

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA

CONSTITUTIVE ASPECTS OF LEARNING ASSESSMENT PROCESSES IN BASIC EDUCATION



DÉBORA CANTELLI MARCELINO

Licenciatura em Matemática com Ênfase Física – Fundação Santo André (2000); Licenciatura em Pedagogia – Universidade Metropolitana de Santos (2013); Professora de Ensino Fundamental e Médio de Matemática – Prefeitura de São Paulo

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar os aspectos intrínsecos dos processos de avaliação da aprendizagem no contexto da escola básica, analisando de que maneira as práticas avaliativas se relacionam com os processos cognitivos, afetivos, éticos e relacionais que caracterizam a aprendizagem escolar. A pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa, articulando contribuições de autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2001), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Black e Wiliam (1998) e outros que se debruçam sobre as interseções entre avaliação, cognição e formação humana. Os resultados evidenciam que os aspectos intrínsecos aos processos avaliativos incluem dimensões de regulação da aprendizagem, impacto socioemocional, formação da autoimagem do estudante, questões éticas sobre classificação e exclusão, além de implicações para a relação entre professor e aluno. Conclui-se que a avaliação da aprendizagem na escola básica é um fenômeno de profunda complexidade que demanda reflexão pedagógica rigorosa, coerência entre concepção e prática avaliativa e formação docente qualificada, sob risco de reproduzir desigualdades e fragilizar aspectos essenciais do desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Escola básica; Ensino; Ética na educação; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This article aims to investigate the intrinsic aspects of learning assessment processes within the context of basic education, analyzing how assessment practices relate to the cognitive, affective, ethical, and relational processes that characterize school-based learning. The research is qualitative and bibliographic in nature, drawing on the contributions of authors such as Luckesi (2011), Hoffmann (2001), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Black and Wiliam (1998), and others who examine the intersections between assessment, cognition, and human development. The results highlight that the intrinsic aspects of assessment processes encompass dimensions such as the regulation of learning, socio-emotional impact, the formation of the student's self-image, ethical issues regarding classification and exclusion, and implications for the teacher-student relationship. The study concludes that learning assessment in basic education is a deeply complex phenomenon requiring rigorous pedagogical reflection, coherence between assessment concepts and practices, and qualified teacher training; otherwise, there is a risk of reproducing inequalities and undermining essential aspects of integral human development.

Keywords: Learning assessment; Basic education; Teaching; Ethics in education; Human development.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui uma das dimensões mais antigas e, ao mesmo tempo, mais controversas da prática educativa escolar. Presente desde os primórdios da escolarização formal, ela foi assumindo, ao longo da história, funções e sentidos muito distintos entre si — ora instrumento de classificação e seleção social, ora dispositivo de exclusão disfarçado de medida objetiva do mérito, ora, mais recentemente, ferramenta de regulação e de acompanhamento do próprio processo de aprender. Compreender os aspectos intrínsecos que atravessam as práticas avaliativas na escola básica é, portanto, tarefa indispensável para qualquer projeto pedagógico que pretenda ser coerente com seus próprios fundamentos.

Sendo assim, a escola básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, constitui o espaço em que a avaliação exerce sua influência mais determinante sobre a trajetória escolar dos sujeitos. É nesse período que se consolidam não apenas conhecimentos e habilidades, mas também a relação afetiva de cada criança e adolescente com o saber, com a instituição escolar e consigo mesmo enquanto sujeito capaz de aprender. Adotar determinada concepção de avaliação, portanto, não é uma decisão pedagogicamente neutra — trata-se de uma escolha que incide diretamente sobre os processos mais fundamentais da formação humana.

Entretanto, a discussão sobre avaliação na escola frequentemente se concentra em seus aspectos instrumentais e burocráticos — quais instrumentos utilizar, como atribuir notas, como preencher boletins e registros — sem aprofundar os aspectos intrínsecos que lhe são constitutivos, isto é, as dimensões que atuam, muitas vezes de maneira invisível, sobre os sujeitos avaliados. São esses aspectos

intrínsecos — cognitivos, afetivos, éticos, relacionais e subjetivos — que o presente artigo se propõe a investigar, na convicção de que uma pedagogia responsável não pode prescindir de sua compreensão.

Nesta lógica, o conceito de avaliação da aprendizagem, para os fins deste artigo, pode ser compreendido, na esteira de Luckesi (2011), como um juízo de qualidade sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista uma tomada de decisão que oriente a ação pedagógica subsequente. Essa definição distingue-se de concepções puramente classificatórias, nas quais avaliar se confunde com medir, comparar e ordenar estudantes segundo um padrão fixo de desempenho, e aproxima-se de uma perspectiva formativa, na qual avaliar é, sobretudo, compreender e intervir sobre o processo de aprender.

Ademais, a relevância deste estudo se amplifica quando se considera o contexto brasileiro. O Brasil possui uma das maiores redes de educação básica do mundo, distribuída por um território continental marcado por profundas desigualdades socioeconômicas e educacionais, e conta ainda com um sistema robusto de avaliações em larga escala, como o Saeb e o Ideb, cujos resultados influenciam decisivamente políticas públicas, financiamento e a própria reputação das instituições escolares. Nesse cenário, a maneira como se concebe e se pratica a avaliação pode tanto contribuir para a democratização das oportunidades de aprendizagem quanto aprofundar assimetrias já existentes, a depender dos pressupostos pedagógicos que a orientam.

Assim, este artigo se organiza em torno de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, articulando aportes da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia crítica, da sociologia da educação e da ética docente, na busca de uma compreensão integrada e aprofundada dos aspectos intrínsecos que caracterizam os processos de avaliação da aprendizagem na escola básica.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender os aspectos intrínsecos dos processos de avaliação da aprendizagem na escola básica, é necessário situar essas práticas no quadro mais amplo da história da relação entre escola e sociedade. Historicamente, a avaliação escolar nasceu associada a funções de seleção e de hierarquização social, servindo para distinguir os estudantes considerados aptos daqueles considerados inaptos a prosseguir nos estudos ou a ocupar determinadas posições sociais. Perrenoud (1999) demonstrou de maneira contundente que essa função classificatória, ainda que frequentemente dissimulada sob uma retórica de objetividade e de neutralidade técnica, permanece profundamente presente nas práticas avaliativas contemporâneas, mesmo quando os discursos pedagógicos oficiais proclamam uma orientação formativa.

Não obstante, a distinção mais fundamental na literatura especializada reside, precisamente, entre a avaliação classificatória e a avaliação formativa. Enquanto a primeira tem como finalidade principal atribuir uma nota ou conceito que sintetize, ao final de um período, o desempenho do estudante, a segunda concebe a avaliação como parte integrante e contínua do próprio processo de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é fornecer informações que permitam ao professor e ao estudante ajustar suas estratégias antes que as dificuldades se consolidem. Black e Wiliam (1998), em revisão amplamente citada na literatura internacional, demonstraram que práticas de avaliação formativa bem conduzidas produzem ganhos de aprendizagem superiores aos de praticamente qualquer outra intervenção pedagógica isolada, especialmente entre os estudantes com maiores dificuldades.

Entretanto, no contexto específico da escola básica, essa distinção adquire contornos ainda mais complexos. As crianças e os adolescentes estão em pleno processo de construção de sua relação com o saber e de sua autoimagem enquanto aprendentes. Hoffmann (2001) argumenta que toda avaliação carrega, inevitavelmente, uma dimensão de julgamento que ultrapassa o desempenho pontual em uma tarefa e atinge a própria percepção que o estudante constrói sobre suas capacidades. Um estudante repetidamente avaliado de maneira punitiva ou comparativa tende a internalizar uma imagem de si como incapaz, ao passo que práticas avaliativas orientadas ao acompanhamento e ao diálogo tendem a fortalecer a confiança do estudante em seu próprio potencial de aprender.

Contudo, o risco mais imediato de uma concepção estritamente classificatória de avaliação é o da naturalização do fracasso escolar. Quando a avaliação se limita a registrar, ao final de um processo, quem aprendeu e quem não aprendeu, sem investigar as razões das dificuldades observadas nem intervir sobre elas em tempo hábil, ela pode acabar por confirmar e cristalizar desigualdades que têm origem em condições sociais, econômicas e familiares muito anteriores à sala de aula, atribuindo-as, equivocadamente, a uma suposta falta de capacidade ou de esforço individual do estudante. Hadji (2001) alerta que a avaliação, quando descolada de sua função reguladora, corre o risco de se transformar em instrumento de exclusão simbólica revestido de aparente rigor científico.

Inclusive, a questão do erro no processo avaliativo emerge como um dos aspectos intrínsecos mais relevantes da discussão pedagógica contemporânea. Numa concepção formativa de avaliação, o erro deixa de ser tratado como falha a ser penalizada e passa a ser compreendido como fonte privilegiada de informação sobre o percurso cognitivo do estudante e sobre os obstáculos que ele enfrenta na construção do conhecimento. Essa mudança de perspectiva, que dialoga diretamente com a psicologia do desenvolvimento, representa uma das transformações mais significativas no campo da avaliação educacional das últimas décadas, ainda que sua incorporação efetiva às práticas cotidianas de sala de aula permaneça um desafio considerável.

Ademais, a busca por uma avaliação genuinamente formativa carrega também riscos intrínsecos que merecem atenção crítica. O primeiro deles é o risco da diluição dos critérios avaliativos — quando, em nome de uma suposta flexibilização, a avaliação perde consistência e clareza, deixando tanto o

professor quanto o estudante sem parâmetros objetivos para reconhecer avanços e dificuldades reais. Uma avaliação que evita qualquer forma de exigência pode, paradoxalmente, empobrecer o processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que o torna mais confortável e menos ansiogênico.

Por conseguinte, o segundo risco associado às práticas avaliativas é o da rotulação precoce. Ao classificar um estudante, ainda nos primeiros anos de escolarização, como "com dificuldades de aprendizagem" ou como "aluno de baixo desempenho" a partir de instrumentos avaliativos pontuais, a escola pode estar cristalizando categorias que deveriam permanecer abertas e sujeitas a revisão constante. Libâneo (2013) observa que expectativas negativas construídas precocemente por professores e pela própria instituição escolar tendem a se tornar autorrealizáveis, comprometendo o desenvolvimento de estudantes que, em condições mais favoráveis de acompanhamento, poderiam superar plenamente suas dificuldades iniciais.

Relacionalmente, a dimensão afetiva e relacional constitui outro aspecto intrínseco de grande relevância na avaliação da aprendizagem. As crianças e os adolescentes da escola básica associam frequentemente os momentos avaliativos a experiências de ansiedade, de medo do julgamento e de comparação social com os colegas. A neurociência contemporânea demonstra que estados de ansiedade elevada comprometem o funcionamento da memória de trabalho e a capacidade de raciocínio, o que significa que práticas avaliativas malconduzidas podem, paradoxalmente, impedir a manifestação daquilo que o estudante efetivamente aprendeu. Nesse sentido, a maneira como a avaliação é apresentada e conduzida em sala de aula tem implicações diretas sobre sua própria validade enquanto instrumento de conhecimento sobre a aprendizagem.

Por sua vez, a relação entre avaliação e vínculo pedagógico merece atenção especial. Quando a avaliação é vivida pelo estudante como um momento de vigilância e de punição, ela tende a fragilizar a confiança na relação com o professor e com a própria instituição escolar. Quando, ao contrário, é vivida como um momento de diálogo genuíno sobre o percurso de aprendizagem, ela pode fortalecer esse vínculo e transformar-se em oportunidade de crescimento compartilhado. Hoffmann (2001) defende, nesse sentido, uma avaliação mediadora, fundamentada no acompanhamento próximo e continuado do professor sobre o processo de construção do conhecimento de cada estudante.

Todavia, o aspecto intrínseco talvez mais urgente e complexo na discussão sobre avaliação da aprendizagem na escola básica é o ético. As decisões tomadas a partir de resultados avaliativos — retenção, encaminhamento a reforço escolar, classificação em turmas por nível de desempenho, acesso a determinadas oportunidades educacionais — têm consequências concretas e duradouras sobre a trajetória de vida dos estudantes. Quando esses instrumentos carecem de validade e de confiabilidade adequadas, ou quando refletem vieses socioculturais que penalizam sistematicamente estudantes de determinados grupos sociais, étnico-raciais ou territoriais, a avaliação deixa de cumprir sua função pedagógica legítima e passa a operar como mecanismo de reprodução de desigualdades.

Além do mais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 24, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A aplicação efetiva desse princípio ao cotidiano escolar, entretanto, ainda enfrenta desafios significativos, em razão tanto da força de tradições avaliativas classificatórias profundamente enraizadas na cultura escolar brasileira quanto da pressão exercida por sistemas de avaliação em larga escala que, embora tenham finalidades legítimas de diagnóstico sistêmico, acabam por vezes influenciando indevidamente as práticas avaliativas internas das escolas, em um fenômeno que a literatura especializada denomina "efeito lavagem" ou washback.

Vale destacar que, outra dimensão ética de primeira ordem é a da transparência dos critérios avaliativos. Quando os critérios pelos quais um estudante é avaliado não são explicitados de maneira clara e compreensível, tanto para ele quanto para sua família, a avaliação se torna um exercício de poder discricionário do professor, dificultando o questionamento legítimo e o exercício do direito à contestação. Essa opacidade é problemática em qualquer contexto, mas torna-se especialmente grave na escola básica, onde a capacidade de compreender os critérios pelos quais se é julgado e de participar ativamente desse processo constitui, ela própria, um objetivo pedagógico fundamental ligado à formação para a autonomia e para a cidadania.

Nesta lógica, o aspecto intrínseco da formação da autoimagem do estudante enquanto sujeito de conhecimento merece igualmente atenção aprofundada. A experiência avaliativa cotidiana e prolongada não é experiencialmente neutra — ela molda a maneira como a criança e o adolescente concebem sua própria relação com o saber, com o erro e com o esforço. Estudantes que crescem sob práticas avaliativas predominantemente punitivas podem desenvolver o que a literatura denomina desamparo aprendido — a crença de que seu desempenho independe de seu próprio esforço, o que compromete gravemente a motivação e o engajamento escolar ao longo de toda a trajetória educacional.

Por outro lado, seria reducionista ignorar a função genuinamente estruturante que os processos avaliativos exercem sobre a organização do trabalho pedagógico. Em contextos de turmas numerosas e de currículos extensos, instrumentos avaliativos bem construídos permitem que o professor identifique, com relativa precisão, quais conteúdos e habilidades precisam de maior atenção, direcionando seu planejamento de maneira mais eficaz. Para estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, avaliações diagnósticas bem conduzidas podem representar a diferença entre uma intervenção precoce e eficaz e um agravamento progressivo e silencioso das defasagens escolares.

Contudo, há evidências crescentes de que práticas avaliativas que incorporam a autoavaliação e a avaliação entre pares contribuem para o desenvolvimento de competências centrais na formação dos estudantes — não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas competências metacognitivas de ordem superior, como a capacidade de identificar as próprias dificuldades, de estabelecer metas de aprendizagem realistas e de assumir progressivamente maior protagonismo sobre o próprio percurso

escolar. Ensinar os estudantes a avaliar seu próprio processo de aprendizagem pode ser, portanto, uma das contribuições mais duradouras que a escola básica pode oferecer para a vida futura desses sujeitos.

Entretanto, essa apropriação só pode ser genuinamente formativa se for acompanhada de uma cultura escolar que compreenda a avaliação como parte constitutiva do processo pedagógico, e não como seu momento final e apartado. Estudantes que compreendem, em nível adequado ao seu desenvolvimento, para que serve determinada avaliação, quais critérios orientam seu julgamento e como os resultados obtidos poderão ser utilizados para orientar os próximos passos de sua aprendizagem, tendem a se relacionar de maneira muito mais construtiva com os momentos avaliativos do que estudantes que os vivenciam como eventos arbitrários e desconectados de sua trajetória de aprendizagem.

Há de convir que, o papel do professor emerge, nesse cenário, com centralidade renovada e ampliada. Mais do que aplicador de instrumentos avaliativos padronizados, o professor da escola básica é o principal responsável por conferir sentido pedagógico aos processos de avaliação — aquele que interpreta os resultados obtidos à luz da trajetória singular de cada estudante, que ajusta seu planejamento a partir das informações coletadas e que garante que a dimensão afetiva e relacional da avaliação não seja sacrificada em nome de uma suposta objetividade técnica. Freire (2011) já observava que educar é, antes de tudo, um ato dialógico — princípio que permanece plenamente válido também na avaliação, que não deveria ser um monólogo do professor sobre o aluno, mas um espaço de escuta mútua sobre o percurso de aprendizagem.

Todavia, para que os professores possam exercer esse papel de forma qualificada, é imprescindível que sua formação inicial e continuada contemple não apenas o domínio técnico de instrumentos e de critérios de correção, mas uma compreensão aprofundada dos fundamentos epistemológicos, éticos e desenvolvimentais que sustentam as diferentes concepções de avaliação. A formação de professores para uma avaliação verdadeiramente formativa é, portanto, um desafio que precisa ser enfrentado com urgência e responsabilidade pelas instituições formadoras e pelas políticas públicas de educação.

Por fim, é necessário considerar o aspecto intrínseco da equidade. As práticas avaliativas adotadas por escolas e redes de ensino com maior capacidade de investimento em formação docente, em materiais pedagógicos diversificados e em acompanhamento individualizado tendem a se aproximar mais facilmente de concepções formativas de avaliação, enquanto escolas com recursos mais escassos frequentemente permanecem reféns de práticas exclusivamente classificatórias, por falta de tempo, de formação ou de condições estruturais para implementar alternativas mais elaboradas. No contexto da escola básica brasileira, marcado por profundas desigualdades entre redes públicas e privadas, entre regiões urbanas e rurais e entre diferentes estados e municípios, há o risco real de que essa disparidade nas práticas avaliativas amplie, em vez de reduzir, as brechas educacionais já existentes. Somente com políticas públicas robustas de formação docente, de tempo pedagógico adequado e de democratização

do acesso a boas práticas avaliativas poderá a avaliação da aprendizagem contribuir para uma educação mais justa e equânime na escola básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos aspectos intrínsecos dos processos de avaliação da aprendizagem na escola básica revela um panorama de extraordinária complexidade, no qual funções pedagógicas legítimas e riscos de exclusão se entrelaçam de maneira indissociável. Ao longo deste artigo, foi possível identificar que esses aspectos abrangem dimensões cognitivas, afetivas, éticas, relacionais e sociopolíticas que não podem ser reduzidas a uma discussão meramente técnica sobre instrumentos e critérios de correção.

Do ponto de vista cognitivo, ficou evidenciado que a avaliação possui capacidade real de regular e potencializar o processo de aprendizagem quando concebida em sua dimensão formativa, permitindo identificar dificuldades e ajustar intervenções pedagógicas em tempo hábil. Entretanto, os riscos de naturalização do fracasso escolar, de diluição dos critérios avaliativos e de rotulação precoce exigem atenção permanente e coerência entre o discurso pedagógico e a prática cotidiana em sala de aula.

Já, na dimensão afetiva e relacional, a análise demonstrou que a experiência avaliativa molda de maneira profunda a autoimagem do estudante enquanto sujeito de conhecimento e a qualidade do vínculo estabelecido com o professor e com a instituição escolar. A construção de uma cultura avaliativa dialógica, fundamentada no acompanhamento contínuo e no respeito ao percurso singular de cada estudante, deve ser uma prioridade inegociável em qualquer projeto pedagógico comprometido com o desenvolvimento humano integral.

Ademais, a dimensão ética emergiu como o aspecto intrínseco de maior urgência. Questões de transparência dos critérios, de validade e confiabilidade dos instrumentos e de consequências concretas das decisões tomadas a partir dos resultados avaliativos não podem ser tratadas como questões periféricas ou meramente técnicas — elas estão no coração de qualquer projeto educacional que pretenda ser, ao mesmo tempo, eficaz e moralmente responsável. O fortalecimento de políticas públicas e de formação docente voltadas a essa área é não apenas desejável, mas indispensável.

Portanto, a avaliação da aprendizagem permanece, e provavelmente permanecerá por muito tempo, uma das dimensões mais desafiadoras e mais decisivas da vida escolar. Cabe à comunidade educacional — pesquisadores, professores, gestores, formuladores de políticas e famílias — enfrentar essa dimensão com a mesma seriedade, profundidade e comprometimento ético com que se costuma tratar qualquer questão de grande relevância para o desenvolvimento humano das novas gerações.

REFERÊNCIAS

- BLACK, P.; WILIAM, D. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.