

**ESCOLA QUE ENSINA, ESCOLA QUE APRENDE:
articulando avaliação e aprendizagem no currículo**

Na contemporaneidade, a discussão em torno da escola enquanto espaço de produção do saber tem sido bastante enfatizada, pois a legitimação dos conhecimentos trazidos pelos diferentes atores que compõem a comunidade escolar e local e a socialização das informações pedagógicas que potencializam essa produção no espaço educativo contribui sobremaneira para que as aprendizagens e conhecimentos sejam contemplados e consolidados das mais diversas formas, possibilitando o desenvolvimento de competências e apropriação de conhecimentos (pedagógicos, culturais, históricos, filosóficos e sociológicos, dentre outros).

No contexto escolar, os processos de ensino e de aprendizagem estão presentes em todos os espaços: na sala de aula, através da troca de conhecimentos entre professoras/es e estudantes e estudantes/estudantes; na portaria da escola por meio da acolhida aos estudantes, ato formativo, pois aprendemos a recepcionar alguém à medida que somos recepcionadas/os; na distribuição da alimentação escolar pelos funcionários/as da instituição; na informação solicitada a um/a funcionário/a da escola e retribuída com cordialidade e presteza, ato formativo de comunicar-se e fornecer, de forma devida, a informação que o outro necessita; além do espaço de estudo e planejamento das ações pedagógicas da escola, por meio das Atividades Complementares - AC, rico espaço/tempo de formação docente.

Segundo Vygotsky (1999), “o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados”. Diante do panorama, é possível salientar que os processos de aprendizagens que estão presentes em todos os espaços da escola, compreendem e contemplam o processo de interação entre os seres humanos.

A partir dessa compreensão, a escola que ensina também é a escola que aprende com as/os estudantes, com as/os professoras/es, com as/os funcionárias/os, com a equipe gestora, enfim, com toda a comunidade escolar, no momento em que abre espaço para que tais protagonistas compartilhem as suas experiências, conhecimentos e aprendizagens. A convivência com os diversos sujeitos no contexto escolar pressupõe que processos de aprendizagens estejam ocorrendo dentro e fora da sala de aula,

consolidando a cultura da aprendizagem que traduz a essência do cotidiano escolar, constituindo-se, portanto, numa galeria de espelhos onde cada um pode se refletir e ser refletido ao ensinar e, conseqüentemente, aprender.

É importante compreender que os atos de ensinar e aprender produzem reflexões de todas as ordens - políticas, pedagógicas, culturais, sociais e pessoais. Essas reflexões impulsionam uma cultura e uma prática avaliativa das ações, ou seja, uma avaliação constante do fazer educativo que extrapola a concepção de ensino de fatos e conceitos historicamente transmitidos pela escola e requeridos nas provas e testes escolares, avançando para a aprendizagem de procedimentos e atitudes que são ensinados e aprendidos também no cotidiano escolar.

Torna-se necessário ressignificar os termos exame, prova e teste. Examinar para quê? Queremos provar o quê, a quem? Necessitamos testar o quê ou quem? Esses termos foram cristalizando práticas de avaliação da aprendizagem como um fim em si mesmo. De acordo com Luckesi (2003), “[...] a aprendizagem necessita de inclusão pelo acolhimento, pela orientação e pela reorientação, o que só pode ser subsidiado pelo ato de avaliar [...]. (2003, p.07) e é importante que a escola que ensina e a escola que aprende busque analisar perspectivas orientadoras, que sirvam como diretrizes para estabelecer uma prática avaliativa como um processo transformador da aprendizagem e do ensino.

As indagações nos convidam a refletir sobre os sentidos da avaliação da aprendizagem no fazer pedagógico com a finalidade de potencializar as aprendizagens. Segundo Luckesi (1998:99), “a prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado”.

2. Distintos olhares sobre o exame e a avaliação da aprendizagem

Para discutirmos a importância da avaliação da aprendizagem, faz-se necessário distinguirmos *a priori*, o ato de examinar do ato de avaliar. Luckesi (2003) relaciona algumas características distintas entre o ato de examinar e o ato de avaliar. Para esse autor, os exames, através de provas têm por objetivo julgar para aprovar ou reprovar a/o estudante em suas séries/anos escolares; são pontuais, pois a/o estudante deve saber responder às questões no momento da prova, não importando se sabia antes e confundiu-se; são classificatórios, haja vista que classifica como aprovadas/os ou

reprovadas/os as/os estudantes; são seletivos, na medida em que excluem os que não sabem; são estáticos, pois classifica as/os estudantes num determinado nível de aprendizagem, considerando esse nível como definitivo; são antidemocráticos, na medida em que excluem as/os educandas/os; e por fim, em decorrência das características já mencionadas, fundamentam uma prática autoritária caso não sejam utilizados a serviço da aprendizagem das/os estudantes.

É importante destacar que os exames se constituem práticas sociais, que não devem ser alijadas do processo educacional, mas necessitam ser ressignificados no intuito de possibilitar a produção de aprendizagens no contexto escolar.

Para Luckesi (2003), a avaliação tem por objetivo diagnosticar a situação da aprendizagem da/o estudante, tendo em vista a tomada de decisões para a melhoria do processo de aprendizagem; é diagnóstica e processual, já que opera com resultados provisórios e sucessivos; é dinâmica, uma vez que não classifica as/os estudantes em um determinado nível de aprendizagem; é inclusiva, já que não seleciona as/os estudantes melhores das/os piores, mas subsidia a busca de meios para que todos possam aprender aquilo que é necessário para seu próprio desenvolvimento; e, por ser inclusiva, é democrática, exigindo uma prática pedagógica dialógica entre educadoras/es e educandas/os.

Nesse sentido, a avaliação, na perspectiva de uma práxis transformadora, deve ser considerada como um compromisso com a aprendizagem e com uma mudança institucional. Portanto, a avaliação não pode se reduzir a um mero processo técnico, mas sim estar inserida num projeto de educação e de sociedade, num projeto político pedagógico (VASCONCELOS, 1998).

Para Miras & Solé (1996, p. 64), a avaliação é “uma atividade mediante a qual, em função de determinados critérios, obtêm-se informações pertinentes acerca de um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, emite-se um juízo sobre o objeto de que se trate e adota-se uma série de decisões relativas ao mesmo”. No contexto educacional, a avaliação possibilita o levantamento de informações acerca dos conhecimentos das/os estudantes, identificando a situação de aprendizagem na qual elas/eles se encontram, tendo em vista a adoção de medidas que produzam a aprendizagem. Hoffmann (2000) considera que a ação avaliativa torna-se mediadora quando dá ênfase no processo de aprendizagem das/os estudantes, ao analisar de forma global o seu desenvolvimento.

De acordo com as características do exame e da avaliação ora mencionadas, podemos inferir que ainda existem práticas em nossas escolas muito mais voltadas para a

cultura do exame em sua ação prioritária de identificação do que a/o estudante aprendeu ao longo do ano letivo em detrimento da cultura e prática da avaliação da aprendizagem, que além de identificar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do processo formativo, impulsionam reflexões sobre esse fazer, tendo em vista intervenções docentes que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Isso nos leva a compreender que, para superarmos o fracasso escolar, torna-se premente ampliarmos nossas discussões acerca da avaliação da aprendizagem e dos exames, o que implicará num trabalho a favor da melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, é importante destacar que tanto as práticas do exame quanto da avaliação da aprendizagem são importantes para o processo formativo das/os estudantes, se contribuirão para qualificar a aprendizagem.

Jussara Hofmann (2001) nos inspira a pensar sobre a avaliação na perspectiva da aprendizagem, exemplificando o resultado das aprendizagens de duas estudantes, durante um ano letivo, no componente curricular Matemática. A primeira estudante obteve as seguintes médias: oito pontos na primeira unidade didática, seis na segunda unidade didática; quatro na terceira e dois pontos na quarta unidade didática. A outra estudante obteve: dois pontos na primeira unidade didática; quatro pontos na segunda; seis na terceira unidade didática e oito pontos na quarta. As duas estudantes durante o ano letivo obtiveram um total de 20 (vinte) pontos, sendo aprovadas no componente curricular Matemática, mas ao analisarmos essa situação na perspectiva da avaliação da aprendizagem, a segunda estudante apresentou uma linha evolutiva crescente no seu processo de aprendizagem ao longo do ano letivo.

Essa breve análise nos ajuda a refletir que, os resultados obtidos pelas/os nossos estudantes, durante o ano letivo, precisam ser analisados colegiadamente, tendo como referência esses resultados e as condições de aprendizagens apresentados durante todo o ano letivo.

Logo, para assumirmos a avaliação como uma cultura e prática instituída no contexto escolar, torna-se necessário compreendermos que o ser humano é um ser em movimento, um ser em construção. Isso pressupõe a realização do planejamento coletivo através de encontros formativos no contexto escolar, onde as reflexões inerentes ao processo de ensinar e de aprender se fazem imprescindíveis. Para a garantia dessa conquista coletiva, as Atividades Complementares (AC) vêm se constituindo em espaços formativos legítimos para o fortalecimento da concepção e prática da avaliação da aprendizagem numa perspectiva emancipadora.

É importante salientar que a avaliação, seja em qual nível ou âmbito, não existe por ela mesma, está sempre a serviço de uma proposta curricular, de uma concepção teórica que a sustenta. Nesse caso, terá características da concepção de ensino e de aprendizagem na qual ela está vinculada. Assim, se a pedagogia que sustenta nossa prática pedagógica for tradicional, nossa avaliação será tradicional, no caso, baseada exclusivamente nos exames. No entanto, se nossa concepção pedagógica for emancipadora, a avaliação terá como princípios a autonomia e emancipação das/os estudantes - que, no nosso caso, são estudantes das camadas populares. Desse modo, além de um ato pedagógico, a avaliação emancipadora torna-se um ato político em prol das classes historicamente menos favorecidas.

É assim que podemos considerar que o ato de avaliar consiste no ato de investigar, no ato de produzir conhecimentos, pois através da avaliação podemos compreender qual a qualidade da aprendizagem produzida em nossas escolas. No entanto, é importante salientar que a avaliação precisa ser realizada no cotidiano escolar com o rigor, tal qual a pesquisa científica, pois o rigor metodológico no ato de avaliar vai contribuir para minorar a subjetividade presente em todo o processo avaliativo, tornando objetivos os critérios estabelecidos para a avaliação desejada.

Ao adotarmos uma perspectiva emancipadora da avaliação, torna-se necessário pensar sobre os dispositivos avaliativos utilizados no processo de avaliação da aprendizagem. A avaliação concebida como um processo de ação/reflexão/ação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades da/o estudantes e na dinamização de oportunidades de conhecimento.

É importante a adoção de dispositivos avaliativos que corroborem com a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, tais como: produção textual, pesquisas bibliográficas e de campo, provas, testes, questionários, questões de múltiplas escolhas, relatórios de atividades, seminários, apresentações públicas, dentre outros. Para Menegolla e Sant'Anna (2010), os dispositivos de avaliação devem ser adequados aos objetivos, aos conteúdos dos diversos componentes curriculares e às características das/os estudantes, além de atender às suas necessidades intelectuais e emocionais.

Esses dispositivos de avaliação são úteis para o/a educador/a, no entanto, é de fundamental importância especificarmos os critérios avaliativos de cada dispositivo de avaliação utilizado. Por exemplo, precisamos explicitar para nossas/os estudantes quais

os critérios que serão avaliados ao produzirem um texto dissertativo, pois esses critérios servirão de parâmetros para a produção textual.

Desse modo, é necessário que o/a professor/a planeje o processo de avaliação através da sistematização dos dispositivos e critérios de avaliação, tendo o cuidado de avaliar o que foi aprendido pela/o estudante, por meio dos múltiplos dispositivos de aprendizagem. É importante lembrar que, se não chegamos ao resultado desejado - ou seja, se a partir do que foi diagnosticado na avaliação não houve aprendizagem das/os estudantes em relação a algum conhecimento trabalhado - devemos realizar outras intervenções pedagógicas no intuito de gerar aprendizagens significativas, que respeitem as diversidades sociais, geracionais, políticas, étnico-raciais, de gênero e religiosa das/os educandas/os.

Para Luckesi (2003), o/a educador/a, na perspectiva da avaliação da aprendizagem é aquele/a que “acolhe, nutre, sustenta e confronta a/o educanda/o, tendo em vista oferecer-lhe condições para que construa e siga o seu caminho com criatividade e independência” (2003, p. 66). Nesse sentido, urge repensarmos a cultura e a prática avaliativa em nossas escolas para que ela efetivamente cumpra seu objetivo: contribuir para a formação de sujeitos críticos/as e reflexivos/as no seu contexto social.

Concluindo...

As Atividades Complementares são espaços para discussão e compreensão de várias temáticas do contexto educacional, dentre elas a avaliação processual, proposta pela Secretaria da Educação do estado da Bahia, através da Portaria nº 1.882, publicada no D.O. de 2013 que orienta a Sistemática de Avaliação a ser adotada na rede estadual de educação. De acordo com a referida Portaria, o conceito de Recuperação Paralela é compreendido como um dispositivo pedagógico de formação continuada dos estudantes, que se configura em um dispositivo pedagógico processual de recuperação da aprendizagem, planejado pelo/a professor/a, a partir de sua autonomia didática, em todos os momentos avaliativos previstos nas unidades letivas. Desse modo, o foco está sobre as aprendizagens que não foram consolidadas pelas/os estudantes, refletidas no aproveitamento escolar, resultante da avaliação parcial em um ou mais componentes curriculares.

Destarte, a avaliação da aprendizagem constitui-se de conceitos e práticas que só podem existir se estiverem articulados com uma concepção emancipadora de educação,

ou seja, com uma pedagogia sensível ao desenvolvimento do ser humano como um ser em devir. É justamente na escola, através de seus espaços/tempos de aprendizagens, que a formação dos sujeitos deve acontecer, legitimando o lugar da escola como espaço de aprendizagens. Afinal de contas, se a função social da escola é formar cidadãos e cidadãos competentes e autônomos que contribuam para construção de uma sociedade mais igualitária, é preciso realizar práticas avaliativas formativas e democráticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: mediação, 1998.

_____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre, mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1999

MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. – 19. Ed.- Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRAS, M., SOLÉ, I. **A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem** in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças- por uma práxis transformadora.** 6ª Ed.- São Paulo: Libertad, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.