002). Portanto, neste processo, não há aquele que somente ensina ou somente aprende, mas os que aprendem e ensinam concomitantemente.

Frente a este breve panorama teórico e metodológico, o objetivo deste trabalho consiste em identificar, nas produções discursivas acadêmicas, sentidos que apontem para as funções e especificidades da avaliação da aprendizagem. Assim, analisamos os trabalhos destes espaços de produção acadêmica à luz da Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010), o que nos possibilitou visualizar uma diversidade de sentidos e funções da avaliação da aprendizagem que foram observadas pelas pesquisas em diferentes contextos práticos e realidades escolares. Esta diversidade de sentidos nos permitiu enxergar que a avaliação pode assumir funções diversas, porém, estas não se circunscrevem, apenas, ao âmbito da reprodução das práticas ou classificação e exclusão dos alunos, elas estão imersas em diversas especificidades que reforçam a ideia de que a avaliação não é um ato isolado na prática dos professores, mas um processo que está intimamente relacionado ao currículo-ensino-aprendizagem.

Devido a esta compreensão, é que coadunamos com a ideia de que avaliar para excluir está aquém do que de fato seriam as funções da avaliação. Melhor dizendo, na ótica de autores como Luckesi (2009), a classificação, a exclusão e a mensuração não se constituem em práticas fundadas no pilar da avaliação, mas, segundo o autor, do exame. Não se trata, portanto, de uma simples disputa por termos, mas do sentido epistemológico, e, conseqüentemente, dos resultados produzidos por diferentes escolhas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Neste sentido, nos questionamos: Quais sentidos e funções da avaliação da aprendizagem estão postas nas publicações acadêmicas e quais os avanços e desafios apresentados? Temas estes que nos deteremos a seguir.

ESPECIFICIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM APRESENTADAS EM DIFERENTES ESPAÇOS DISCURSIVOS ACADÊMICOS

Partindo do que as pesquisas realizadas nos diferentes espaços discursivos acadêmicos nos apresentaram, percebemos que, embora séculos tenham se passado, a avaliação, compreendida equivocadamente como sinônimo de exclusão, ainda é praticada e concebida como forte aliada na seleção dos que conseguem cumprir (ou não) os objetivos propostos pelo currículo; daqueles que estarão aptos (ou não) a continuarem no processo de escolarização, assim como daqueles que conseguiram (ou não) ajustar-se aos padrões de conduta definidos pela escola e reforçados pela avaliação, revestida, na realidade, por uma prática de exame.

Neste sentido, entendemos, assim como Chaves (ANPEd, 2004, p. 5)⁶, que, “ao invés de diagnosticar a ocorrência ou não da aprendizagem e suas razões, visando o replanejamento do trabalho pedagógico, a avaliação assume aspectos contraditórios e incoerentes com o seu papel”. Nesta pesquisa, ao tratar da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, especificamente em cursos de Direito, História, Letras, Engenharia Elétrica, Matemática, Engenharia Civil, Odontologia, Veterinária e Enfermagem; a autora apresenta, como um de seus achados, que os profissionais destas áreas que “assumem a profissão de professores universitários estão nesse contexto e em função de uma ausência de formação específica” (CHAVES, 2004, p. 4). Neste sentido, a autora ressalta a importância de uma formação complementar que vise atender aos desafios da prática docente, ao passo que também sinaliza a relevância das práticas coletivas entre os professores da Universidade, o que favoreceria o compartilhamento de experiências voltadas para uma prática avaliativa comprometida com o desenvolvimento dos alunos independentemente do nível de ensino a que pertençam.

Neste mesmo viés, Nascimento e Berger (EPENN, 2007) reafirmam, por meio de suas pesquisas, que “a avaliação continua a ser um instrumento burocrático para aprovação/reprovação, um processo de notas e não um diagnóstico preciso” (p. 9). Já para

⁶ Para facilitar a identificação dos trabalhos que são parte do levantamento anteriormente explicitado, incluímos nas citações que compõem nossas análises o nome do evento/espço discursivo que serviu de suporte para a veiculação dos mesmos.

Gozzi (ENDIPE, 2008), a avaliação, submersa nesta lógica de exclusão, corresponde a uma organização mais ampla de ensino, que, ao adotar esta lógica seletiva e excludente, “ainda tem se limitado à reprodução de práticas educativas que não priorizam a transformação pessoal e social contribuindo, assim, para a manutenção de valores e hierarquias sociais (p. 8). A manutenção destas hierarquias e valores sociais atestam que a avaliação tem servido como forte aliada na manutenção do *status quo*, reproduzindo um sistema de exclusão social e educativa de classes, por vezes, subalternizadas. Segundo a autora, esta exclusão fica evidente no fracasso escolar que se expressa na evasão e repetência, estando relacionados a questões mais amplas, tais como:

[...] modelos inadequados de ensino e programas deficitários de formação de professores que, enquanto profissionais submetem-se a um regime de trabalho absurdo com uma remuneração que não dá conta de suprir necessidades básicas nem a possibilidade de formação continuada. Isso se reflete num encaminhamento de avaliação fragmentada e parcial. Por isso, reafirmamos que pensar uma avaliação comprometida com a apropriação do conhecimento que prioriza a aprendizagem de conceitos científicos pelos alunos é um desafio a ser percorrido (GOZZI, 2008, p. 12).

Um dado relevante que destacamos nesta citação é que no cenário da avaliação pautada em uma lógica de exames e que visa a exclusão, o professor assume um papel fundamental, visto que, apesar de a avaliação estar imersa em um jogo de disputas e tensões que visam à promoção de alguns alunos e à exclusão dos que não se encaixam nos modelos postos, os professores, no contexto da prática, assumem um papel fundamental, já que, em seu contexto de atuação, ou seja, em seu cotidiano, os professores não se resumem a meros executores, mas, alteram, modificam, recriam, inventam o cotidiano, burlando, como afirma Certeau (2012), o que está posto.

As pesquisas ainda mostram que, apesar de utilizarem-se metodologias reprodutivistas, os docentes têm “incorporado ao seu repertório as expressões e termos ligados a uma avaliação formativa”. No entanto, Oliveira (BTDU, 2011) complementa esta afirmação dizendo que, apesar de se utilizarem de tais expressões, “as suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem ainda são pautadas numa educação conservadora, na qual a avaliação ainda é vista como instrumento de controle e poder a despeito de todo o avanço teórico no campo da avaliação da aprendizagem” (p. 8). Uma análise possível para este dado da pesquisa de Oliveira, pode ser a de que o professor pode ter se apropriado desse discurso teórico amplamente difundido no meio educacional, entretanto, não ter, ainda, encontrado caminhos reais de didatização dessas formas de avaliação, visto que as propostas curriculares, defendem

a avaliação formativa em detrimento da somativa. Deste modo, parece existir um abismo entre o que é apregoadado no campo teórico e as formas de didatização das perspectivas avaliativas mais inovadoras, é o que atesta Oliveira-Mendes (2013).

Deste modo, mesmo utilizando-se de tais jargões no que diz respeito à avaliação formativa, notamos que as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas que serviram como *locus* de pesquisa para os trabalhos por nós analisados, estavam arraigadas “a um caráter simbólico de poder que as professoras utilizavam, sempre que necessário, para demonstrar que dominavam a situação. Com isto, definiam as posturas que os alunos e alunas deveriam assumir” (PORTUGAL, EPENN, 2007, p. 3). Neste sentido, torna-se explícita a avaliação que tem por finalidade o reforço à autoridade do professor, fazendo com que os alunos sintam temor diante do fato de estarem sendo avaliados, reforça, com isso, uma concepção de avaliação que, distante de uma perspectiva formativa, consiste numa prática punitiva.

Estudos como o realizado por Oliveira-Mendes (2013) realçam a complexidade das práticas avaliativas no terreno escolar. Foi possível apreender, nas práticas pedagógicas acompanhadas, que a defesa por um acompanhamento processual das aprendizagens construídas e validadas por meio do registro/parecer, instrumento presente no contexto dos ciclos de aprendizagem da rede municipal de ensino de Recife, não foi suficiente, visto que essa prática convivia com concepções e práticas defendidas no sistema seriado (emprego de provas, testes).

As professoras pesquisadas enfatizaram, ainda, a necessidade de os encontros de formação continuada investirem esforços não só na fundamentação teórica, dimensão apropriada pelas mestras, mas nas formas de operacionalização de uma perspectiva formativa de avaliação atendendo, dessa forma, às diversas demandas do cotidiano escolar. Segundo elas, “era preciso munir o professor de todos os instrumentos necessários para desenvolver melhor sua prática de ensino e de avaliação”.

Ao contrário dessa concepção ora discutida, ao prosseguirmos com o debate acerca da avaliação compreendida como ato que pune, no aluno é gerado um sentimento de medo, de diminuição; evidenciando suas fraquezas, mostrando-se como algo elevado demais para que ele possa atingir. Nessa direção, Cunha (EPENN, 2005) enfatiza, em sua pesquisa, que “o insucesso escolar é fruto de um acúmulo de dificuldades não somente pertinentes aos procedimentos de ensino, mas, principalmente, às práticas avaliativas descaracterizadas” (p. 7). Estas são subentendidas como práticas que fogem à essência de uma avaliação que

possibilite o desenvolvimento do aluno, fazendo-o progredir em seu processo de aprendizagem, não excluindo-o do mesmo.

Estas recorrentes práticas de exclusão apresentadas pelos trabalhos que analisamos, têm transformado a avaliação em um processo de violência. Este termo é cunhado por Gontijo (2002), que, em suas análises, ainda amplia esta possível “violência” simbólica, não apenas enquanto prejudicial ao aluno, mas, também, ao professor. O autor afirma que “no processo educativo, a violência ocorre em duplo sentido: não é possível violentar sem violentar-se. A exclusão do outro pressupõe também uma exclusão pessoal” (p. 9), e, nós, acrescentaríamos enquanto consequência desta exclusão pessoal, também, a exclusão no campo profissional, visto que os professores, ao abrirem mão de saberes que deveriam nortear suas práticas, estão dando margem para que outros grupos tenham lugar e ditem modos de o professor proceder enquanto profissional.

Isto pode acarretar, dentre outros aspectos, na descaracterização da função docente enquanto grupo que possui saberes especializados. Para tanto, cabe aos professores revisitarem suas práticas e questionarem-se a serviço de quem ou quais interesses as desenvolvem e quais os efeitos que estas práticas produzem sobre seus alunos e sobre seu próprio fazer profissional. Para que isto ocorra, de fato, vale refletirmos que avaliar para excluir está aquém do que de fato seriam as funções da avaliação.

Frente a esta perspectiva de avaliação da aprendizagem desenvolvida nas escolas pelos professores, nos apoiamos nos nossos questionamentos apresentados anteriormente, para analisarmos qual o papel da avaliação, quais funções a prática cotidiana possui no trabalho do professor e na vida dos alunos? Quais as suas funções/especificidades da avaliação da aprendizagem segundo as produções acadêmicas?

Os trabalhos que analisamos apontam para o fato de que “a avaliação é um processo que aplicamos em qualquer prática da vida, de maneira consciente ou inconsciente” (BERTOLO, EPENN, 2009, p. 12), visto que, ao aplicarmos juízos de valor às coisas ou pessoas, ao escolhermos determinada roupa ou comida e não outra, estamos em um processo de avaliação, no qual definimos critérios específicos que justificam nossas escolhas e nos impulsionam a decidir por umas coisas e outras não.

Esse pressuposto corrobora com o que pontua Villas Boas (2004) ao destacar a prática avaliativa nos diversos espaços sociais, incluindo a escola. Segundo a autora, em se tratando da instituição educativa *escola*, a avaliação é operacionalizada de forma intencional e

sistemática. Logo, as implicações ancoradas nos julgamentos podem ser positivas, mas, também, negativas. Como exemplo, a autora realça que “mesmo antes de a criança chegar à escola, ainda no momento de sua matrícula, a avaliação pode começar. Ainda não é a avaliação formal, mas aquela que ocorre por meio das informações que mostram quem é a criança: onde mora, com quem mora, o que sua família faz”, entre outros aspectos (p. 22)

No entanto, ainda nos reportando a esta concepção de avaliação em que estamos envolvidos a todo instante, Guilherme (2002) nos chama a atenção para o fato de que, além do sentido simples de avaliar no cotidiano humano, a avaliação na escola é um retorno necessário para o prosseguimento das ações educativas, e, assim sendo, na escola, o ato de avaliar deveria ser mais elaborado e diferente do sentido amplo do cotidiano, isto porque no âmbito educativo,

[...] o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e, ainda, indicam falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição (BERTOLO; OLIVEIRA, EPENN, 2009, p. 12).

Nestas palavras, os autores destacam funções primordiais da avaliação, relacionadas ao progresso de programas e instituições, mas, principalmente, do aluno, promovendo a obtenção de informações sobre o mesmo. Destarte, Cunha (ANPEd, 2004), coaduna com esta ideia e a complementa, alegando que “a avaliação é um instrumento de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem que tem a função, entre outras, de ajudar, motivar e retroalimentar a aprendizagem do aluno e a prática pedagógica do professor (p. 4), perspectiva que se distancia (e muito!) do destacado por Villas Boas (2004) em exemplo por nós enfatizado.

Considerando a relevância de tais afirmações, ressaltamos que, para que estas se efetivem, faz-se necessário que o processo de avaliação seja “planejado e baseado em dados reais, no sentido de possibilitar ao professor a tomada de decisões corretas, pois se trata da vida de seres humanos” (GUILHERME, ENDIPE, 2002, p. 4). Isto evidencia que a função da avaliação alcança seu ponto fulcral ao proporcionar ao professor a tomada de decisão com base nas informações que lhe foram antes proporcionadas pela avaliação, isto porque assim como qualquer outra dimensão da prática docente, a avaliação precisa se pautar através de um planejamento específico e intencional, que não se dá de modo isolado, mas que se articula ao currículo e ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nos remetendo a esse assunto, recorremos a Villas Boas (2013) no momento em que realça que, “o professor é quem sabe o que os alunos precisam aprender; é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado” (p. 40).

Considerando que a avaliação e a tomada de decisão que ela permite ao professor tomar, diz respeito não apenas ao desempenho cognitivo de forma isolada, mas “se trata da vida de seres humanos”, entendemos que esta “deve ser contínua e abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, respeitando suas características e diferenças individuais” (CUNHA, ANPED, 2004, p. 4). É nesta perspectiva que “a avaliação assume um compromisso fundamental com o avanço, com a formação dos sujeitos (alunos e professores), com um conhecimento significativo, com a superação das dificuldades” (LUIS, EPENN, 2009, p. 6). Neste sentido, os trabalhos que analisamos reforçam a ideia de que a avaliação engloba dimensões múltiplas e complexas, que contribuem para a formação de ambos os sujeitos nela envolvidos: alunos e professores.

Villar e Aguiar (ENDIPE, 2010, p. 4) ainda apontam que “a avaliação se apresenta como um processo sistemático e cooperativo”, fazendo alusão a este mesmo fato e entendendo professores e alunos enquanto sujeitos deste processo. Nesta linha de raciocínio, os autores, ao tratarem dos professores, argumentam que a avaliação “contribui tanto para que o professor reflita sobre seu saber-fazer docente, quanto para que o aluno compreenda seu processo de aprendizagem”. Deste modo, a avaliação consiste para o trabalho dos professores em um “movimento de reflexão que os coloca sempre diante do desafio de redimensionar sua atuação, os planejamentos e as estratégias de ensino”, conforme realça Peixoto (ENDIPE, 2010, p. 33).

Para que a avaliação de fato assuma mais esta função, faz-se necessário reconhecer que esta “não deve ser utilizada pelos professores apenas para diagnosticar a aprendizagem dos alunos, mas, também, para diagnosticar aspectos das práticas pedagógicas” (SOARES, EPENN, 2011, p. 9). Neste sentido, entendemos que as práticas pedagógicas abrangem sentidos que estão muito além da prática docente na qual a prática avaliativa se insere. Ou seja, a prática pedagógica, sendo uma dimensão mais ampla (SOUZA, 2006), diz respeito aos espaços institucionais, que, por sua vez, atendem diretamente a um modelo de projeto social que se deseja atingir, quer seja na implementação das políticas ou nas regras que são

instituídas pela escola, ou que até se convencionaram socialmente como sendo “ideais” no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

Com isto, percebemos que a avaliação da aprendizagem, além das funções já apresentadas aqui, assume outras dimensões, muitas vezes inimagináveis, e, com isso, produz efeitos para além dos muros das escolas. Assim, à medida que o professor compreende que a avaliação possui a função de diagnosticar o desenvolvimento do aluno, assim como de seu próprio trabalho, ele passa a compreender quais as ideias e objetivos que têm norteado sua prática. Há, portanto, uma compreensão de que sua prática pedagógica num sentido macro, além do sentido estrito da sala de aula, não consiste num elemento neutro, mas formulado por intenções e objetivos que estão relacionados ao perfil de sujeito que a escola deseja formar.

Deste modo, os pressupostos da prática pedagógica que norteiam a prática avaliativa dos professores estão arraigados a fenômenos e objetivos que pretendem “valorar ou emitir juízo e também que tem como referenciais os valores da sociedade, grupo social e contexto histórico em que se realiza” (AROSA; AROSA, ENDIPE, 2010, p. 16). Podemos perceber, então, que a prática avaliativa dos professores não se dá dissociada dos elementos que compõem os valores sociais, o que reforça não só a perpetuação de um perfil de sujeito a ser formado pela escola, mas, também, o fato de que a avaliação da aprendizagem visa atender a padrões pré-estabelecidos, que compõem, em suma, a visão de mundo adotada pelas escolas e pelos professores.

Assim sendo, este “perfil” de sujeito que a escola propõe formar é refletido nos currículos que, em muitos casos, buscam ser implementados nas escolas sem levar em consideração os saberes que embasam a prática docente, como, também, o contexto/realidade em que a escola e os alunos estão inseridos. Assim, salientamos que os currículos se apresentam não apenas através de uma mera seleção de conteúdos, mas, através de objetivos explícitos e implícitos que se pretendem alcançar no intuito de formar uma conduta específica nos alunos, que direcionará suas ações e o papel social que ocuparão.

Neste aspecto, as políticas curriculares e de avaliação são um forte indício do direcionamento e intervenção do Estado na área da Educação. Mais que atestar a escola enquanto instituição formal de ensino, o Estado produz a escola enquanto campo de estruturação e reprodução de práticas que se apresentam enquanto um meio regulador do trabalho do professor, para que os objetivos das políticas sejam cumpridos. Dentre os trabalhos que analisamos, as políticas foram descritas como sendo as “normatizações,

critérios, instrumentos, informações, registros, devolutiva” (AROSA; AROSA, ENDIPE, 2010, p. 6), elaboradas sobre esta mesma lógica que propõe um perfil específico de sujeito. Assim, estes autores complementam suas análises afirmando que as políticas de avaliação “encerram um caráter hegemônico de interesses, projetos e ideais de homem e sociedade” (p. 6), sendo estas ainda compostas por uma disputa de interesses e influências (BALL, 2011) que transitam entre os âmbitos social, político, histórico, econômico, etc.

Entendendo que a avaliação realizada pelos professores diz respeito à efetivação de objetivos que compõem uma estrutura ampla direcionada a um projeto de sociedade vigente, projeto esse que traz implicações diretas nas práticas dos professores, assim como na aprendizagem dos alunos, delineando a formação e atuação social dos alunos enquanto sujeitos, e dos professores enquanto profissionais, reafirmamos ser de fundamental importância que no cotidiano se reestruturem práticas alternativas, ou seja, ações que sejam forçadas pelos agentes que atuam no chão da escola e que possibilitem maneiras de burlar o cotidiano que é posto, através do uso de diferentes táticas, conforme realça Certeau (2012).

A partir da contribuição de Melo e Machado (EPENN, 2005), podemos visualizar que “o sentido da práxis avaliativa é, sobretudo, atribuir aos sujeitos envolvidos poder de decisão sobre suas ações, agir para conhecer e conhecer para transformar a realidade social” (p. 3). Deste modo, torna-se explícito nas produções que, além de informar aos alunos e professores sobre o desenvolvimento do percurso de ambos, a avaliação também possibilita ao professor tomar decisões mesmo tendo ciência de que está imerso em políticas e diretrizes pedagógicas que possuem amplo interesse na regulação de seu trabalho. Assim, a avaliação também possibilita ao professor apresentar-se diante destes interesses enquanto um agente de influências, que não reproduz o que está posto nas políticas curriculares e de avaliação, mas que reinventa o seu cotidiano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a importância da avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno, estando esta em articulação intrínseca com o processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2011), propomos, no início deste trabalho, identificar, nas produções discursivas acadêmicas, sentidos que apontassem para as funções e especificidades da avaliação da aprendizagem. Nos firmamos neste objetivo pautadas nos seguintes

questionamentos: Quais funções da avaliação da aprendizagem estão postas nas publicações acadêmicas e quais os avanços e desafios apresentados?

Frente a estas indagações, pudemos perceber, nas produções analisadas, que a temática da avaliação vem se apresentando conceitualmente através de desafios que residem não apenas nas tensões relacionadas a sua definição conceitual enquanto objeto de estudo, o que nos remete ao campo teórico, mas, sobretudo, às tensões que estão postas na definição conceitual da avaliação enquanto prática curricular e cotidiana. Assim, neste movimento entre campo conceitual teórico-prático, pudemos perceber que a avaliação assume sentidos que se inscrevem nas discussões teóricas atuais, mas que também guardam uma relação interdiscursiva que rememora nas práticas lapsos de exclusão e classificação dos alunos. Neste sentido, embora em alguns momentos os trabalhos tenham apresentado que a escola atribui à avaliação um sentido de classificação, percebemos, também, avanços no campo conceitual teórico-prático, o que aponta para mudanças nas práticas e, conseqüentemente, nas funções atribuídas à avaliação da aprendizagem.

Para tanto, sinalizamos que estas mudanças não são sinônimo de ruptura, mas de um processo que está em movimento, o que explica a não extinção de práticas classificativas durante a avaliação. Assim, entre estes avanços, pudemos perceber, nas produções acadêmicas, que as funções atribuídas à avaliação estão fundamentadas na compreensão de que a mesma consiste em um processo contínuo que envolve a coleta de informações sobre o aluno, mas, também, sobre a prática do professor, sendo a avaliação uma via de mão dupla, na qual transitam dificuldades e avanços dos alunos e professores. Um outro sentido por nós destacado, diz respeito ao fato de que a avaliação não se encerra na informação, ela parte para o âmbito da reflexão e tomada de decisões, o que envolve não apenas a tomada de consciência por parte do professor, mas uma maior autonomia sobre os processos de ensino-aprendizagem que ele desenvolve em sua sala de aula.

Entre estes e outros sentidos apresentados ao longo de nosso levantamento, pudemos também perceber os desafios que acompanham tais sentidos e especificidades da avaliação. Dentre estes, destacamos os contextos de influência que estão presentes não apenas em um nível macro, como, por exemplo, nas políticas educacionais, curriculares e de avaliação, mas, também, os contextos e desafios que se apresentam no nível micro, ou seja, nas escolas. Entre estas influências, destacamos os sentidos e funções que as instituições de ensino, gestores, coordenadores e os próprios professores e seus pares atribuem à avaliação. Neste sentido,

salientamos que, para considerar as especificidades da avaliação da aprendizagem e a função que a mesma exerce no cotidiano da sala de aula, faz-se necessário considerar não apenas o professor e sua prática, mas o contexto de influências que o envolve.

REFERÊNCIAS

AROSA, D. V. S.; AROSA, A. C. Avaliação da aprendizagem em sistemas de ensino desseriado. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG. p. 15 – 27.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTOLO, S. J. N.; Reflexões sobre práticas avaliativas de professores universitários. In: EPENN, 19 ed., 2009. **Anais do XIV EPENN**. Paraíba: UFPB. p. 1 – 14.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: 27ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2004. p. 1 – 16.

CUNHA, E. R. Práticas avaliativas na escola cabana de Belém: as dificuldades encontradas no processo. In: EPENN, 17 ed., 2005. **Anais do XVII EPENN**. Belém: EDUFPA. p. 1 – 8.

CUNHA, E. R. Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da escola cabana de Belém. In: 27ª Reunião Anual ANPED. **Anais**. Caxambu: UFMG, 2004. P. 1 – 12.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Currículo e avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo**. MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel G. (coordenadores). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; KETELE, J-M. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

FREITAS. L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Os critérios de avaliação escolar no curso de magistério: o olhar sobre uma prática. In: ENDIPE, 11 ed., 2002. **Anais do XI ENDIPE**. Goiânia: UFG. p. 1 -10.

GOZZI, Maria Estela. A relação entre ensino, aprendizagem e avaliação: uma introdução à pesquisa. In: ENDIPE, 14 ed., 2008. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUC – RS. p. 1 – 14.

GUILHERME, C. C. F. Impacto do ciclo básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: ENDIPE, 11 ed. 2002. **Anais do XI ENDIPE**. Goiânia: UFGO. p. 1 – 21.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez editora, 2009.

LUIS, S. B. A avaliação como processo comunicativo: desenvolvendo o aluno e o professor. In: EPENN, 19 ed., 2009. **Anais do XIV EPENN**. João Pessoa: UFPB. p. 1 – 13.

MELO, M. A.; MACHADO, S. M. Guimarães. Positivismo e práticas avaliativas de professores. In: EPENN, 17 ed., 2005. **Anais do XVII EPENN**. Belém: EDUFPA. p. 1 – 9.

MÉNDEZ, Álvaro. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NASCIMENTO, T. C. Anjos; BERGER, Miguel. A prática avaliativa sob a ótica de discentes dos cursos de formação superior. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL. p. 1 – 10.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alli; Espírito Santo: Nupec, 2012.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Avaliação das aprendizagens e ensino de língua portuguesa numa lógica ciclada: discutindo práticas de registro. **Lumen**, Recife, v. 22, n. 1, jan/jun. 2013.

OLIVEIRA, V. do Carmo de. **Avaliação da aprendizagem na EAD online: um estudo sobre as concepções docentes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, UFPE. Recife: O autor, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PEIXOTO, V. G. (Re) construção da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói-RJ: mediação de uma nova lógica de avaliação da aprendizagem. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG. p. 24 – 35.

PORTUGAL, J. F.. A representação da prova nas práticas avaliativas de professoras das séries iniciais: uma relação de apego e de rejeição. In: EPENN, 18 ed., 2007. **Anais do XVIII EPENN**. Maceió: EDUFAL. p. 1 – 13.

SOARES, D. C. B. S. Avaliação da aprendizagem: um enfoque a partir de uma perspectiva de justiça. In: EPENN, 20 ed., 2011. **Anais do XX EPENN**. Manaus: UFAM. p. 1 – 14.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

VILLAR, A. P. R.; AGUIAR, M. C. C. A prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem. In: ENDIPE, 15 ed., 2010. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG. p. 2 – 12.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VILLAS BOAS. Situando a avaliação. In: _____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.