

Avaliação da educação básica

Das informações existentes ao interior das escolas

BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS*

RESUMO: O texto mostra a dificuldade dos professores para avaliar e os aspectos que afirmam necessitar compreender. O entrelaçamento dessa percepção com informações sobre a avaliação na escola põe em realce as provas, o envolvimento dos pais no processo e o entendimento de avaliação associada à competição.

Palavras-chave: Avaliação. Educação básica. Provas. Envolvimento de pais. Avaliação associada à competição.

Percepções de professores sobre avaliação

Denfrentadas por professores para avaliar, assim como os aspectos da avaliação que eles necessitam compreender, são informações que costumo solicitar, por escrito, a docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal - DF - quando nos encontramos. Esses momentos são propícios à obtenção de suas percepções porque eles respondem somente a duas questões durante o evento, quando são colocados em situação de reflexão sobre sua prática e suas necessidades. O ponto de partida deste texto é a apresentação dessas informações para que, em seguida, sejam descritos resultados de pesquisas sobre avaliação conduzidas dentro de escolas. A articulação dessas duas fontes de informação - as oferecidas diretamente por professores e as construídas por meio de pesquisas- possibilita a compreensão do cenário avaliativo em escolas.

Tantas são as dificuldades apresentadas que as agrupei por tema e sem repetição, como se segue.

* Doutora em Educação. Professora da Universidade de Brasília (UnB), coordena o grupo de pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br>. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <mbboas@terra.com.br>.

Dificuldades imputadas aos alunos: "fazer com que os alunos tenham voz, isto é, participem efetivamente do processo avaliativo" (coordenadora pedagógica); "falta de interesse dos alunos"; "o que avaliar, já que nossos alunos não têm interesse algum, sem motivação para estudar"; "o aluno se recusa a refazer as atividades"; "falta de compromisso do aluno, seu descaso e até a falta de estrutura familiar"; "falta de pontualidade, de assiduidade e realização de trabalhos"; "problemas familiares".

Dificuldades relacionadas à concepção de avaliação: "avaliar o aluno sem puni-lo, excluí-lo"; "interligar a avaliação qualitativa com a quantitativa"; "desvincular a avaliação da prova. Por mais que se fale em avaliação formativa, os professores, alunos e pais estão presos à prova. Como fazer se não há outros recursos pedagógicos disponíveis e se não há conscientização do professor?" (coordenadora); "pressão por nota"; "definir o que é avaliar"; "exigência da avaliação seletiva dos alunos (vestibulares, concursos etc.)"; "os professores confundem avaliação formativa com avaliação informal" (coordenadora pedagógica); "quebrar com o modelo de avaliação classificatória".

Dificuldade relacionada às condições de trabalho da escola: quantidade expressiva de professores da educação básica apontou o grande número de alunos em sala de aula como obstáculo ao desenvolvimento da avaliação formativa. Em parte eles têm razão. A avaliação formativa requer comprometimento do professor com relação às aprendizagens dos alunos. Contudo, cabe pensar: avaliar de forma classificatória também é um ato trabalhoso. Tenho sugerido aos professores com quem me encontro utilizarem os aspectos da avaliação formativa que se adaptem ao seu contexto de trabalho para que construam gradativamente o processo que promova as aprendizagens de todos. Um exemplo simples: usar os resultados de uma prova ou de outro procedimento avaliativo para identificar o que os alunos aprenderam e o que não aprenderam para promover as intervenções necessárias. Outra possibilidade, que responde a uma das dificuldades mencionadas, é o uso adequado da avaliação informal. Segundo Freitas et al (2009, p. 27), esta é a parte mais dramática e relevante da avaliação porque por este meio os alunos não percebem que estão sendo julgados. Esses julgamentos são impenetráveis, consideram os autores, e "regulam as relações tanto do professor para com o aluno quanto do aluno para com o professor" (p. 27). Os mesmos autores explicam que os professores tendem a tratar seus alunos de acordo com os juízos formados sobre eles, o que pode conduzir ao fracasso ou ao sucesso. O oferecimento ou não de intervenções pedagógicas com vistas à conquista das aprendizagens pode se guiar por esses juízos formados ao longo da convivência escolar. Freitas et al (p. 28) concluem que esse processo se dá de forma encoberta, sem que haja avaliação formal. Isso não significa que a avaliação informal seja sempre inaceitável: como está presente em todos os momentos e espaços escolares, deve ser entendida e praticada de forma ética e encorajadora, sem desmerecer a imagem do aluno e sem expô-lo a situações

constrangedoras, como a criação de rótulos e de apelidos. Esse já é um bom início para a adoção da avaliação formativa. Professores que praticam a avaliação informal negativamente inspiram seus alunos para terem a mesma atitude entre eles, o que responde a uma das dificuldades apresentadas: "avaliar sem classificar/rotular os alunos pois, a partir do momento que separam-se os grupos de trabalho e tem-se as atividades diferenciadas, os próprios alunos começam a se diferenciar: esse grupo não sabe de nada. Gostaria de saber contornar esse problema". Realmente é um problema que pode partir do professor. Quem afirmou enfrentar esta situação talvez esteja se referindo à avaliação formativa que faz uso da modalidade informal negativamente.

Dificuldades relacionadas à dimensão técnica da avaliação: "escolher instrumentos"; "elaboração de instrumentos"; "avaliar de forma diferenciada cada aluno para atender suas necessidades específicas, numa sala com 35 alunos"; "desconhecimento de processos avaliativos (supervisora pedagógica)"; "falta de formação adequada dos professores. Eles avaliam como foram avaliados quando estudantes" (supervisora); "exemplos de boas práticas"; "como avaliar em uma turma com diferentes níveis de aprendizagem sem ser injusto?"; "dificuldade de fazer autoavaliação com alunos pequenos" (professora de 1º ano); "instrumentos de avaliação que sejam prazerosos aos alunos"; "como promover momentos de autoavaliação com alunos de 2º ano"; "como avaliar na educação infantil"; "devo substituir a nota bimestral pela da recuperação contínua?"; "avaliar de forma diferente, considerando as particularidades de cada aluno"; "como usar a avaliação para melhorar o trabalho do professor e do aluno?" (diretora de uma escola); "qual o melhor instrumento de avaliação"; "qual é mais importante: a avaliação formal ou a informal?".

Dificuldades relacionadas aos pais/responsáveis: as dificuldades apontaram a ausência da participação da família na vida escolar do aluno.

A análise das percepções dos professores, em seu conjunto, nos leva a concluir que todas as dificuldades resultam do entendimento inadequado ou incompleto do processo avaliativo desenvolvido nas escolas. Um exemplo significativo disso é a grande lista de dificuldades relacionadas à dimensão técnica. A forma de avaliar foi a campeã de dificuldades apontadas pelos professores com quem me encontrei. Talvez eles ainda não entendam que o "como" depende da concepção de avaliação por eles incorporada. "Ousar, mudar, procurar novas formas de avaliar" foi a dificuldade sentida por um professor e que pode expressar o sentimento dos demais. Abandonar a avaliação classificatória e praticar a formativa não acontece repentinamente: "acho que, antes de tudo, o professor deve estudar, conhecer o que é avaliação formativa, para depois, colocá-la em prática" (coordenadora pedagógica). Esta educadora defende a necessidade da fundamentação teórica. Acrescento: os estudos deverão acompanhar a prática pedagógica de cada professor para que ele construa o processo avaliativo integrado ao contexto da escola.

As dificuldades abaixo merecem atenção especial:

- "Como avaliar crianças em seu primeiro ano de escolaridade? Pela escrita ou pelo seu interesse pela aprendizagem?" (professora do 1º ano do ensino fundamental). Esta pergunta nos conduz a refletir sobre o que os futuros professores aprendem sobre avaliação em seus cursos de formação.

- "Na escola pede-se que se faça a avaliação formativa, porém, temos que preparar os alunos para enfrentar avaliações quantitativas nos vestibulares, concursos públicos e seleção em empresas. Além da cobrança da direção da escola por resultados"; "a sociedade é capitalista, se o aluno não for cobrado por essa lógica, não estará sendo prejudicado? Pois não conseguirá competir e acabará à margem, em sub-empregos".

A avaliação praticada nas escolas tem sido confundida com competição e com as provas de vestibular e de concursos. No caso da competição, cabe destacar que a escola cumpre o papel democrático de contribuir para a conquista de aprendizagens por parte de todos os alunos. A palavra-chave do trabalho escolar é aprendizagem e não, competição. Por esse motivo não lhe cabe ter alunos-destaque, classificar os alunos de nenhuma forma nem promover premiações. Já os exames vestibulares e os concursos são seletivos e classificatórios. Alguém já observou uma universidade convocar os reprovados em seu vestibular para lhes "ensinar" o que demonstraram não ter aprendido? E nos processos seletivos de concursos? Isso não acontece porque são situações de provas, de seleção e classificação e não de processo avaliativo. Este é desenvolvido por instituições educacionais. Essa é a diferença entre a avaliação realizada nas escolas, incluídas as de educação superior, e as provas de vestibular e concursos que, por sua natureza, não se constituem avaliação. Freitas et al (2009, p. 48) nos ensinam que avaliar não é medir, uma vez que medir apenas propicia um dado. "Avaliar é pensar sobre o dado, com vistas ao futuro", complementam os autores. A avaliação na escola compromete-se com a organização do trabalho pedagógico.

É positivo o fato de os professores saberem identificar suas dificuldades quanto à avaliação e desejarem "contornar os problemas", como foi afirmado. Isso parece demonstrar que eles refletem sobre o tema.

"A avaliação diferente da bendita prova" foi um dos aspectos apontados dentre os que necessitam de mais compreensão por professores. Além de as centenas de professores com quem dialoguei nos últimos dois anos terem sido pródigos na apresentação das dificuldades enfrentadas para avaliar, eles também expuseram suas necessidades, o que evidencia seu interesse pelo tema. Eles enumeraram os seguintes aspectos: "em especial a prova, pois esta muitas vezes acontece para reprovar e não aprovar"; "fundamentação teórica" (professor do ensino médio); "avaliação interdisciplinar"; "avaliar sem pensar em notas"; "para que avaliar?"; "critérios de avaliação"; "avaliação como processo contínuo"; "como não ser injusta com os alunos"; "a forma de ver a avaliação como algo que auxilia o trabalho em sala"; "acabar com a política de

que não pode haver reprovações"; "conhecer e praticar a avaliação formativa"; "como abandonar os aspectos seletivos e classificatórios"; "participação dos alunos no processo de avaliação como sujeito e não como objeto".

Estes aspectos merecem reflexão. Os professores estão desejosos de rejeitar a avaliação classificatória e adotar a formativa. Esteban (2003, p. 15) nos ajuda a compreender que a avaliação classificatória relaciona-se às ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre professores e alunos e entre alunos. Nesse processo, "o professor torna o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas - tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares - e transformando-as". Para obter o que deseja, o professor se cerca de meios que garantam resultados "verdadeiros, objetivos, fidedignos, que explicitem o real valor de cada um dos alunos e alunas, os quais, classificados e hierarquizados, terão as recompensas, punições ou os tratamentos adequados a cada caso". A avaliação classificatória produz o distanciamento entre o sujeito que conhece e avalia, representado pelo professor, e o objeto do conhecimento, representado pelo aluno que está sendo avaliado, conclui Esteban (p. 16). Esta é uma avaliação que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição, completa a autora.

Aos professores que tiveram a coragem de expor suas dificuldades, ofereço a seguinte reflexão de Esteban (2003, p. 33): "avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem, os professores e professoras que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não têm competência". Esta avaliação não condiz com o trabalho da escola que pretende promover as aprendizagens de todos os alunos, de seus professores e o seu próprio desenvolvimento.

Os documentos orientadores do trabalho pedagógico das escolas da rede pública de ensino do DF declaram seu compromisso com a avaliação formativa. Muitas ações estão em curso, como o desenvolvimento de projetos interventivos tão logo são constatadas necessidades de aprendizagem. Porém, esse é um processo lento porque ainda há professores que duvidam da seriedade e rigor dessa avaliação dizendo: "não fica tudo muito fácil para o aluno?". Um longo caminho ainda precisará ser percorrido para que a escola deixe de ser punitiva, ameaçadora e seletiva e crie mecanismos que garantam a aprendizagem de todos.

Dinâmica avaliativa das escolas

Para a compreensão de como as escolas lidam com a avaliação, selecionei quatro dissertações construídas sob minha orientação no Programa de Pós-graduação em

Educação da Universidade de Brasília. A justificativa para a escolha se deu em função de as pesquisas terem sido realizadas em escolas da rede pública de ensino do DF e de os seus resultados se aproximarem das percepções de professores da mesma localidade. Araújo (2009) desenvolveu pesquisa para analisar a avaliação NA escola. São muitas as pesquisas sobre avaliação em salas de aula. Araújo quis identificar e analisar as práticas avaliativas NA escola como um todo. Para isso ela observou todos os momentos em que a avaliação esteve presente e entrevistou a diretora, professores e alunos. A pesquisadora destacou como momentos significativos de desenvolvimento da avaliação NA escola o conselho de classe, a coordenação pedagógica e as reuniões com pais. Quanto ao conselho de classe, ela observou que ele não tinha como foco as aprendizagens das crianças, mas, sim, suas atitudes e comportamentos. Os conselhos realizados ao longo do ano se organizaram por séries, com a participação da professora encarregada de cada turma. O do mês de novembro apresentou formato diferente. A diretora justificou a mudança:

"Antes a gente ouvia cada série, pegava a 1ª série, a 2ª, a 3ª, a 4ª série e reunia e, com a queda do IDEB, eu reverti esse sistema de avaliar os nossos alunos. Como? Eu juntei todo mundo. Porque o professor que hoje está com a 3ª série, ano que vem ele pode estar com o 1º ano, o professor que está com o 1º ano hoje, ano que vem pode estar com a 4ª série. Então, esse problema é de todos da escola".

A diretora explicou à equipe pedagógica que, "a partir da queda do IDEB, algumas ações seriam retomadas e, dentre elas, o conselho de classe passaria a ser participativo para que todos se tornassem responsáveis pelos estudantes na escola". A pesquisadora analisa: "será que a escola precisa receber resultados de indicadores externos para perceber as dificuldades e necessidades das crianças?" Segundo Araújo, mais do que buscar soluções, a diretora tinha como objetivo responsabilizar os professores pelo baixo resultado dos alunos.

A coordenação pedagógica, criada para oferecer aos professores momentos de reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico de cada turma e de toda a escola, não atendia a esse propósito. Todo o tempo era usado para planejamento das atividades. Não se desenvolviam estudos nesses momentos. Portanto, a avaliação não recebeu atenção. Durante o mês em que se planejava a realização da festa junina, o foco das discussões foi a venda de rifas. A pesquisadora afirma que a palavra mais pronunciada era "competição". Esse fato, lúdico e desprezioso, à primeira vista, pode associar-se aos aspectos competitivos que costumam estar presentes na avaliação.

Nas reuniões com os pais de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, o tema avaliação não foi tratado diretamente. Nos diversos encontros, ele esteve presente por meio dos seguintes aspectos: dever de casa, sondagem e reforço escolar. Na reunião em que este último foi abordado, e como último item de pauta, a professora explicou

aos pais os níveis da psicogênese, por ela adotados: "Se a gente fosse usar a linguagem antiga, da nossa época, seria como fraco, os pré-silábicos, regular, os silábicos e silábicos alfabéticos e ótimo, os alfabéticos". Talvez os pais tenham compreendido que seus filhos naquela escola eram tratados como fracos, regulares e ótimos. A reunião prosseguiu com cada pai/mãe presente perguntando à professora em qual das classificações seu filho se encaixava.

Ao final de uma das reuniões, enquanto entregava aos pais um envelope com o relatório individual do desempenho escolar, a professora ia comentando em voz alta:

"Felipe. No bimestre passado foi bom, mas nesse! Ele tem chutado muito. No refeitório, aqui na sala, eu tenho colocado ele para sentar só.

O Mateus está alfabético. A leitura está muito boa, mas o comportamento ...

O Miguel, a evolução da aprendizagem é muito boa. Ele gosta mais de Matemática do que de Português. O comportamento dele melhorou 100%.

O Igor. Esse é uma criança que nós vamos conversar, né pais? Ele ainda está pré-silábico, eu fico preocupada. Não estou vendo sua evolução".

Observa-se que a intenção da professora era comunicar aos pais a situação de aprendizagem de cada criança. Contudo, ela o fez de forma classificatória e em voz alta. Esse é um dos desafios da avaliação: praticá-la sem ferir princípios éticos. O trabalho da escola será prazeroso para os alunos se eles forem respeitados em sua individualidade.

Araújo constatou: que a dinâmica avaliativa NA escola caminhava mais para uma perspectiva classificatória do que formativa; que inexistia articulação entre os diferentes setores de modo que houvesse reflexões coletivas sobre as práticas avaliativas NA escola como um todo; forte presença da avaliação informal de maneira desencorajadora tanto em direção aos estudantes quanto aos seus pais. Embora a avaliação estivesse presente em todas as atividades escolares, não foram observados momentos em que este tema fosse objeto de reflexão por todos os educadores.

Marinho conduziu pesquisa em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental para compreender o sentido que os alunos atribuíam à avaliação. A turma foi acompanhada durante as aulas de duas professoras que trabalhavam em bi-docência. As informações construídas revelaram a existência de uma avaliação classificatória cuja função se limitava à aprovação ou à reprovação. A maior preocupação dos alunos consistia em "passar de ano". O que os movia não era a aprendizagem, mas a nota. Como esta resultava de provas, estas também eram motivo de preocupação constante. Outro aspecto bastante valorizado era o comportamento. Inúmeras vezes os alunos fizeram referência ao comportamento como um aspecto de grande peso na avaliação a que eram submetidos. Desta forma, a avaliação sob a ótica dos alunos da turma observada estava fortemente marcada por três elementos: comportamento, nota e prova.

Constatou-se que os alunos se sentiam incomodados diante das práticas avaliativas pelo fato de serem usadas como forma de controle que nada tinha a ver com as situações de aprendizagem e que esta ficava em segundo plano.

Os sentidos que as crianças atribuíam à avaliação não eram configurados apenas a partir das práticas pedagógicas, mas também pelos interesses e atitudes de seus pais com relação à escola. As expectativas dos pais as mobilizavam em matéria de avaliação. A pesquisadora percebeu nas crianças grande preocupação com o que as professoras falavam sobre elas a seus pais, principalmente nos dias de reuniões com eles. Muitas mostravam-se ansiosas antes das reuniões e confessavam que estavam com medo de receber punição de seus pais. Quando indagadas sobre o que seus pais mais esperavam delas ao entrarem na escola, suas respostas seguiram o mesmo tom: "Que eu passe de ano"; "Que eu tire boas notas". Marinho conclui:

"... além de tentarem corresponder às expectativas do professor no sentido de cumprir o que esperam deles, os alunos ainda têm o peso de cumprir as exigências de seus pais que estão ligadas a um bom desempenho escolar, o que, por sua vez, é confirmado por meio da avaliação".

Outra pesquisa cujos resultados se acrescentam aos até agora mencionados é a de Oliveira (2011), que analisou as percepções de um grupo de pais de alunos de uma turma de 3º ano do ensino fundamental acerca da avaliação das aprendizagens. Eles percebiam que a avaliação se realizava: por meio de provas ("quando saírem daqui vão fazer curso, tudo tem prova"); pelo comportamento ("se conversa muito, se presta atenção"); pelos deveres de casa ("são importantes para o desenvolvimento"); e que "a professora observava tudo". Manifestaram entender que seus filhos eram avaliados, também, por terem ou não acompanhamento familiar. Sentiam-se constrangidos e "obrigados" a responder pela não aprendizagem dos filhos e pouco esclarecidos acerca de conceitos e critérios avaliativos adotados pela escola. Buscavam por meio de bilhetes esclarecer dúvidas para ensinar as crianças ou justificar as dificuldades de aprendizagem.

A professora utilizava o acompanhamento familiar como um dos critérios para a promoção ou retenção dos estudantes. Ao final do ano, durante reunião com os pais, ela justificou oralmente a promoção ou reprovação de cada criança. Merece destaque a seguinte justificativa:

Bianca vai porque ela se esforçou. E o mais importante, igual ao acompanhamento que você, mãe, deu à sua filha, eu nunca vi durante os meus... anos de magistério. Ela vai para o 4º ano se você continuar sendo a mãe professora que você foi. Se não...

Os pais demonstraram interesse em atender as exigências da escola, compreender como era realizada a avaliação e se manifestaram favoráveis ao estreitamento da parceria família-escola.

O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens constituiu o objeto da pesquisa de Soares (2011) em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Embora a professora o usasse diariamente, em entrevista, ela admitiu:

Eu nunca tinha parado pra pensar nisso... sério mesmo. Pra que a gente manda tarefa de casa? Que hábito é esse que a escola adquiriu? Quem inventou isso? Será que não é mais uma forma de punir as crianças? De cobrar das crianças, até de tirar um pouco da responsabilidade, da tua responsabilidade enquanto professora, né? São coisas que eu comecei a pensar.

A manifestação de surpresa da professora parece indicar que a escola não promovia discussões sobre o papel do dever de casa. Era uma prática rotineira e, ao mesmo tempo, inquestionável. A professora afirmou avaliar os deveres de casa considerando a situação de aprendizagem de cada criança. E mais:

Nunca castiguei ou puni [referindo-se aos alunos] por não ter feito a tarefa de casa, porque cada um é um caso. Tem criança que não faz, não porque ela não quer. Tem criança que é, mas eu não acho que deva punir... Não consigo nem me imaginar punindo uma criança, porque não fez uma tarefa de casa... O Fulano, por exemplo [criança que não costumava fazer as tarefas de casa], já provou pra mim que ele aprende, que é capaz. Parece que não é dele isso [fazer tarefas de casa]. Eu vou punir? Eu, não! Eu sei que ele sabe.

Informações valiosas foram fornecidas por alunos da turma investigada quanto à "correção" dos deveres de casa, como a seguinte: "Eu queria que ela [a professora] sentasse com a gente e mostrasse o que a gente errou. Quando ela corrige no quadro, tem gente que nem corrige". Esta declaração revela que os estudantes ficavam atentos às reações dos colegas. Além disso, parece indicar que a "correção" individual daria mais tranquilidade do que a realizada no quadro, que contava com a incorporação de toda a turma e dava visibilidade aos "erros" de cada um. Por outro lado, quem apresentou esta percepção poderia apenas querer dizer que o trabalho com o envolvimento de toda a turma provoca distração e desinteresse, podendo tornar-se cansativo. Outro aluno afirmou: "Eu acho que ela [a professora] tinha que corrigir de cada um, porque senão o aluno pode corrigir quando ela corrige no quadro. E se a gente não fizer de novo, a gente não aprende". Outras crianças afirmaram: "Eu queria que ela [a professora] passasse nas carteiras e explicasse direitinho pra gente. Pedacinho por pedacinho. Enquanto a gente não terminasse o dever, ela não saía de lá"; "Eu queria que a professora fosse lá em casa". Estes desejos demonstram necessidade de segurança. Neste último o aluno só faltou dizer que queria a professora só para ele. Como se percebe, as crianças são excelentes observadoras e sabem do que estão falando.

Entrelaçamento das percepções de professores com as informações sobre avaliação recolhidas dentro de escolas

A articulação das percepções de professores com as informações sobre avaliação coletadas dentro de escolas põe em realce alguns aspectos. O primeiro deles é a predominância do uso da prova, vinculada à avaliação classificatória. Reafirmo: as dificuldades indicadas demonstram o desejo de conhecer diferentes procedimentos de avaliação, sem que se perceba a necessidade de analisar a qual função avaliativa eles se atrelam. A prova tem sido confundida com avaliação. Professores, pais e alunos exigem que ela seja mantida. Nada contra ela, desde que não seja o único meio e seus resultados se integrem aos de outros procedimentos para que, juntos, orientem ações futuras. A coordenadora pedagógica que apontou a dificuldade de se desvincular a avaliação da prova parecia pedir socorro ao afirmar: "Como fazer se não há outros recursos pedagógicos disponíveis e se não há conscientização do professor?" A resposta a esta pergunta está dentro da escola que, nos momentos de coordenação pedagógica, deve dar continuidade à aprendizagem da avaliação. No contexto escolar há a possibilidade de associação da teoria à prática porque a avaliação não é feita sobre o aluno, mas com ele, o que torna o processo participativo.

A aprendizagem da avaliação realizada constantemente na escola requer a inclusão de reflexão sobre outro aspecto: o envolvimento dos pais no processo avaliativo. Sendo um processo, ele exige a participação de outros atores, além dos professores. Na pesquisa de Oliveira (2011), os pais citaram os procedimentos avaliativos usados, mas demonstraram desconhecer os critérios de avaliação. Não discutir esses critérios claramente com os pais e não dar-lhes oportunidade de se manifestarem confere poder ao docente, porque não se questiona o que não é entendido. Como consequência, o professor pode definir a vida escolar dos alunos à revelia do envolvimento dos pais no processo avaliativo. É preciso que o discurso da participação efetiva da família se transforme em ação firmada pelo Projeto Político-Pedagógico da escola.

"Avaliação tem que excluir mesmo!!! A UnB exclui, concurso exclui. O mundo exclui! Estamos treinando o aluno para o mundo". Encerro este texto com o que parece ser um revoltado desabafo de alguém que, ao que tudo indica, não foi devidamente formado para ser professor e para avaliar. Este é o terceiro aspecto. O/a mesmo/a professor/a, ao ser indagado/a sobre os aspectos da avaliação que necessitam de mais compreensão de sua parte, escreveu: "Concordo com a avaliação somativa, pois essa é a realidade, não adianta ficar floreando a avaliação se os alunos não vão encontrar a avaliação formativa ao longo da vida, o mundo cobra, a escola também deveria". Aqui se encontra mais uma incompreensão: avaliação somativa¹ como sinônimo de avaliação classificatória. Além disso, essa afirmação também indica a forte necessidade de os cursos de formação de professores incluírem em seu currículo discussão aprofundada sobre a aprendizagem da avaliação. Pesquisas revelam que este tema não tem merecido a devida atenção nesses cursos.

Notas

- 1 Sobre avaliação somativa ver em VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. In VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (org.). Avaliação formativa: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.

Referências

- ARAÚJO, Marilene P. **A avaliação NA escola: um olhar além da sala de aula.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo, Cortez: 2003.
- FREITAS, Luiz C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.
- MARINHO, Marilene P. **A avaliação sob a ótica do aluno.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- OLIVEIRA, Rose Meire da S. **Pais/responsáveis e a avaliação: percepções e significados.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SOARES, Enílvia R. M. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papirus, 2011.

Recebido em maio de 2013 e aprovado em maio de 2013

Assessment of basic education *Taking existing information into the school*

ABSTRACT: The text shows difficulties which teachers experience with assessment and certain aspects which they argue need to be understood. The intertwining of this perception with information on assessment in the school highlights exams, parental involvement in the assessment process and an understanding of assessment linked to competitiveness.

Keywords: Assessment. Basic education. Exams. Parental involvement. Assessment linked to competitiveness.

L'évaluation de l'éducation de base *Des informations existantes au sein des écoles*

RÉSUMÉ: Le texte montre tant la difficulté de l'évaluation par les professeurs que les aspects que ces derniers affirment nécessaires de maîtriser. En reliant cette perception avec les informations sur l'évaluation dans l'école, on met l'accent sur les examens, sur l'implication des parents dans ce procédé et sur la compréhension de l'évaluation associée à la concurrence.

Mots-clés: Evaluation. Education de base. Examens. Implication des parents. Evaluation associée à la concurrence.

Evaluación de la educación primaria *De las informaciones existentes al interior de las escuelas*

RESUMEN: El texto muestra la dificultad de los profesores para evaluar y los aspectos que ellos afirman necesitar entender. El entrelazamiento de esa percepción con informaciones sobre la evaluación en la escuela destaca las pruebas, la participación de los padres en el proceso y la comprensión de la evaluación asociada a la competición.

Palabras clave: Evaluación. Educación primaria. Pruebas. Participación de padres. Evaluación asociada a la competición.