

A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO CERNE DA DISCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Felipe Ribeiro Ramalho

1- Universidade Iguaçu, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil; Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: felipe.ribeiro26@hotmail.com

É fundamental que a avaliação deixe de ser instrumento de classificação, seleção e exclusão social e se torne uma ferramenta para professores e professoras comprometidos com a construção coletiva de uma escola de qualidade para todos (ESTEBAN, 2003).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo tratar da relevância da avaliação escolar no cotidiano das práticas docentes, abordando questões fundamentais para o entendimento de suas concepções. Nesse sentido, trazemos para o cerne da discussão, pressupostos teóricos que abordam a Avaliação da Aprendizagem e Avaliação do Desempenho e as implicações existentes nessa relação. É fundamental para a reflexão aqui proposta, discussões de grande relevância para a temática, quando abordamos processos de avaliação em larga escala que utilizam em sua prática exames standardizados, com o objetivo de observar quais impactos esta política de exames causa no cotidiano das práticas docentes, considerando que a clientela a que se destinam os exames necessita de práticas mais relevantes para seu aprendizado e que os professores são levados a somente executarem as ações que dão corpo à política educacional vigente.

Palavras-chave: Avaliação Escolar, Avaliação Externa, Provas, Cotidiano, Prática Docente.

ABSTRACT

The present article aims to deal with the relevance of school evaluation in the daily practice of teaching practices, addressing fundamental questions for the understanding

of their conceptions. In this sense, we bring to the heart of the discussion, theoretical assumptions that address the Evaluation of Learning and Performance Evaluation and the implications of this relationship. It is fundamental for the reflection proposed here, discussions of great relevance for the thematic, when we approach large-scale evaluation processes that use in their practice standardized exams, with the objective of observing which impacts this exam policy causes in the daily practices of teaching. Considering that the clientele to which the exams are destined needs practices that are more relevant to their learning and that the teachers are led only to perform the actions that give shape to the current educational policy.

Keywords: School Evaluation, External Evaluation, Tests, Daily Life, Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

A escola é a primeira e maior responsável pelo ensino. Entretanto, entender que sua única responsabilidade é prover o ensino das disciplinas é uma forma de reduzir sua função social. Nesse sentido, seus objetivos devem primar por aspectos mais abrangentes dos diferentes sujeitos que estão inseridos em seus espaços. Mas essa discussão se aprofunda quando questionamos se podemos mesmo afirmar que é esse o papel que a escola tem desempenhado ao longo dos anos: ensinar tudo a todos. Segundo Freitas (2005, p. 18) “esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade”.

A escola tem se tornado um espaço catalisador de práticas voltadas para o modelo capitalista, onde o primordial é o alcance de resultados satisfatórios que a projetem para um lugar de excelência nos devidos ranqueamentos realizados nas mais variadas redes.

Nesse sentido, percebemos a avaliação como atividade pedagógica subjetiva, e a escola com sua função social voltada para o desenvolvimento pleno dos seus sujeitos, diferente do modelo capitalista citado por Freitas (2005), que traz em sua essência ações que fazem com que a avaliação esteja concorrendo para a segregação e exclusão (Fernandes, 2010).

2. AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIVERSIDADE DE IDEIAS NO COTIDIANO DOCENTE.

Ao considerar a cultura escolar (Fernandes, 2010), especificamente a da sala de aula, percebe-se que inúmeras dúvidas surgem aos professores quando o assunto é avaliação. Avaliar é uma tarefa complexa, que exige de cada envolvido nesse processo um olhar consciente, e, sobretudo ético, tendo em vista que os principais envolvidos são sujeitos dotados de uma individualidade e tempos distintos de aprendizagem.

Aprofundar as questões educacionais numa sociedade em que determinadas questões como a qualidade total (Gentili e Silva, 1994), a geração de renda, o lucro são priorizadas e tratadas como uma política de governo e não de estado, muitas dificuldades que dizem respeito ao avanço educacional e discussões de grande importância para o contexto escolar e para a academia surgem no cotidiano escolar.

Segundo Fernandes (2007), é imprescindível um aprofundamento nas pesquisas e estudos relativos às práticas atuais de avaliação, suas peculiaridades e implicações ao cotidiano escolar, com intuito de conhecer a natureza da concepção dessas práticas, intencionalidades e contradições existentes no espaço da escola. Nesse sentido, percebe-se a avaliação e as práticas que permeiam os espaços escolares como primordiais para todo o processo escolar vivenciado diariamente dentro das instituições, por todos os envolvidos nesse processo: equipe docente, alunos e responsáveis.

Por toda a complexidade do exercício de avaliar, a execução de modelos prontos e uniformes não traduzem o que a avaliação no seu sentido mais amplo realmente nos remete. Pensar que tais modelos adotados podem de alguma forma mostrar além de índices, as diferenças que se fazem presentes no cotidiano escolar e com isso proporcionar momentos significativos à aprendizagem dos nossos alunos é uma compreensão que mascara o que está por trás de uma forma estandardizada de avaliar.

Nesse sentido, Esteban (2003, p.8) adverte que:

A inexistência de um processo escolar que possa atender as necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado.

Para que tais injustiças deixem de fazer parte do cotidiano escolar, é preciso uma nova cultura no que tange à avaliação, que deixe de lado a dimensão técnica e seja mais dinâmica e ética, respeitando assim as diversas possibilidades que surgem com a diversidade.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: AS IMPLICAÇÕES EXISTENTES NESTA RELAÇÃO.

3.1. A avaliação da aprendizagem.

A primeira preocupação existente ao refletir sobre os processos avaliativos que permeiam o cotidiano da escola é perceber qual lugar ocupa esta ação educativa de tanta importância que é a avaliação escolar no contexto das instituições escolares, nos dias atuais. Segundo Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos desenvolvidos atualmente, a partir de diversificados enfoques: da tecnologia, da sociologia, da filosofia e da política.

Ao longo dos anos, percebemos muitos equívocos sendo evidenciados por diversos autores a respeito do processo de avaliação da aprendizagem. Freitas (2009, p. 14) afirma que um destes equívocos é conceber o processo de avaliação como uma atividade formal que ocorre sempre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, precisamos compreender tais processos como mais abrangentes do que essa simples visão linear. Tal concepção de avaliação da aprendizagem entende que primeiro o aluno aprende tudo e depois é verificado pelo professor se, de fato, o mesmo se apropriou destes conceitos.

De acordo com Luckesi (2011, p. 206), a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: contribuir com o processo de desenvolvimento pessoal dos educandos e dar respostas à sociedade relativas à qualidade do trabalho que vem sendo realizado. Nesse contexto o autor afirma que

Esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos. Se dermos atenção exclusivamente ao sujeito individual, podemos cair no espontaneísmo; caso centremos nossa atenção apenas no segundo, chegaremos ao limite do autoritarismo.

O caminho é o do meio, onde o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo, não no sentido de atrelamento à sociedade (estar a serviço da sociedade), mas sim no sentido de responsabilidade que a escola necessita ter com o educando individual e com o coletivo social (com as pessoas que compõem a sociedade, com suas preciosas vidas). A escola testemunha às pessoas à qualidade do desenvolvimento dos educandos e cada um de nós aceita esse testemunho acatando certificados e diplomas escolares. Sempre desejamos saber se o profissional que utilizamos é formado e como é formado. Esse testemunho é dado pela escola.

Com isso, precisamos compreender que o processo de avaliação da aprendizagem auxilia um crescimento mútuo, onde educador e educando constroem coletivamente a aprendizagem, sendo este ato considerado como amoroso (2000) na medida em que se concebe no cotidiano como acolhedor, integrativo e inclusivo.

Segundo Fernandes (2009, p. 64)

A avaliação que se faz no dia-a-dia das salas de aula talvez nunca seja demais dizê-lo, não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma qualquer taxonomia. Não, a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política.

É nesse sentido que pretendemos que sejam conduzidos os processos avaliativos no interior das nossas escolas e salas de aula. Um processo feito para nossos alunos e por eles, que de fato acolha as diferenças, não as tratando como dificuldades. Precisamos transformar a avaliação classificatória numa prática de investigação capaz de contribuir com a ampliação dos conhecimentos que cada sujeito possui, a partir de seu tempo, caminho e recursos que julgar importante. (ESTEBAN, 2003)

De acordo com Esteban (2003, p. 25)

Professores arriscam novas possibilidades, delineiam novos percursos, esboçam novas análises de antigas questões e se sentem estimulados pelos desafios diários implícitos no ser professor: profissionais cientes dos riscos e erros entranhados na construção do novo, capazes de ler nos erros respostas que instigam a repensar o processo e sinalizam novos pontos de partidas.

Essa deve ser a intenção de cada professor ao avaliar seus alunos: proporcionar novas oportunidades através das possibilidades evidenciadas nesse processo. Faz-se necessário burlar a lógica classificatória através da condução de um momento propício a aprendizagens futuras e significativas.

Um processo de avaliação com vista a aprendizagem necessita de práticas inovadoras e que não tenham a intenção de reduzir o conhecimento a simples respostas que são de interesse do sistema escolar. Ao professor está posto o desafio de não contribuir com o reducionismo e exclusão dos saberes das classes mais prejudicadas com um processo perverso que contribui para a segregação e exclusão, e sim a reconstrução de um modelo mais justo e que transforme o sentido real da escola.

Desse modo, precisamos melhor compreender como se concebe esse modelo classificatório de avaliação do desempenho, que, em sua concepção, utiliza os exames como instrumento de grande valor e importância.

3.2. A avaliação do desempenho

Atualmente, a escola tem sido colocada como a única instituição responsável pelo desempenho dos estudantes. Os processos avaliativos adquiriram ao longo do tempo status técnico, decorrente de uma Pedagogia industrial pautada nos princípios do trabalho e o professor deixa de ocupar seu espaço no processo de avaliação ao perder sua imagem de docente e passa a ser visto como mais um a contribuir com a política de avaliação em busca de resultados. (Barriga, 2003). Segundo Luckesi (2011, p. 35) fica evidenciado que em nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”.

Esse modelo de avaliação em larga escala pode ser visto como um instrumento de acompanhamento global dos sistemas de ensino, cuja finalidade é reorientar as políticas públicas. (Freitas, 2009)

Luckesi (2011, p. 36) afirma que

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Todas estas atitudes que o autor aponta, nos mostra como tem sido abordado o tema avaliação por parte destes sujeitos e, especificamente, pelos sistemas. A discussão pautou-se na reprovação/aprovação e resultados obtidos nas provas aplicadas pelas escolas.

De acordo com Brooke e Cunha⁷

A preocupação com a qualidade da Educação Básica está no cerne dos programas subnacionais de avaliação. Apesar de usarem instrumentos descendentes do Saeb, que são fundamentalmente de monitoramento e não de diagnóstico, todos têm como objetivo explícito fornecer feedback aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Freitas (2009, p. 48) afirma que medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de

⁷ A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudo realizado por Nigel Brooke e Maria Amália de A. Cunha (GAME/FAE/UFMG) sob encomenda da Fundação Victor Civita.

um processo interno de reflexão nas escolas. É nesse sentido que deve ser conduzida a avaliação dentro de instituições e redes de ensino, e não como geradora de rankings e competitividade dentro do cotidiano das escolas.

A respeito desta prática que visa avaliar o desempenho e não a aprendizagem, Barriga (2003, p. 57-8) adverte que é apenas um instrumento que não pode ser utilizado como resolução dos problemas gerados em outras instâncias sociais. Nesse sentido, ele ainda lança a hipótese do exame ser tido como um espaço de inversão de relações.

De fato, desde nossa aproximação através do exame se realizam outras três inversões: uma que converte os problemas sociais em pedagógicos (e permanentemente busca sua resolução só neste âmbito); outra que converte os problemas metodológicos em problemas só de exame, e uma última que reduz os problemas teóricos da educação no âmbito técnico da avaliação.

Percebemos, atualmente, que o cotidiano escolar se tornou o lugar reservado para a busca de culpados. A busca por encontrar culpados para os fracassos e insucessos é percebida quando na verdade o mais importante seria buscar formas coletivas de solucionar os problemas que surgem. Entretanto, tais reações nos levam a questionar se os resultados apresentados por exames em larga escala, realmente mostram a realidade vivenciada na sala de aula e principalmente o que os alunos de fato aprenderam nos processos.

Segundo Sousa e Oliveira (2010, p.798)

(...) a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão.

Essa relação existente entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho contribui para que essa disputa cada dia mais fique evidenciada dentro de diversas redes de ensino. A luta da eficiência dos processos educacionais com a da autonomia pedagógica tão almejada, cada vez mais tem provocado discussões necessárias e importantíssimas para o contexto da avaliação escolar. Com isso, vale destacar algumas implicações que surgem com essa relação tão dicotômica.

3.3. A relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho.

Com o objetivo de compreender as duas concepções de avaliação trazidas anteriormente, é importante para esta pesquisa perceber a relação estabelecida entre essas duas perspectivas. Percebemos aqui que a primeira é utilizada para acompanhar todo o processo de aprendizagem, com suas dificuldades e crescimentos, através de um processo de investigação para todos os sujeitos e feito por eles, em que cada trajetória e individualidade devem ser respeitadas de forma que valores morais e éticos, de juízo de valor e a questões sociais, culturais e políticas sejam envolvidos; e a outra com a simples intenção de avaliar algo já concluído e acabado, além de gerar a competitividade no cotidiano da escola.

É possível estabelecer certas semelhanças entre as mesmas, por considerarmos que ambas se dedicam a um processo de investigação da qualidade. Entretanto, a distinção se estabelece pelo fato da avaliação da aprendizagem buscar um acompanhamento da dinâmica, tendo em vista os resultados esperados e a avaliação do desempenho, em sua essência, preconiza a qualificação através de certificação, ou seja, a busca por resultados satisfatórios.

Luckesi (2011, p. 177) afirma que

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel.

Nesse sentido, precisamos assumir o processo de avaliação de aprendizagem como um caminho que necessita de adequações, intervenções, mas apesar de tudo, o caminho que nos levará a resultados satisfatórios, diferentemente da avaliação do desempenho que colocam os exames como objetos fundamentais para o processo.

Sousa e Oliveira (2003, p. 888-9) citam efeitos que chamam de intrínsecos a práticas de exames, destacando-se a uniformização dos currículos e a intensificação das desigualdades. A competição gerada pela busca dos melhores lugares nos rankings é notória, tendo em vista os valores que estão sendo investidos nessa política.

Segundo Luckesi (2011), o ato de examinar reduz o processo a somente o que o aluno conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, sendo seu desempenho resultado dos tempos de estudos anteriores às provas.

Nesse contexto, Luckesi (2011, p. 182) alerta que

Ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu. Não lhe importa saber se pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; importa-lhe somente o já aprendido. Com base nesse dado, o estudante será classificado, de forma quase inapelável, pois que, no cotidiano escolar, dificilmente a classificação de um estudante será modificada após seu registro, usualmente sobre a forma de nota ou conceito.

O que se torna fundamental nesse processo, em que muitas são as formas apresentadas para conduzir o processo de avaliação, é pautar-se naquela que busca valorizar os diferentes saberes que se impõem no cotidiano escolar. A esse educador o foco deve ser o hoje, com perspectivas de uma construção mais significativa no futuro.

Cabe também compreender que esse processo não é uma competição; por isso, a avaliação deve ser priorizada como um instrumento que busque contribuir com o processo e não classificar e ranquear todos os sujeitos a partir de seus acertos e erros, o que infelizmente vemos como os objetivos destes exames, que a cada dia estão mais sendo disseminados nos cotidianos das nossas escolas.

4. OS EXAMES EXTERNOS À ESCOLA: QUE INFLUÊNCIAS?

Ao iniciar um aprofundamento em questões relacionadas à aplicação dos exames em larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil), de caráter uniforme e estandardizado, tornou-se imprescindível uma busca por compreender sua historicidade dentro do contexto escolar, buscando, assim, compreender essa prática que se torna tão atual no cotidiano de diversas escolas do território nacional, aprofundando a partir das referências que nos mostram onde e quando surgem esses modelos de avaliação e como esses paradigmas estão sendo incorporados à sociedade contemporânea.

4.1. Provas e exames: trajetória histórica.

Ao refletir sobre as questões históricas relativas à prática de aplicação de exames e provas que objetivam um controle social nas instâncias educacionais, tomamos conhecimento que tal estratégia de avaliação vem sendo adotada de forma constante a partir do século XVI. Porém, sua origem pode ter sido iniciada há cerca de 2.500 anos na China, com vistas à seleção militar e funcionalismo público (Fernandes, 2009, p. 113). Segundo Luckesi (2000, p. 22) elas já estavam inscritas nas pedagogias dos

séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram até hoje.

De acordo com Garcia (2003, p. 31)

No século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma vem de Comenius que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagens; a outra, defendida por La Salle em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*, que propõe o exame como supervisão permanente, posição que levou Foucault a denunciar o aspecto de vigilância contínua pois que os exames, cujos resultados são entregues ao diretor, passam a ser realizados em todos os dias da semana, provocando reprimendas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados.

Diferentes momentos históricos, onde as práticas institucionalizadas dos exames se faziam presentes também são apontados por Luckesi (2000) ao citar duas pedagogias instituídas: a jesuítica e a comeniana. A primeira, por dar atenção ao ritual de aplicação, a constituição de bancas examinadora e a divulgação dos resultados de forma pública; já a segunda, por não abrir mão da prática de exames como forma a estimular seus estudantes ao aprendizado e impor medo como forma de manter os alunos atentos.

Estudos em Luckesi (2000) nos mostram que a prática de provas e exames tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII. A pedagogia jesuítica, comeniana e lassalista foram assim expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com esses instrumentos.

As consequências destas diversas posições podem ser percebidas até os dias de hoje. Comenius nos chama a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que “todos possam aprender tudo”. Sua intenção não era que o exame servisse como instrumento de promoção ou qualificação do aprendiz, mas infelizmente não foi o que ocorreu até o século XIX. Em relação àqueles que não aprendessem, uma reflexão a partir dos métodos se fazia necessária, e o exame assim se tornava um auxílio nessa prática voltada aos alunos. La Salle tinha a relação aluno/exame como o resultado dessa prática pedagógica, necessitando de interação para que, de fato, ocorresse o processo de aprendizado, porém resumido ao professor ensinar e ao aluno aprender.

Barriga (2003, p. 55) nos alerta sobre a falsidade existente ao se afirmar que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa. Para isso, o autor aponta fatos relacionados a historicidade desta prática.

Primeiro porque o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores. Segundo porque existem inúmeras

evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa. Terceiro porque a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX. Herança que produziu uma infinidade de problemas. Dos quais, hoje padecemos.

4.2. Os exames na atualidade: perspectiva excludente?

No cenário atual, muitas são as discussões levantadas a respeito da avaliação escolar. Para tal discussão, é necessário delimitar um aspecto que nos dias de hoje tem levado muitos pesquisadores e também professores a debruçarem seus estudos em tal temática: as avaliações externas. Estas avaliações cada dia mais se tornam parte integrante das políticas educacionais, em diversas secretarias de educação em nosso país.

Segundo Apple (2005), políticas de cunho neoliberal impactam a educação, como também outras áreas e são exportadas sem nenhum conhecimento prévio das críticas feitas às mesmas e seus efeitos negativos. Para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) a partir da teoria neoliberal é muito explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social. Essas parcerias com empresas consideradas do terceiro setor visam à execução de políticas educacionais, atendimento a demanda, superação dos problemas educacionais e modernização da gestão escolar. Por esta razão é de grande relevância social pesquisar sobre suas conseqüências no cenário cotidiano escolar, tendo em vista que toda a política macro afeta diretamente o trabalho pedagógico do professor.

Nesta visão, Apple (2005) nos alerta que o neoliberalismo impulsiona o Estado a criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. Esse é o reflexo atualmente concebido pela escola: a busca incessante pela tão sonhada qualidade, refletida e apontada pela graduação nos índices tanto nacionais, quanto os municipais.

De acordo com Krug (2001) avaliar implica numa atividade ética, onde os juízos feitos afetam a vida das pessoas e, transpondo para a avaliação escolar, se faz necessário o acompanhamento do pensamento de cada indivíduo.

Será que exames de múltipla escolha traduzem o que cada indivíduo aprendeu? Será que conhecemos um aluno a partir de quantas questões ele conseguiu marcar corretamente? Podemos rotular o aluno através de um percentual de erros? Talvez pela lógica neoliberal sim, mas pela lógica de uma educação preocupada com uma educação integral do sujeito, essa não seja a maneira pedagógica e humana. A avaliação não deve

assumir esse caráter perverso e excludente, deve ser um processo contínuo com o aluno e não para o aluno.

Luckesi (2000, p. 18) aponta fatores importantes para a compreensão dessa lógica tão desastrosa que vem sendo incorporada na Educação Brasileira:

1. Atenção na promoção: os alunos ficam na simples expectativa de como será o processo de promoção ao final do período letivo, procurando se informar das normas e procedimentos que serão revertidos em notas, que ditam quem será promovido para a série/ano seguinte.
2. Atenção nas provas: esse instrumento é encarado pelo professores como forma de ameaçar alunos, que por muitas vezes assumem isso como incentivo a aprendizagem.
3. Os pais estão voltados para a promoção: o foco torna-se a aprovação de seus filhos, necessitando assim de boas notas. O momento de reunião de pais resume-se em entrega de boletins e conversa com os responsáveis daqueles que estão com dificuldade, aqueles que apresentam boas notas não sentem então necessidade de conversar sobre seu filho.
4. O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames: se a partir de dados estatísticos o que se vê é algo dentro do esperado, não há o que fazer.

A compreensão de tais fatores são necessários ao nos depararmos com o foco de trabalho introduzido no cotidiano das escolas e que tem sido incorporado pela comunidade escolar: professores pautando suas práticas na realização de tais exames e assumindo para si o não êxito nos resultados alcançados, que muitas vezes não atendem as metas traçadas pelos órgãos de controle; pais que direcionam suas preocupações com as notas nas provas e os alunos que, por sua vez, incorporam tal prática como essenciais para seu avanço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância nos dias de hoje, a necessidade de refletir sobre o contexto da avaliação no que tange às discussões relacionadas à avaliação externa. Sendo a avaliação ato complexo, e sua importância baseada na busca por um processo inclusivo e que atenda as necessidades dos sujeitos que o permeiam, coube refletir sobre a função de provas e exames em relação à aprendizagem e seu sentido. Os diversos conceitos de avaliação na ótica de diferentes autores, destacando Luckesi (2000/2011), Freitas (2009), Afonso (2009), Hoffmann (2000) e Esteban (2003), Fernandes (2010; 2012) foram primordiais para construir um entendimento do real sentido de avaliar no contexto das instituições escolares, percebendo a relação existente entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho e as implicações decorrentes desta relação.

Confirmamos teoricamente que a avaliação da aprendizagem é a utilizada para acompanhar o processo de maneira global, em que seus avanços e dificuldades devem ser respeitados, de maneira que os diferentes valores morais e éticos, como também questões sociais, culturais e políticas sejam considerados e diferentemente dessa concepção a avaliação do desempenho é pautada numa pedagogia do exame, um modelo de avaliação em larga escala com a premissa de reorientar políticas públicas (Freitas, 2009), além de gerar *rankings* e a competitividade no cotidiano da escola.

A historicidade da prática de exames e provas é fundamental para compreendermos sua intenção de controlar diversas instâncias educacionais. Sua presença, datada a partir do século XVI demonstra o quão este modelo está imerso dentro das nossas escolas, com a finalidade de sustentar as necessidades de uma sociedade burguesa. Considerar que esta prática tão antiquada é inerente a toda ação educativa é uma afirmação falsa, como afirma Barriga (2003). Suas consequências são as mais variadas, destacando-se a ênfase na lucratividade, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social (Apple, 2005). É a política neoliberal impulsionando a criação de um indivíduo empreendedor e competitivo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Disponível em: [HTTP://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestaoeducacional-estados.shtml?page=0](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestaoeducacional-estados.shtml?page=0) Acesso em 05/04/2012.

FERNANDES, C. O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, Andréa. (org.) **Ciclos em Revista – a construção de uma outra escola possível**. V.1, Rio de Janeiro: Wak, 2007, 3ª edição.

_____. As lógicas hegemônicas que conformam nossas concepções de avaliação escolar. Revista *Nuevamérica*, n.125, jan-mar 2010, p. 42-45.

FERNADES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREITAS, L. C.; et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PERONI, V. M. V.; et al. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade** 108, Campinas, n. 30, p. 761-778, out. 2009.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P.. SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set. 2003.