

## Postulações provocativas sobre a aprendizagem da avaliação escolar<sup>1</sup> como processo formativo

Arnaldo Nogaro\*  
Idanir Ecco\*\*

### Resumo

O artigo em pauta resulta de revisão de literatura, reflexões sobre a prática vivida e algumas postulações que definimos como provocativas para um desempenho docente mais qualificado no que diz respeito à realização da avaliação e à promoção da aprendizagem do estudante. Ancorados teoricamente em autores expressivos da área como Luckesi, Hoffmann, Méndez, Saul, Vasconcellos busca-se tematizar ideias a respeito da avaliação da aprendizagem com a finalidade de subsidiar educadores, gestores e estudantes para que atinjam uma maior compreensão de seu real significado e importância no desenvolvimento de práticas pedagógicas cujo intuito seja melhorar as aprendizagens. Este possui pretensões bem definidas: epistemológicas e didáticas, ou seja, almeja alimentar e discutir alguns pressupostos teóricos que embasam e orientam os processos de realização da avaliação e, também, servir para calibrar olhares e posturas adotadas no seu trato. Acredita-se que esta reflexão possa contribuir para sinalizar ao educador a direção da mudança necessária na sua postura para tornar-se um mediador que auxilie o estudante a aumentar seu potencial de aprendizagem, encontrar mais facilmente o caminho do conhecimento e aprofundar sua compreensão da realidade.

Palavras-chave: Avaliação. Aprender. Prática pedagógica.

### Provocative postulations about learning from the school evaluation

### Abstract

The article in question results from literature review, reflections on the lived practice and some postulations we define as provocative for a more qualified teacher performance with regard to the completion of the evaluation and promotion of student learning. Theoretically anchored in significant authors of the area as Luckesi, Hoffmann, Méndez, Saul, Vasconcellos, seeks to thematize ideas about learning evaluation in order to support educators, managers and students to achieve a greater understanding of its real meaning and importance of the development of educational practices whose aim is to improve the learning. This has well defined pretensions: epistemological and didactic or, in other words, it aims to promote and discuss some theoretical assumptions that underlie and guide the evaluation of the implementation process and also serve to calibrate looks and postures in his dealings. It is believed that this reflection can contribute to signal to the educators the direction of change required in his position to become a mediator to assist the student to increase their learning potential, more easily find the path of knowledge and deepen their understanding of reality.

*Key words:* Evaluation. Learning. Pedagogical practice.

### Introdução

A prática de avaliar é tão antiga quanto o homem, porém o ato de avaliar enquanto componente pedagógico, no processo de ensino aprendizagem, data de um período mais próximo, embora isso represente vários séculos. O que se pode dizer desta trajetória da avaliação? O que aprendemos com ela? Qual mudança provocou no trabalho do professor, na organização da escola e na maneira de estudar do aluno? Que memórias carrega? Como tem sido realizada? Por que continuamos avaliando? Com que finalidade? O que entendemos por avaliação?

Pode soar estranho, mas trata-se sim de

aprender a avaliar, pois muitos educadores realizam avaliação de forma empírica, isto é, repetindo modelos avaliativos assumidos de quando foram alunos ou copiados de manuais, sem perguntar-se sobre qual a melhor forma de organizar e realizar avaliação com seus alunos? Há um automatismo reproducionista sem ter havido formação ou aprendizado sobre o assunto, situação que demanda um repensar premente.

Vale ressaltar que, quando se faz referência à avaliação, em sentido genérico, pode-se entender muitas coisas, ou seja, cabe tudo e nada ao mesmo tempo. No que tange às modalidades de avaliação, elas podem ser divididas em três: institucional, da aprendizagem e avaliação de processos, projetos

\* Endereço eletrônico: [narnaldo@uri.com.br](mailto:narnaldo@uri.com.br)

\*\* Endereço eletrônico: [idanir@uri.com.br](mailto:idanir@uri.com.br)

pedagógicos (autoavaliação). Não é objeto do texto em pauta tratar da Avaliação Institucional e da avaliação de processos e projetos, pois demandaria uma abordagem completa e específica, o que não caberia nos propósitos desta elaboração escrita. No entanto, não podemos deixar de lembrar como estão intrinsecamente vinculadas.

Ao falarmos de avaliação da aprendizagem e do desempenho acadêmico, indiretamente estamos tratando dos resultados institucionais<sup>2</sup>. Assim como a não aprendizagem ou baixos desempenhos acadêmicos dos estudantes podem repercutir na instância maior da Instituição, a pouca atenção com um Projeto Político Pedagógico ou com aspectos relacionados à gestão, corpo docente ou infraestrutura podem comprometer os resultados de sala de aula. Em síntese, no mundo acadêmico temos que nos preocupar em desenvolver uma cultura da avaliação, aprender a avaliar.

A avaliação é um processo social, não é um processo exclusivamente escolar, embora se realize com grande ênfase na escola. A avaliação educacional, como parte da relação de ensino e aprendizagem, é um trabalho de reflexão crítica sobre a dinâmica, sobre o processo pedagógico, como uma atividade humana que vai sendo constituída no âmbito de várias relações sociais. Em nenhum momento a avaliação escolar da aprendizagem pode estar dissociada da dinâmica social e dessas relações, tensões, possibilidades que a sociedade o tempo todo vai constituindo, elaborando e dialogando com as práticas escolares.

O momento contemporâneo (atual cenário educacional) está transpassado pela cultura de avaliação e constitui-se no protótipo concreto da ideia referida no parágrafo acima. Avaliação Institucional, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), enfim, estamos imersos em diferentes sistemáticas e modalidades de avaliação. Temos razoável convicção em afirmar que este quadro vai manter-se e que dificilmente ocorrerá algum tipo de mudança radical que vá aboli-lo. O que nos cabe é inserir-nos neste processo seja compreendendo como funciona, inteirando-nos de suas regras, testando seus limites, conhecendo sua contribuição para que possamos utilizá-lo da melhor forma possível em nossa atividade, seja como professor, gestor ou estudante na respectiva responsabilidade do cotidiano de cada um. Ficarmos alheios não será possível, pois mesmo que não

queiramos o processo nos atinge, nos envolve; portanto é melhor ter uma postura ativa, olhar crítico e exercer nossa autonomia do que sermos levados de roldão.

Mesmo após muita produção escrita, pesquisas concluídas, práticas realizadas e relatadas, haveria algo a acrescentar sobre avaliação que ainda tenha sentido e possa contribuir com nosso trabalho enquanto educadores? No entender de Antunes (2012), podemos somar os saberes imensos dos acervos extraordinários com as longas experiências de práticas pedagógicas vivenciadas e ficaremos surpresos ao descobrir que ainda existe muito, mas muito mesmo, a se construir sobre a avaliação da aprendizagem.

Para que o leitor organize seu pensamento em relação à leitura do texto, esclarecemos que alicerçamos sua arquitetura em três grandes pilares: concepção de avaliação; avaliação, planejamento e concepção pedagógica do professor; e avaliação e erro. Embora houvesse possibilidade de estruturar o artigo sob outras perspectivas, optamos por aquelas que consideramos mais essenciais para o aprendizado e realização de uma boa avaliação de aprendizagem.

### **Concepção de avaliação: diversos olhares**

A expressão “avaliação da aprendizagem escolar” abriga ampla produção teórica sobre si e sobre os mais variados enfoques e tendências, o que nos conduz, inicialmente, a esclarecer que fizemos opções por alguns autores e tendências de pensamento e definimos alguns ângulos de abordagem para ter o fôlego necessário a fim de explorá-los dentro dos contornos e da extensão deste texto. Isto equivale a dizer que permanecem em aberto muitos outros olhares e possibilidades de tratar desse assunto.

Ao falar da avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi (2011a) estabelece a diferença entre exame e avaliação. Para ele, o exame possui duas características fundamentais: é classificatório e excludente, enquanto que a avaliação é diagnóstica e incluyente. Com esta diferenciação quer demonstrar que o que temos praticado na escola é predominantemente exame e quase nada de avaliação. Este ponto de vista é oportuno para que, quando nos referirmos à avaliação, o leitor perceba que estaremos falando de práticas que visem diagnosticar e incluir, a exemplo do que pensa o autor referido.

Ao estabelecer as diferenças entre exame e

avaliação, Luckesi (2011a) pretende apontar caminhos pelos quais devemos seguir no sentido de haver uma “aprendizagem da avaliação.” De acordo com ele, os exames possuem uma história longa. Teriam surgido na China, por volta de 3.000 a.C., quando foram utilizados para selecionar soldados para o exército, embora tenham sido sistematizados somente nos séculos XVI e XVII, no princípio da Modernidade, depois de milênios de existência. Já a avaliação da aprendizagem é proposta a partir de 1930, quando Tyler cunhou esta expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores devem ter com a aprendizagem dos seus educandos. “No caso do Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX, portanto temos em torno de quarenta anos tratando desse tema e dessa prática escolar” (LUCKESI, 2011a, p. 29).

Ao revisitar a literatura, nos deparamos com muitas concepções de avaliação. Cada estudioso tem se encarregado de construir uma. Tyler (1977 apud SAUL, 1994) diz que o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais referem-se essencialmente a mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante –, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo. A educação é um processo que visa modificar a conduta dos estudantes: essas mudanças constituem os objetivos da educação. Assim, muitos autores veem a avaliação como um processo determinante dos objetivos da educação.

No entendimento de Fleming (1966 apud SAUL, 1994), a avaliação torna possível a alguém descrever ou resumir padrões de desenvolvimento num determinado tempo. Quando se reflete sobre o processo de avaliação, imediatamente o conceituamos como um meio de trabalho, como estratégia de pensamento, como uma norma de constante autointerrogatório: que venho eu tentando obter e como vou indo a esse respeito? Isso envolve a determinação de meios de reunir evidências, a fim de verificar se as mudanças previstas ocorreram realmente.

A avaliação baseada em normas e em critérios é assim concebida por Popham (1976 apud DINIZ, 1982, p. 02):

*Os esquemas da mensuração baseados em normas são feitos para determinar o status de um indivíduo com relação a outros indivíduos que foram medidos pelo mesmo esquema. Os esquemas de mensuração baseados em critérios são feitos para determinar o status de um indivíduo com relação a algum critério ou padrão de desempenho.*

Segundo este autor, avaliar por normas e critérios torna a avaliação menos temida e ameaçadora, trazendo assim êxito ao processo de ensino e aprendizagem.

No entendimento de Hoffmann (2008, p. 172), a avaliação escolar deve orientar-se na direção de cuidar para que o

*aluno aprenda e para promover melhores oportunidades de aprendizagem. Os registros do seu desempenho são apenas indicadores de um caminho que não tem início, meio ou fim. São indícios por onde o professor deverá prosseguir, investigando, intervindo, auxiliando, interagindo – mediando as aprendizagens.*

A avaliação deve ser entendida como atividade crítica da aprendizagem, segundo Mèndez (2001, p. 15), pois ela nos aproxima do conhecimento.

*A avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas ideias, suas razões, seus saberes. Também deve ser o momento no qual, além das aquisições, aflore as dúvidas, as inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-los.*

Zabala (1998) sustenta que a avaliação, erroneamente, é considerada como instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente ele, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. Nessa afirmação observa-se a crítica sobre a forma avaliativa das escolas, nas quais o que vale é o momento da testagem, não globalizando o conhecimento adquirido pelo aluno. Para esse autor, o objetivo do ensino não deve centrar sua atenção

em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos discentes.

Esteban (2000) observa que a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros; é recente a denominação “avaliação” em comparação a uma prática por muito tempo chamada “exame”.

A avaliação é uma ocorrência em que se manifestam concretamente os dilemas em relação ao tempo: seja para planejar, seja para analisar os trabalhos elaborados pelos alunos, seja para retomar aspectos que necessitem ser retomados. Para Demo (2004), as questões referentes à avaliação precisam ser mais bem explicitadas, pois ela é objeto de uma contenda longa e complicada, tendo-se a necessidade de discutir primordialmente sobre a aprendizagem quando nos referimos à avaliação, pois mesmo que tenhamos aumentado os dias letivos e melhorado os índices quanto ao ingresso de crianças nas escolas não melhoramos a aprendizagem na mesma proporção. Os desacertos da educação estão muito mais associados à ausência de aprendizagem do que de outros como, por exemplo, a forma como se faz a avaliação.

Luckesi (2011, p. 178) diz que:

*Em síntese, o ato de avaliar a aprendizagem, ainda que tenha muitos componentes metodológicos, é simples. Ele é o ato por meio do qual perguntamos ao nosso educando se aprendeu o que ensinamos. Se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até que aprenda, pois o importante é aprender. Todavia, esse ato simples envolve-se, como veremos, num conjunto de fatores históricos, sociais e psicológicos que o torna quase inviável. Para aprender – e efetivamente praticar – a avaliação da aprendizagem, necessitamos fazer uma “desconstrução” de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ação; necessitaremos de transitar do senso comum para o senso crítico neste âmbito de conhecimento.*

Por isso a escola não pode continuar trabalhando com verdades absolutas, prontas e acabadas, inclusive no que diz respeito ao tema avaliação. Precisa investigar, indagar, avaliar a todo instante a seu labor, sua ação educativa e, neste sentido, não se pode esquecer de que a avaliação é

um processo que “não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo” e conseqüentemente “de educação” que possa ser “traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 1996, p. 28).

A avaliação sempre implica julgamento, e este, quando negativo, acarreta muitas vezes prejuízos irreversíveis à vida do indivíduo avaliado. É um processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem, podendo ser definido como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nessa definição. Primeiro, note-se que a avaliação implica um processo sistemático, o qual omite observações casuais, não-controladas a respeito dos alunos. Segundo, avaliação sempre pressupõe que objetivos educacionais sejam previamente identificados. Sem a determinação prévia dos objetivos, é impossível julgar a extensão do progresso. A avaliação inclui julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento do aluno.

Avaliar é, portanto, essa perspectiva de vir-a-ser, de tomada de decisão, o que faz Parolin e Bozza (2011, p. 25) identificarem a avaliação como um “olhar mais amplo, que percebe o que o aprendiz sabe e o que pode vir a saber, quais os humores que o motivam, o contexto que o cerca e que está disponível em seu entorno”.

Costumeiramente olhamos a avaliação da perspectiva dos instrumentos, da forma como é feita, procurando por novas denominações, como que, mudando-se a nomenclatura, mudar-se-ia a essência ou a substância. Age muito bem Demo (2004, p. 26), quando afirma ser o cerne da avaliação uma questão de concepção pedagógica muito mais que questão de método. “Aí o defeito mais gritante sequer está nos métodos de avaliação, mas na aprendizagem quase inexistente”.

### **Avaliação da aprendizagem escolar, planejamento e concepção pedagógica do professor**

O campo da avaliação constitui-se em um terreno movediço e cheio de percalços, pois nunca sabemos o suficiente quando se trata de avaliar, ao mesmo tempo que os desafios da prática cotidiana exigem reconsideração permanente da sistemática, dos objetivos e estratégias da avaliação. Modelos avaliativos existentes podem nos auxiliar a orientar nosso olhar e ser usados para entender como certas situações ocorreram e problemas foram resolvidos -

são parâmetros, mas seu alcance fica restrito a partir do momento em que mudanças ocorrem.

A avaliação é sempre acompanhada de dúvidas, incertezas e, muitas vezes, incoerências. No entanto, constitui-se no processo crucial para a vida de quem está sendo avaliado. Nossa sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que, supostamente, atestam o conhecimento ou a capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avalia.

Sempre que nos referimos à avaliação há duas condições que devem ser levadas em consideração: a concepção pedagógica do professor e o planejamento. A concepção pedagógica, ou seja, o que este pensa, como entende, concebe os conceitos nucleares da prática pedagógica (aprendizagem, ensino, erro, aluno, professor, função da escola...). “As ações, sejam elas simples ou complexas, fazem sentido e são compreensíveis à luz de uma compreensão teórica. A lógica das ações é coerente com a concepção teórica (crenças) que a sustenta. A teoria é o arcabouço que dirige e sustenta a ação” (LUCKESI, 2011, p. 272). Falamos aqui dos princípios teóricos que orientam o olhar do professor em relação ao seu trabalho, baliza suas ações. São as lentes pelas quais vê a realidade.

No tocante ao planejamento, acredita-se que o professor, ao organizar as estratégias didático-pedagógicas, define quais considera mais eficazes para atingir o fim desejado. Em outras palavras, opta por e executa escolhas intencionais. Como decorrência natural, também deve prever mecanismos para saber se atingiu os objetivos definidos, o que nós denominamos de ato de avaliar. Este não pode ser casual ou espontâneo, mas criteriosamente pensado para verificar se os meios utilizados levaram ou não ao fim desejado e se chegou aos resultados esperados. Portanto, a avaliação supõe planejamento, organização e coerência. De acordo com Luckesi (2011a), enquanto que o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto.

Na prática pedagógica avaliação e planejamento possuem relação estreita, umbilical, uma vez que se queira executar um trabalho com sentido e que produza resultados efetivos, o que leva Luckesi a (2011a) afirmar que a avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso de ação planejada, seja na organização de uma aula, seja na definição ou construção de um instrumento para coleta de

dados<sup>3</sup>. “Um instrumento precisa ser escolhido e construído intencionalmente: não há lugar para a aleatoriedade. Sua principal característica deve ser a capacidade de coletar dados de que o avaliador necessita para configurar e qualificar a realidade com a qual está trabalhando” (LUCKESI, 2011, p. 337).

Sempre que se fala em avaliação as imagens repentinas suscitadas dizem respeito a notas, instrumentos (especialmente provas, exames), reprovação, promoção automática..., deixando de lado aspectos importantes como a concepção pedagógica do professor, conhecimentos técnicos, diagnósticos, aprendizagem, juízos de valor, essenciais a uma prática educativa diferenciada e a uma aprendizagem significativa. A discussão centraliza-se em extremos, desconsiderando o que Serres (1993) considera como uma terceira possibilidade entre o ensinar e o aprender, o lugar do equilíbrio: “não existe um terceiro possível e, por isso, diz-se que o Terceiro está excluído, ou melhor ainda, que o meio termo não existe. Será verdade?” (SERRES, 1993, p. 55). Assim, temos pensado a avaliação como: aprovação ou reprovação, certo ou errado, professor ou aluno, seja dentro de uma ou outra tendência, concepção, sem nos perguntarmos sobre qual a melhor maneira de contribuir com a aprendizagem do estudante.

Ao discutirmos a respeito da avaliação não podemos perder de vista a ideia de contradição imbricada quando falamos do ser humano e do conhecimento. A tendência natural é a perspectiva linear do isto ou aquilo, dos lugares definidos *a priori*, o que nos coloca numa situação difícil, pois fazem parte do nosso ser. Existir é existir como contradição. E os processos avaliativos e os instrumentos são muito rudimentares quanto à possibilidade de contemplarem e abarcarem a contradição. O que desejamos é eliminá-la, “simplificar”, como se isso fosse possível. Antunes (2012) traduz-nos com precisão esta ideia quando afirma que os alunos sempre aprendem muito mais do que tudo quanto pode ser captado pelas atividades de avaliação desenvolvidas.

O professor é sujeito por demais envolvido ao se tratar da avaliação. Independentemente dos adjetivos que se criarem para definir seu envolvimento ou função (mediador, orientador, emancipador...), o que cabe reforçar é a natureza originária de sua atuação, o que ele representa e significa na caminhada da aprendizagem.

### **Erro e avaliação da aprendizagem escolar**

A avaliação é essencial à educação; inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. É o pensamento transformado em ação. Ação, essa, que impulsiona novos cotejamentos e reflexão permanente do educador sobre sua realidade, assim como acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento.

Ao se falar da avaliação como processo, está subentendida sua implicação no ensino e a aprendizagem, ou seja, ela não deve ser utilizada exclusivamente para se diagnosticar resultados, como muitos acreditam ser sua finalidade, separando-a de outras etapas do trabalho pedagógico realizado pelo professor como o planejamento, a organização didática, o ambiente de sala de aula, a maneira como os estudantes pensam e fazem as atividades propostas. Só assim poderemos entender os acontecimentos do cotidiano escolar, como, por exemplo, os erros dos alunos.

A avaliação precisa ser vista como oportunidade ímpar para aprender, pois quando o aluno incorre num erro, e a avaliação o detecta, surge a oportunidade de refazer, reconstruir o conhecimento. O erro, então, não se constitui como mácula ou como algo a partir do qual podemos condenar alguém ou excluí-lo, mas como momento e oportunidade para aprender o que não foi, até então, aprendido. Erramos para aprender, pois o erro nos dá demonstração de nosso conhecimento ou do ainda não conhecido; ele permite que alimentemos a esperança que é possível conhecer – se não deste, de outro modo.

Em um mundo cada dia mais dinâmico, repensar conceitos é inevitável e imprescindível, assim como é preciso que questionamentos, divergências e dissonâncias surjam e venham ao encontro das escolhas do dia-a-dia. O "erro" deve ser considerado como forma construtiva do saber, como fonte de crescimento, e não como ferramenta de exclusão. Cabe a escola, ao professor, como agentes diretos da formação de identidades críticas e não conformidades, dar passo maior em busca de uma educação que valorize as vivências de cada um e que tenha por objetivo primeiro a conscientização do ser humano, enquanto ser social, de sua importância na formação de uma sociedade mais justa, menos excludente e mais interessada no humano (no ser), não no puro fazer.

O erro, no caso da aprendizagem escolar, pode ocorrer quando da tentativa de manifestação da conduta aprendida. Erros de aprendizagem são

motivos de muitas discussões e encaminhamentos de soluções. Por tratar-se do aprendizado, do conhecimento humano, o erro escolar é decorrência de diferentes fatores. O ser humano é dotado de diversidades biológicas, estruturais, sociais, cognitivas, afetivas, etc., muito variadas. Assim sendo, são variados, também, os motivos e as soluções propostas na análise do erro escolar. A questão é como problematizar o erro, dialogar sobre ele e por fim transformá-lo em situação de aprendizagem. Tradicionalmente, a escola tem orientado seu trabalho e sua ação em procurar por respostas certas, uniformes, para medir o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos e não tem trabalhado com a perspectiva do erro.

Urge a necessidade de que escola e educadores entendam que o erro, na aprendizagem, é manifestação de uma conduta não aprendida, que emerge a partir de um padrão de conduta cognitivo e que serve de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos positivamente, em direção à aprendizagem do aluno, possibilitando a sua correção de forma hábil e inteligente. Isso expressa a forma consciente e elaborada, da conduta docente, de interpretar o erro na aprendizagem como possibilidade de crescimento e de valorização do aluno, bem como um passo à frente na relação professor-aluno.

O educador deve ter olhar especial ao avaliar os erros de seus alunos. Deve compreendê-los como hipóteses construtivas em relação a determinado conhecimento e reconhecer seu papel docente como mediador e interlocutor de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação escolar pode ser entendida como: "Um processo que implica toda a história de aprendizagem do aluno contextualizada na ação do professor" (ABRAHÃO, 2000, p. 41). Nesta perspectiva, o erro é visto como responsabilidade tanto do professor, que deve problematizá-lo e buscar soluções inteligentes, quanto do aluno, na medida de sua receptividade às mudanças propostas pelo professor.

A concepção de avaliação que leva em consideração esta perspectiva situa o professor como o "regulador"<sup>4</sup> da aprendizagem, mediador que auxilia o aluno a reconsiderar seu percurso, a corrigir seus erros, a perceber seus equívocos e tomar as decisões mais adequadas.

*A qualidade de um processo de ensino depende, em boa parte, de se conseguir ajudar os alunos a superarem os obstáculos*

*em espaços de tempo pequenos no momento em que são detectados. Além disso, o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las (SANMARTÍ, 2009, p. 33).*

Segundo Nogaro e Granella (2004), não podemos perder a oportunidade de aproveitar as insuficiências nas produções escolares como possibilidade de avaliar o trabalho a ser realizado, focando-o de acordo com as suas necessidades. A natureza e a origem das insuficiências devem ser determinadas, coisa que geralmente escapa ao professor. É necessário que o educador tome uma posição diante do erro e da postura que têm em relação a eles: punição, complacência ou possibilidade de aprender. Se o educador tiver uma concepção problematizada do erro, este não é tratado simplesmente como uma questão reduzida ao resultado da operação, mas sim de invenção e de descoberta. Sob este enfoque, buscamos a compreensão do erro não apenas da perspectiva do aluno, como também na atuação docente em sala de aula. Nesse caso, aluno e professor integram o processo de ensino-aprendizagem, e os erros cometidos são produzidos tanto individual como coletivamente. O erro construtivo está associado à postura na qual o sujeito se utiliza de relações mentais para criar hipóteses cognitivas que trazem uma hipótese acerca de qualquer conhecimento (matemático, linguístico, social, entre outros).

Entretanto, não basta entendermos o erro se não pensarmos em desenvolver mecanismos para que o professor possa intervir, junto ao aluno e auxiliá-lo a construir outras hipóteses para um determinado conhecimento. A questão é como transformar o erro em um problema, um diálogo e por fim uma situação de aprendizagem. Este é um desafio proposto ao professor, que precisa rever seus conceitos sobre aquisição de conhecimento, aprendizagem e conduta pedagógica para ler o erro sob um enfoque que vá além da ideia de insuficiência ou de certezas absolutas.

A aprendizagem envolve o risco, a possibilidade não concretizada, o planejamento do que se deseja, mas para isso há que se subentender que “nenhuma aprendizagem evita a viagem” e que aprender “provoca a errância”(SERRES, 1993, p. 23), isto é, trata-se de um percurso sujeito a deslizos, incertezas, imprecisões, mas a que só chega quem se desafia ao movimento e no qual a concepção de erro como parte do processo torna-se

fundamental. Saber que se pode errar e que o erro não vai ser castigado, mas compreendido como parte do caminho para se chegar à aprendizagem, “um ainda não”, mas possível de tornar-se, de chegar ao percurso desejado.

Educar requer um compromisso com a tarefa de desvelar as raízes da própria prática, através da qual o professor se encontra e se confronta com muitas outras pessoas. Desvelar a prática implica buscar alianças e assumir conflitos, significa desafiar e ser desafiado a mudar ou a manter as estruturas que atravessam o contexto em que o educador atua.

### Considerações finais

A literatura sobre avaliação aponta diferentes conceituações para a postura do professor em relação à avaliação (dialógica, emancipatória, mediadora, construtiva, reguladora...), destas optamos por referendar a postura mediadora em relação à aprendizagem, pois encontramos nela maior sintonia com o que acreditamos ser sua função e seu trabalho. Meier (2007) investiga e explicita o percurso do significado atribuído à mediação nas áreas de filosofia, psicologia, dicionários de língua portuguesa, astronomia, religião e ciência jurídica. Este percurso circula como ato ou efeito de mediar (dicionário de língua portuguesa), processo criativo, mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final (filosofia), sequência de elos intermediários numa cadeia de ações, entre estímulo inicial e a resposta verbal no final do circuito (psicologia).

Já, por sua vez, Piaget (1995) considera o mediador como um problematizador. O mediador é aquele que promove desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas, aquele que oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações, articulando ideias, construindo compreensões cada vez mais ricas acerca da realidade.

Porém a definição de Japiassu e Marcondes (2001 apud MEIER, 2007, p. 37) apresenta-se mais precisa e próxima ao que desejamos para a avaliação: “como a ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ‘ponte’, de permitir a passagem de uma coisa à outra.” Portanto, o potencial de aprendizagem pode ser desenvolvido, principalmente, se o aprendiz tiver um mediador atento e perspicaz e que favoreça as necessárias reflexões de como se pode pensar/resolver/agir em uma determinada situação.

A breve caracterização da mediação e do ato de mediar nos auxilia a demonstrar a sua importância para o processo pedagógico e para o ato de avaliar, transformando este em um momento singular para aprender, não numa cobrança ou acerto de contas. Ao identificar que mediar é interpretar, dialogar, estar aberto a interlocução - o que faz com que haja diferença entre o que uma pessoa pode aprender ao se envolver sozinha numa experiência educativa ou com a ajuda de outra, mais competente, ao lhe proporcionar desafios adequados situamos o lugar do educador na relação pedagógica como aquele que “interfere” em favor da aprendizagem, que aproxima o aprendiz e o inquieto em busca do saber.

Desenvolver a avaliação na perspectiva do ensinar e aprender exige alguns movimentos dos sujeitos envolvidos. A postura estática não contribui para o aprendizado. Portanto, a aprendizagem exige um ir à busca do objeto do saber, um sair do lugar em que se encontra, muitas vezes, um mover-se impellido pelo ator de ensinar. E o professor será o personagem que criará as oportunidades para que o estudante aprenda, para que o aluno se movimente, dando sentido e criando sua forma de entender o que lhe é proposto. O que nutre a identidade do aprender e do ensinar é o nó górdio que faz de cada um ser ou existir na dependência da existência do outro. O aprender só existe no ensinar e o ensinar no aprender. É claro que a afirmação desta unidade indissolúvel entre ambos demanda um reposicionamento pedagógico, epistemológico, ético, atitudinal tanto do professor quanto do aluno.

O fato de a aprendizagem dar-se como processo e na interação com o meio e entre indivíduos nos permite afirmar que a organização ou a pré-disposição de um ambiente que propicie a aprendizagem ou a favoreça deve ser levado em conta. Isto nos faz reforçar a importância da sala de aula enquanto espaço dinamizador da aprendizagem e a avaliação como ritual de conhecimento. Daí que o papel do educador se constitui como um provocador, um alimentador permanente do desejo de aprender do aluno. Para isso, ele precisa demonstrar também ser conhecedor, pesquisador, explorador de novos mundos; mundos estes que também que os alunos desejarão descortinar? Muito mais do que apresentar conhecimento como produto acabado há a necessidade de vê-lo como um objeto em construção que precisa ser modelado, traçado, delineado de acordo com os protótipos expressos em nossos desejos, que nascem e se constituem como expressões do inacabamento humano, do

dever, do “ainda não”, mas que poderá tornar-se o projeto humano se transformarmos em ação nossos ideais e sonhos. É vontade, acesa na intuição primeira, concretizada como conquista do objeto.

Mesmo diante do fato de termos experiência de avaliar ou sermos avaliados, quem sabe por muitos anos, não há como negar que precisamos aprender a postura mediadora de avaliar, isto é, aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Consideramos apropriado parafrasear Luckesi (2011a) em três postulados que podem orientar uma prática mediadora de aprendizado da avaliação.

Em primeiro lugar, importa estar aberto a essa prática e aprendê-la. Sem uma disposição psicológica de abertura efetiva para o tema, não há como cuidar dele. Em segundo lugar, podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados de aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica. E, por último, ainda que o estudo do que já foi escrito sobre avaliação da aprendizagem não nos ofereça todos os recursos necessários à aprendizagem desse modo de agir, ele é um bom aliado. A compreensão e a experiência do outro, ou dos outros, podem ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de avaliar.

A avaliação deve procurar emancipar, permitindo ao aluno questionar a respeito de conceitos, de aprendizagens. É através de situações conflitantes, na escola, na sala de aula, que o educador poderá observar o aluno, identificando suas dificuldades. Num modelo de intervenção em que não visualizamos a possibilidade do conflito, em que evitamos os problemas interpessoais, em que limitamos a capacidade de atuação dos alunos, em que não haja espaços para expressar autonomamente a opinião pessoal, em que não valorizemos a autonomia nem proponhamos atividades que obriguem a conviver em situações complexas, dificilmente será possível observar os avanços e as dificuldades de progresso de cada aluno neste terreno, assim como avaliarmos a necessidade de oferecer ajudas educativas que promovam a emancipação e o crescimento pessoal nas tomadas de decisões e no emprego das competências e habilidades de cada educando.

A avaliação só é verdadeiramente formativa quando compreendida pelo aluno nas suas diferentes dimensões e lhe permite regular a sua aprendizagem, o que supõe a escuta dos pares e o



confronto de pareceres facilitadores da autoavaliação e do autocontrole. Ela deve ser um processo contínuo e interativo. Consideramos assim que, antes de desencadear um processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve permitir diagnosticar, à partida, a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo. Enfim, para cuidar da aprendizagem discente, avaliar, além de ser imprescindível, deve ser um ato preciso.

### Notas

- 1 No título proposto não há engano de inserção dos conceitos. Intencionalmente queremos tematizar a aprendizagem da avaliação. Retiramos esta expressão da obra de Luckesi (Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições, 2011).
- 2 Só para exemplificar: a não aprendizagem adequada resulta em baixo desempenho no Enade que é utilizado para se obter o Índice Geral da Instituição – IGC, isto é, interfere no conceito institucional. Portanto, além dos fins nobres do aprender é necessário estar atentos a este aspecto também pois reincidência de nota baixa no Exame de desempenho do estudante fecha curso de graduação. Em síntese, cuidar para que o aluno aprenda ou preocupar-se com a avaliação da aprendizagem afeta também o desempenho institucional.
- 3 Comumente denominamos de instrumentos de avaliação (provas, testes, trabalhos avaliativos, questionários...).
- 4 O conceito de regulação utilizado aqui não é o de controle e cerceamento, muito comum à racionalidade instrumental, mas seu sentido no texto está associado a manter sob o controle para auxiliar na medida em que cada momento exige, com ponderação e equilíbrio.

### Referências

ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria-prática incluída em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ANTUNES, C. **Na sala de aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DINIZ, T. **Sistema de avaliação e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIER, M. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MÊNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NOGARO, A. e GRANELLA, E. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen: URI, ano V, n° 5, 2004.

PAROLIN, I. e BOZZA, S. (Orgs.) **Avaliação e aprendizagem**: entre o pensar e o fazer. Pinhais: Melo, 2011.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante**: relação lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SANMARTI, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.

SERRES, M. **O Terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Sobre os autores:**

*Arnaldo Nogaro:* Licenciado em Filosofia. Mestre em Filosofia. Doutor em Educação. Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Erechim, RS.

*Idanir Ecco:* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professor da Universidade Regional Integrada Campus Erechim, RS.

Artigo recebido em novembro de 2014.

Artigo aprovado em abril de 2015.