

## Artigos Originais

### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO AÇÃO COLETIVA: POR UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE \*

#### Original Articles

### ASSESSMENT OF LEARNING AS COLLECTIVE ACTION: A QUALITY EDUCATION

Hilda Maria Gonçalves da Silva\*\*

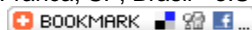
[hilda.silva@unesp.br](mailto:hilda.silva@unesp.br)

<http://lattes.cnpq.br/8335350774395499>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217

- está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



#### RESUMO

O objeto de estudo deste artigo são os procedimentos avaliativos nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo e sua capacidade de promover a otimização dos processos pedagógicos e curriculares. A pesquisa de abordagem qualitativa inclui entrevista com 100 docentes, a qual buscou apreender a representação destes acerca dos processos avaliativos, no sentido de apreender qual tem sido o papel cumprido pela avaliação no cotidiano escolar. Verifica-se que ainda estamos distantes da prática da avaliação enquanto ação formativa.

**Palavras-chave:** avaliação. formação. qualidade.

#### ABSTRACT

The aim of this paper are the evaluative procedures in the elementary schools of the city of São Paulo and its ability to promote the optimization of pedagogic and curricular processes. The qualitative study included interviews with 100 teachers, which sought to identify their representation on the evaluation process, in order to grasp what has been the role played by assessment in

\* O levantamento dos dados deste trabalho, contou com a colaboração dos alunos do 4º ano do Curso de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp – Câmpus de Franca.

\*\* Livre docente em Política e Gestão da Educação, professora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp – Câmpus de Franca. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras/Unesp – Câmpus de Araraquara e do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp – Câmpus de Franca.

everyday school life. It appears that we are still far from the practice of evaluation as a formative action.

**Keywords:** evaluation. formation. quality.

## INTRODUÇÃO

Transformar a avaliação numa atividade mais formativa, ou seja, num instrumento de otimização do processo de ensino-aprendizagem, não é uma preocupação recente. Contudo, a concretização da avaliação enquanto uma ação formativa no interior das instituições escolares tem-se mostrado uma tarefa bastante complexa e árida.

No Brasil, o final da década de oitenta e a década de noventa foram marcados pela intensificação da preocupação com a avaliação da educação. Isso porque a quase universalização do acesso ao ensino fundamental e a expressiva ampliação do acesso ao ensino médio, trouxeram também a preocupação com a melhoria da qualidade da educação oferecida, especialmente nas escolas públicas brasileiras.

A avaliação no interior das escolas tem sido historicamente utilizada como um instrumento voltado para o controle e a aplicação de notas ou conceitos para a tomada de decisão quanto à aprovação ou retenção dos estudantes. Muitos docentes ainda veem na avaliação uma forma de combater a indisciplina e de obter a dedicação dos alunos.

Essa prática avaliativa tradicional, ao se encerrar na seletividade, provoca uma redução das aprendizagens valorizadas, a qual, muitas vezes, induz a um processo pedagógico que visa, majoritariamente, o treino para as provas.

O esgotamento desse modelo de avaliação e a tendência das políticas públicas em organizar a educação básica em ciclos de aprendizagem, têm dificultado a utilização da avaliação como instrumento de controle, uma vez que o mau desempenho nas provas, dentro dos ciclos, não pode ser mais traduzido em reprovação. Desse modo, a lógica da avaliação como instrumento de coerção da indisciplina, perde o significado, assim como a preocupação recorrente em pura e simplesmente medir o desempenho do aluno fica

comprometida, uma vez que, independente da nota, o aluno avançará para a série seguinte.

Contudo, tem-se assistido à resistência desse entendimento equivocado do processo avaliativo, numa tendência mais recente, qual seja, a prática, pela equipe docente, da avaliação como instrumento de treino para as avaliações externas (SARESP, SAEB, ENEM)<sup>1</sup>. Tem-se verificado, com cada vez mais frequência, nas escolas paulistas a elaboração de avaliações que são “cópia fiel” daquelas aplicadas pelo SARESP. Desse modo, a avaliação permanece entendida e praticada como fim em si mesma. Avalia-se o aluno para prepara-lo para outra avaliação e mais, organiza-se os processos de ensino para atenderem ao modelo avaliativo externo. Ou seja, há aqui uma inversão de função, é a avaliação que determina os conteúdos e procedimentos pedagógicos, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem se voltam para a busca de sucesso nas avaliações externas.

Some-se ainda, a quase ausência na formação do docente, seja ela inicial ou continuada, de estudos referentes a uma compreensão mais alargada dos processos avaliativos. Prevalece ainda um amadorismo em relação a prática avaliativa, em nosso país, nesse estudo, com especial atenção para o Estado de São Paulo. Todo o conhecimento teórico acerca da avaliação acumulado ao longo do último século, passa ao largo dos cursos de formação de professores, especialmente nas licenciaturas.

Numa rápida análise de alguns dos Projetos Pedagógicos dos diversos cursos de licenciatura, em instituições públicas e privadas, do nosso Estado é flagrante a ausência de ementa que trate dessa temática. Os cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por sua vez, quando abordam o tema, estão mais voltados para a preocupação com o desempenho, com especial atenção para as avaliações externas, que para o entendimento de toda a discussão teórica que tem demonstrado os limites desse foco na medida dos resultados.

Nessa perspectiva, os equívocos promovidos, nesse contexto, têm levado os docentes a um distanciamento cada vez maior da promoção de uma

---

<sup>1</sup> Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

prática avaliativa mais voltada para a correção de percursos dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999, p. 18):

A questão não é somente retardar e atenuar a seleção. A avaliação tradicional, não satisfeita em criar o fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da manutenção da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem portadoras de sentido e de regulação. As resistências não atingem, portanto, a salvaguarda das elites. Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício de professor e do ofício de aluno.

Perrenoud (1999), denuncia as consequências perniciosas da prática avaliativa descrita nas linhas acima, ou seja, do modelo tradicional de avaliação. Esta empobrece a aprendizagem na medida em que induz a centralização de todo o processo na busca de um bom desempenho nas provas. Ora, sabe-se que toda prova é inevitavelmente reducionista, na medida em que a prova passa a ser a principal preocupação do processo, o utilitarismo torna-se a regra principal deste, rebaixando a aprendizagem ao papel de coadjuvante na definição das estratégias de ensino. Nessa lógica distorcida do processo, perde-se a indispensável integração ensino-aprendizagem, comprometendo todo o esforço de promoção de uma formação de qualidade.

Como contraposição a esse modelo, a concepção de avaliação formativa está diretamente relacionada ao entendimento da avaliação escolar para além da simples valoração dos resultados. Ou seja, pensar a avaliação em termos formativos reivindica um esforço no sentido de sistematizar o processo de idealização, elaboração e utilização dos resultados com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem promovidos na e pela escola.

Essa concepção de avaliação exige a organização de um trabalho coletivo no interior da instituição escolar, uma vez que a análise do processo de ensino-aprendizagem com vistas à tomada de decisões para a promoção da otimização do processo, deve considerar o aluno como um todo. Ou seja, não é possível analisar esse processo considerando unicamente as disciplinas de modo compartimentado, faz-se necessário considerar o todo do processo.

Desse modo, especialmente, nas séries analisadas por esse estudo, as quais contam com diferentes professores, para as diversas disciplinas do currículo, a organização coletiva da avaliação torna-se essencial.

É de fundamental importância que os docentes discutam os acertos e os erros de cada aluno, procurando entender a forma como cada um construiu suas hipóteses ao responder as questões. Muitas vezes, a formulação de determinadas hipóteses é objeto de uma diversidade de respostas equivocadas. Mudar a frequência das respostas, então, exige compreender a formulação das hipóteses.

Não é à toa que as questões abertas são mais propícias para a leitura e o entendimento das dificuldades apresentadas pelo aluno. Essas questões, quando bem elaboradas, possibilitam a investigação do caminho seguido pelo estudante até chegar na resposta. Os testes padronizados por sua vez, tornam possível a verificação da aprendizagem ou não de um determinado conteúdo. Mas, são menos, eficazes na compreensão do porquê. E buscar entender o porquê, embora, não encerre nem de longe o procedimento, é fundamental para iniciar um processo de avaliação formativa.

Vale lembrar que, conforme afirma Charles Hadji (2001), a avaliação formativa representa, no limite, uma “utopia promissora”. Isso porque, a concretização plena da avaliação formativa enquanto modelo de ação avaliativa é inexecutável. Enfim, o que confere o caráter formativo à avaliação é o esforço envidado por seus idealizadores e concretizadores no sentido de promover a articulação entre o processo avaliativo e o processo pedagógico.

Nesse sentido, em se tratando de avaliação, a preocupação com a qualidade da educação oferecida no interior das escolas, reclama a clareza de que esta se constitui em um instrumento a serviço da otimização do processo de ensino-aprendizagem, o sucesso deste sim, deve ocupar o centro das preocupações na elaboração dos processos avaliativos das instituições.

Contribui, para tal, a promoção de momentos coletivos de elaboração, verificação, análise e proposição de correção de percursos com vistas ao aprimoramento das ações pedagógicas propostas pela equipe e concretizadas em sala de aula. Ora, cada estudante convive com cerca de oito professores

por semana, a ausência de uma ação integrada pode comprometer todo o sentido da formação básica, ou seja, essa formação corre o risco de se resumir ao domínio de um conjunto de conteúdos em cada disciplina, sem que esses adquiram sentido para a vida do estudante.

Nessa perspectiva, a análise *in loco* desenvolvida por este trabalho, procurou apreender em que medida as atividades avaliativas se configuram primeiro como um instrumento orientador dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelo professor em salas de aula, e ainda como processo coletivo e, voltado para a formação básica e não para uma aprendizagem fragmentada de conteúdos que só fazem sentido no interior das disciplinas estudadas.

Cumprir destacar que o levantamento dos dados dessa análise, contou com a colaboração dos cerca de 100 estagiários do quarto ano do curso de História da Unesp de Franca. Partiu-se de três questões centrais, a saber: 1) Há na sua escola algum tipo de avaliação interdisciplinar ou cada disciplina é avaliada individualmente? 2) A elaboração dessas avaliações fica a cargo de quem? 3.a) Os documentos avaliativos são objeto de análise por parte da equipe, ou essa análise é individual? 3.b) Como é feita essa análise e quais as consequências dela?

As questões foram respondidas por cem professores de dezesseis instituições escolares da rede estadual de educação básica da cidade de Franca. Os docentes participantes atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Séries essas que, como já foi mencionado, contam com diferentes professores, atuando nas diversas disciplinas do currículo.

Em relação à primeira questão 77 professores responderam que as avaliações têm caráter individual de elaboração. Ou seja, são elaboradas por disciplina. Outros 23 docentes disseram haver algum tipo de avaliação interdisciplinar nas instituições onde atuam. Desses 23, quatro disseram que as avaliações interdisciplinares são externas, (SARESP e Prova Brasil), dois disseram que as avaliações interdisciplinares contemplam apenas os

componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e outros dois afirmaram que essas avaliações são do tipo simulado.

Cumprido destacar ainda que 68 docentes afirmaram haver na sua instituição, avaliações em forma de simulados com vistas a preparar os estudantes para as avaliações do SARESP.

As respostas dadas pelos entrevistados permitem aferir que muitas vezes, a prática avaliativa encontra-se coerente com a ação pedagógica fragmentada, ainda predominante nas instituições escolares. Fica evidente, também, que muitas instituições têm adotado uma prática avaliativa, declarada interdisciplinar, mas praticada como treino para as avaliações externas, sem qualquer relação com o Projeto Político Pedagógico da escola. Isto é, perde-se todo o referencial da avaliação enquanto instrumento revelador da trajetória do processo de ensino-aprendizagem com vistas à promoção de ajustes desses processos para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

No que se refere à questão dois, acerca do responsável pela elaboração das avaliações 90 docentes disseram, que a elaboração das avaliações fica a cargo do professor de cada disciplina. Outros oito professores afirmaram contar com a colaboração da coordenação pedagógica da escola. Finalmente, dois docentes disseram que algumas avaliações são elaboradas coletivamente por docentes de áreas afins.

Interessante observar que dentre aqueles professores que, na questão anterior, afirmaram haver na escola avaliações interdisciplinares, dezesseis disseram que a elaboração das avaliações fica a cargo de cada professor. Dois desses docentes, explicaram que as questões da avaliação são elaboradas individualmente e posteriormente, adicionadas a uma prova “interdisciplinar”.

É possível notar a manutenção de um modelo bastante individualizado de avaliação das aprendizagens. Esse modelo não somente é influenciado pela prática fragmentada no interior do processo de ensino-aprendizagem, como também contribui para a manutenção dessa fragmentação. Ademais, toda a estrutura da matriz curricular, também favorece a fragmentação.

Não se pretende defender que toda avaliação deva ser concebida de modo coletivo pela equipe docente, mas a ausência total ou quase que total

dessa articulação acaba por ignorar a complexidade da formação dos sujeitos. Isso porque, a avaliação fragmentada das disciplinas do currículo, desconsidera de um lado aspectos da formação que são por natureza interdisciplinares e transdisciplinares e de outro lado ignora a importância da reflexão e da tomada de decisões coletiva no interior da instituição escolar. Ora a sistematização do trabalho da e na escola depende da ação coletiva, sem ela temos atividades isoladas, praticadas num espaço comum.

Veiga (1998, p. 34) ao tratar do Projeto Político Pedagógico como possibilidade de concretização da sistematização de uma ação coletiva na e da escola, chama a atenção para o papel da avaliação no interior das instituições escolares:

Primeiro a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político pedagógico. Segundo ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos. O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva. A avaliação do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

Nessa perspectiva, a definição em equipe acerca de o que, como e por que avaliar, representa uma necessidade incontornável sob o risco de manter os procedimentos educativos, encerrados em ações voltadas para o cumprimento de conteúdos curriculares, em detrimento do sentido que esses conteúdos precisam adquirir em sua transposição para a sala de aula.

Verifica-se, nesse sentido, a permanência de um círculo vicioso nas instituições escolares analisadas por este estudo, no qual as diferentes ações pedagógicas, incluindo-se aí a avaliação, estão estruturadas para manter essa lógica fragmentada e pouco significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Além a presença de um processo de idealização e elaboração da avaliação majoritariamente individualista, a pesquisa desenvolvida *in loco*, nas



instituições de ensino de Franca, revelou também o isolamento presente no tratamento dos resultados das avaliações, bem como a manutenção de uma concepção de avaliação como fim em si. As respostas dos professores as questões 3.a e 3.b (Os documentos avaliativos são objeto de análise por parte da equipe, ou essa análise é individual? Como é feita essa análise e quais as consequências dela?) corroboram essa verificação.

Das colocações feitas pelos cem docentes indagados sobre quem faz o tratamento dos resultados dos documentos avaliativos - questão 3.a – extraiu-se os seguintes dados: setenta e oito (78) dos professores responderam que essa é uma atividade individual, ou seja, cada professor faz a análise da sua matéria. Outros vinte (20) afirmaram que os resultados são objeto de uma análise em equipe. Dois professores ainda, não foram claros em suas considerações sobre essa questão. Dentre os docentes que declararam que essa é uma atividade individual, trinta e dois (32) afirmaram que, posteriormente, os resultados são levados ao conselho de classe, contudo fica claro na argumentação desses professores que essa é uma atitude, que tem o objetivo de atender a uma formalidade administrativa.

Os dados reforçam a percepção de que, além de prevalecer nas instituições escolares a inexistência de espaços coletivos de concepção e elaboração das avaliações, o momento de análise dos resultados dessas também se dá, quase que invariavelmente, de forma individual. Nota-se que mesmo os espaços coletivos já existentes, até por força de documentos legais, como é o caso dos conselhos de classe, não têm garantido a concretização desse tipo de atividade.

Ainda, acerca da terceira questão (3.b) colocada para os professores, mas agora procurando apreender o uso que se faz dos resultados da avaliação, independentemente desta se configurar como uma ação individual ou coletiva. Nessa questão foram feitas, na verdade duas indagações: como é feita a análise das avaliações e quais as consequências dessa análise.

Sobre o modo como são efetuadas as análises das avaliações verifica-se que, em geral, não há um critério estabelecido, uma vez que, dos cem professores questionados, setenta e três (73) afirmaram que cada professor

define a sua forma de análise. Outros treze (13) docentes disseram existir um debate em reuniões pedagógicas (ATPCs)<sup>2</sup>, para buscar um consenso nessa análise. Nove (9) professores, disseram ainda que a análise é feita por meio de dados estatísticos das provas. Outros três (3) afirmaram proceder a uma apreciação diagnóstica dos resultados. E, finalmente, dois docentes afirmaram que os resultados das provas são entregues a eles pela coordenação pedagógica da escola.

A análise dessas declarações feitas pelos docentes participantes da pesquisa permite apreender a expressiva falta de sistematização existente no trabalho, deste importante momento dos processos avaliativos, que é o de procurar compreender os resultados apresentados pelo instrumento de avaliação, para tomar decisões acerca da otimização do processo de ensino-aprendizagem. Observa-se a ausência de uma definição, tanto prévia como ao longo do processo, sobre os objetivos, enfoque e efeitos da aplicação das avaliações. Nesse sentido, parece prevalecer a concepção de que a avaliação se encerra em seus resultados, os quais têm, no limite, a função, pura e simples, de medir o desempenho dos alunos, ou o grave equívoco que tem ganhado cada vez mais força, qual seja, verificar a proximidade do desempenho dos alunos, em relação aos resultados esperados nas avaliações externas, no Estado de São Paulo, com especial atenção para o SARESP. Ou seja, a preocupação não é o aprimoramento da didática e do currículo, mas sim o treino para a prova oficial.

A constatação expressa acima pode ser reforçada pelas colocações dos professores acerca das consequências promovidas pela análise dos resultados das avaliações. A grande maioria (67) não soube, ou se recusou a dizer quais são as ações propostas, tendo em vista esses resultados. Dezoito (18) docentes afirmaram que os dados são utilizados para mensurar os desempenhos dos alunos ao final de cada bimestre. Outros doze (12) declararam que a análise dos resultados pode levar à retomada dos conteúdos. E somente três (3) professores declararam que nas instituições que atuam esses resultados são utilizados para regulação das ações pedagógicas e dos

---

<sup>2</sup> Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Rede Estadual de Ensino.

planos de ensino e para o redirecionamento de propostas semestrais ou anuais do trabalho da equipe.

Acrescente-se a isso, o fato de os estagiários do curso de História da Unesp de Franca - envolvidos na pesquisa, conforme mencionado anteriormente - observarem que, na grande maioria dos casos, a preocupação tanto dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos, tem sido a comparação de resultados em relação ao SARESP.

Todo esse quadro apresentado pelos dados da pesquisa evidencia que prevalece nas instituições escolares a avaliação como medida e forma de controle. Isso, apesar das pesquisas demonstrarem insistentemente a importância de se construir processos avaliativos coerentes com um trabalho coletivo voltado para a otimização da formação dos alunos.

Cumprer retomar que alguns fatores contribuem fundamentalmente para esse quadro, com destaque para três em especial: 1) o despreparo dos professores para a utilização da avaliação como instrumento de sistematização do trabalho pedagógico e de promoção da otimização dos processos de ensino-aprendizagem. 2) a preocupação do governo, via Secretaria de Educação, em demonstrar bons resultados nas avaliações externas a qualquer custo – estimulando o treino dos alunos para tal, bonificando docentes, com enfoque nos resultados dessas avaliações entre outras medidas. 3) some-se ainda, a dificuldade, dos educadores em geral, de superar a mentalidade de que avaliação é prova e, prova é medida e controle.

Compete insistir, na necessidade de se envidar esforços no sentido de promover uma maior sistematização do trabalho nas instituições escolares. Sistematização essa que não pode ser alcançada em uma ação individualista, uma vez que esta se processa somente no trabalho e nas tomadas de decisão coletivos. Implica um trabalho coerente e articulado, o qual considere o processo de formação como um todo integrado e indissociável. Ou seja, cumprir compreender que a atividade de formação do sujeito desenvolvida pela escola básica, reclama um conjunto integrado de ações, as quais devem ser coerentes entre si.

Nessa perspectiva, a avaliação voltada para a análise e regulação dos processos de ensino-aprendizagem torna-se condição *sine qua non* para o encaminhamento de ações que potencializem a melhoria da qualidade do serviço oferecido. Desse modo, o desafio que está posto para as instituições escolares consiste na construção coletiva da avaliação enquanto parte integrante do processo formativo.

## REFERÊNCIAS

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VEIGA, Ilma. Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma. Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35.

