

Avaliação para aprendizagem na formação de professores

Benigna Maria de Freitas Villas Boas*

Resumo: O texto apresenta resultados da pesquisa realizada em turmas da disciplina Avaliação Escolar, do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, ministrada pela autora, e referem-se a dois semestres letivos de 2008 e um de 2009, com a participação de 133 alunos e informações coletadas por meio de observação, conversas informais e questionário, ao final de cada semestre.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Aprendizagem. Formação de professores.

Introdução

A avaliação praticada nas escolas de educação básica e nos cursos de nível superior tem cumprido duas funções principais: somativa ou formativa. A primeira tem sido a mais usada. Harlen (2006) explica que esses dois termos podem dar a impressão de serem dois tipos diferentes de avaliação ou de se vincularem a diferentes métodos de obtenção de informações. Não é esse o caso, afirma a autora. O que interessa é como a informação é usada. Segundo ela, por esse motivo, torna-se necessário fazer a distinção entre “avaliação para aprendizagem” (*assessment for learning*) e “avaliação da aprendizagem” (*assessment of learning*). A diferença essencial entre essas duas expressões é que a avaliação para aprendizagem é utilizada na tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem em curto espaço de tempo. Esta é a avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes. A avaliação da aprendizagem é a que se volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado, correspondendo à avaliação somativa, cujo foco são os resultados e não o processo de aprendizagem. A mesma autora entende que a avaliação formativa inclui a diagnóstica, interessada no que o aluno já aprendeu, no que ainda não aprendeu e nos aspectos facilitadores e dificultadores do processo de aprendizagem. Uma das diferenças fundamentais entre a avaliação formativa e a somativa é que, na primeira, os avaliadores são os alunos e o professor, enquanto, na segunda, o professor é o único avaliador (HARLEN, 2006). Não há dicotomia entre elas, assevera a autora. Cada uma tem seu propósito e seu campo de ação.

* Pós-doutorado em educação. Atualmente é professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordena o Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA).
E-mail: <mbboas@terra.com.br >.

A organização do trabalho pedagógico que acolha a avaliação formativa requer que a aprendizagem da avaliação esteja fortemente presente na formação do professor, em seus vários momentos. Por esse motivo, o propósito deste texto é apresentar resultados de uma pesquisa conduzida em turmas da disciplina Avaliação Escolar, do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, por mim oferecida. As informações aqui apresentadas e analisadas referem-se a dois semestres letivos de 2008 e um de 2009, compreendendo a participação de 133 alunos. As informações foram coletadas por meio de observação, conversas informais e questionário. Este último foi aplicado ao final de cada semestre.

A pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dos alunos sobre a prática, em sala de aula, da avaliação informal, da avaliação por colegas e da autoavaliação. Como o tema central da disciplina era a avaliação escolar e os alunos eram futuros profissionais da educação (alguns já eram professores), o trabalho pedagógico foi desenvolvido para que se analisasse a teoria sobre a avaliação e, ao mesmo tempo, se adotassem práticas condizentes com os temas discutidos. O principal procedimento de avaliação adotado nesses três semestres foi o portfólio, pelo fato de ele ser construído pelo aluno e nortear-se pelos princípios da reflexão, criatividade, autoavaliação, parceria e autonomia (VILLAS BOAS, 2004).

Avaliação informal, avaliação por colegas e autoavaliação: sua importância na avaliação formativa

Resultados de pesquisas têm revelado que três componentes da avaliação formativa não têm sido objeto de discussão e de vivência em cursos de formação de professores: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a autoavaliação. Refiro-me especificamente a “cursos de formação de professores” pelo fato de eles constituírem momentos privilegiados de aprofundamento teórico, sistematização de ideias, realização/análise de pesquisas e, ao mesmo tempo, de análise da prática correspondente. Contudo, entendo que essa formação faz parte de um processo mais amplo, que não ocorre apenas em cursos, mas tem início quando os futuros profissionais da educação passam a frequentar escolas, quando crianças.

A avaliação informal ocupa grande parte do trabalho pedagógico escolar. Realiza-se por meio da interação do aluno com professores, demais profissionais da educação que atuam na escola e até mesmo com colegas, em todos os momentos e espaços escolares. Na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental, essa modalidade de avaliação é frequente por causa do contato longo e duradouro do professor com seus alunos, dando-lhe chances de conhecer mais amplamente cada um deles: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. A interação que ocorre quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda é uma prática avaliativa porque o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que AINDA não aprendeu. Quando circula pela sala de aula observando os alunos trabalharem, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um.

Embora não tão intensa quanto nos primeiros anos do processo de escolarização, a avaliação informal está presente em toda a educação básica e superior. Cabe aos docentes praticá-la de maneira que ela se articule à avaliação formal como meio de complementação

das informações coletadas sobre a aprendizagem dos alunos. Com essa intenção ela se insere na avaliação formativa.

A autoavaliação e a avaliação por colegas vêm a compor o processo de avaliação formativa.

A avaliação informal, a autoavaliação e a avaliação por colegas são componentes da avaliação formativa que, devidamente praticados, contribuem para a formação da autonomia intelectual dos alunos, princípio quase ausente no trabalho pedagógico da educação básica e superior.

Avaliação informal: “planejada e realizada com ética”

As informações construídas junto aos alunos da disciplina Avaliação Escolar sobre a avaliação informal evidenciaram os aspectos que se seguem.

Ética na avaliação

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos sempre nos lembrar de que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, sem expô-lo a situações embaraçosas ou constrangedoras. A avaliação serve para encorajar e não para desencorajar o aluno. Por isso, rótulos e apelidos que o desvalorizem ou humilhem não são aceitáveis. Gestos e olhares encorajadores por parte do professor são bem-vindos. Afinal de contas, a interação do professor com os alunos é constante e muito natural. Uma piscadinha de olho de forma acolhedora e amiga, indicando que o aluno está no caminho adequado, lhe dá ânimo.

Os alunos da disciplina Avaliação Escolar assim se expressaram sobre a avaliação informal:

*Ela é muito forte e tem uma dimensão ética muito importante.
Precisamos conhecer seu lado deseducativo.
Ela precisa ser justa e não desvalorizar as experiências dos alunos.
Em muitas situações o professor não pode se dirigir ao aluno em voz alta.*

O último depoimento refere-se à necessidade de o professor não fazer comentários sobre o desempenho do aluno publicamente, mas conversando com ele reservadamente, para que a confiança mútua se estabeleça. Complementarmente a isso, cabe lembrar que se avalia o trabalho do aluno e não a sua pessoa.

A avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade. Um dos exemplos disso é o costumeiro “arredondamento de notas”, que consiste em o professor aumentá-las ou diminuí-las segundo critérios por ele definidos e nem sempre explicitados. Além disso, esses critérios costumam ser diferentes para cada aluno. Esse arredondamento é feito com base nessa modalidade de avaliação.

Quando é feito para aumentar a nota, os argumentos usados costumam ser: o aluno é organizado, frequente, atento, interessado, cumpre as tarefas etc. Por outro lado, o arredondamento é feito, também, para diminuir a nota, usando-se justificativas do seguinte tipo: o aluno não cumpre o estabelecido, é conversador, é preguiçoso, é desinteressado, não faz as atividades, chega atrasado. São argumentos advindos da avaliação informal. O fato de ela não ser prevista, mas de resultar de situações espontâneas, pode ser altamente positivo se soubermos compreender esses momentos como provocadores de aprendizagem. O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor a sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno.

Formas de manifestação

A avaliação informal pode acontecer quando o professor: dá ao aluno a orientação de que necessita, no momento exato; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender a suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para lhe dar mais atenção, para que ele realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fragilidades; não faz comparações; não usa gestos nem olhares que possam desvalorizar o trabalho em desenvolvimento.

Nas turmas participantes da pesquisa, observou-se, que, embora a avaliação informal fosse objeto de ampla discussão, com o apoio de textos, de relatos de pesquisas e de experiências dos alunos, quando eles escreviam sobre o tema a ênfase era quase sempre dada ao seu papel desencorajador. Eles aproveitavam esses momentos para denunciar as práticas avaliativas punitivas às quais tinham sido ou ainda eram submetidos. Todos os alunos afirmaram que a avaliação informal ocorreu na turma por parte deles e da professora. Contudo, no item do questionário que solicitava as formas de manifestação dessa avaliação na turma, encontrou-se maior número de referência à avaliação informal por parte dos alunos:

Nos cortes das falas.

Olhares e julgamentos, em silêncio.

Quando determinados alunos iam se expressar, alguns já faziam cara feia. Uma falou assim: lá vai o outro falar besteira.

Muitas vezes me senti reprimida por essas avaliações, não sei se as interpretei corretamente, mas foi assim que senti.

Notei que ocorreu mais entre os alunos. Há uns que são mais críticos, falam muito e acabam passando por chatos.

Quando uma opinião era muito polêmica, pude perceber risos como sinal de discordância.

Pelos olhares, gestos e cessão da vez de falar sobre determinados temas.

Pelos comentários durante a socialização dos portfólios.

Durante a socialização dos portfólios, era dada mais atenção aos que participavam mais ativamente das aulas e para aqueles que possuíam portfólio mais interessante.

Percebi a avaliação informal mais explícita nos alunos. Na professora, talvez por tentar se manter mais imparcial, não se tornava algo explícito, a não ser quando fazia gestos de aprovação quando alguns alunos se expressavam.

O último depoimento parece indicar certa dificuldade de perceber manifestações de avaliação informal por parte da professora, talvez pelo fato de essa modalidade ainda não ser amplamente conhecida e abordada. O segundo depoimento é muito significativo e merece reflexão: nós, professores, precisamos considerar que “olhares e julgamentos em silêncio” são compreendidos pelos alunos como avaliação. No entanto, quando se discute esse tema, a ênfase costuma ser posta em provas e outros procedimentos formais. Como o aluno nem sempre tem a oportunidade de interagir com o professor, mesmo em silêncio, ele constrói seus entendimentos e formula suas considerações.

Os alunos apontaram, de forma vaga, as manifestações de avaliação informal por parte da professora:

Nas reações da professora, quando da colocação de alguns alunos, nas conversas de alguns alunos.

Nos olhares atentos da professora.

A aluna que estava grávida e a que estava doente recebiam cuidado especial.

A professora ficava circulando pela sala enquanto as atividades em grupo eram realizadas.

Como afirma Perrenoud (1994, p. 105), “a escola é por definição uma máquina de avaliar.” Esses alunos com quem trabalhei já eram peças dessa engrenagem havia pelo menos 12 anos. Embora tenha sido discutido com eles o fato de serem futuros professores a quem caberá a tarefa de dar rumo emancipatório à avaliação, não foi fácil sensibilizá-los para essa prática na disciplina. O seu interesse estava quase sempre voltado para procedimentos de avaliação formal.

Importância da análise da avaliação informal em cursos de formação de professores

Tratando da avaliação informal, Freitas (2002) comenta que:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. **É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal.** De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo. (p. 315, grifos nossos).

A presença forte e, às vezes, tão decisiva da avaliação informal não costuma ser conhecida por professores e alunos, porque, como diz Enguita (1989, p. 203),

na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas as nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem

incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo. O agente principal desse processo de avaliação é o professor.

As considerações acima demonstram a necessidade de a avaliação informal ser amplamente debatida nos cursos de formação de professores. Mas só isso não basta. É preciso que se pratique a avaliação que se defende. Indagados sobre essa necessidade, alunos da disciplina pesquisada assim se posicionaram:

Ela favorece informações nem sempre percebidas por meio de outras avaliações mais convencionais e, como aprendi ao construir meu portfólio, a mesma, conjugada com outras formas de avaliação, pode trazer êxitos para a aprendizagem.

Os futuros professores precisam estar conscientes do quanto a avaliação informal está presente na sala de aula e o quanto ela influencia o desenvolvimento do aluno.

Há desconhecimento sobre a importância e as consequências dessa avaliação.

Se os futuros professores vão praticá-la, deverão analisá-la enquanto alunos, para que a percebam positivamente.

Para que seja planejada e realizada com ética.

Os alunos indicaram maneiras de incluir a avaliação informal nesses cursos: fundamentando-se teoricamente sobre ela; utilizando as experiências dos alunos; discutindo resultados de pesquisas; por meio do diálogo com alunos e professores; adotando-se a postura ética requerida por ela. Foi possível constatar que os alunos insistiam na prática avaliativa realizada com ética. Tal fato parece indicar que esse componente não estava presente nas disciplinas que cursavam.

O desenvolvimento da avaliação informal com o objetivo de encorajar a aprendizagem do aluno abre espaço para a prática da avaliação por colegas.

Avaliação por colegas: “os colegas são mais gente como a gente”

A avaliação por colegas (da mesma disciplina ou da mesma turma, por estarem desenvolvendo as mesmas atividades) é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a autoavaliação. Enquanto analisam e corrigem suas próprias produções, os alunos podem fazer o mesmo com as dos colegas. Sabendo que suas atividades serão por eles apreciadas, as prepararão com mais cuidado e, possivelmente, com mais prazer. As tarefas diversas podem ser avaliadas em duplas de alunos e, posteriormente, em grupos de três ou quatro, sempre tendo o acompanhamento do professor. Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os alunos naturalmente usam, como disse um dos alunos da turma investigada: “*os colegas são mais ‘gente como a gente’ do que os professores. Podem se comunicar com mais clareza e me perceber melhor.*” Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores (VILLAS BOAS, 2008).

Os próprios alunos podem criar listas de discussão, *blogs* e outros meios, por internet, para envio de material para análise por eles próprios.

O *feedback* advindo de um grupo de colegas pode ser mais bem aceito do que o individual. Esse tipo de avaliação permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, sobre sua aprendizagem. Além disso, o fato de os

alunos reconhecerem suas próprias necessidades, comunicando-as ao professor, faz com que este tenha o seu trabalho facilitado e tempo maior para auxiliar os que precisam de sua atenção. Enquanto os alunos estão ocupados, envolvidos na avaliação das produções dos colegas, o professor pode dedicar-se a observar o desenvolvimento das atividades, refletir sobre elas e fornecer as intervenções necessárias. Em resumo, os alunos aprendem assumindo o papel de professores e de avaliadores das aprendizagens dos colegas (BLACK et al., 2003).

Nas turmas participantes da pesquisa, como o portfólio era um dos procedimentos de avaliação, essa prática foi adotada nos momentos de socialização dos portfólios. Em datas combinadas, os alunos levavam para a sala de aula os portfólios em construção, para troca de experiências.

Os depoimentos coletados pelo questionário sobre os momentos de socialização foram reunidos em três grupos: 1) o dos que se sentiram à vontade desde o início – 30% dos alunos; 2) o dos que sentiram insegurança no início e, em seguida, perceberam que a socialização “poderia enriquecer o trabalho” – 65%; e 3) o dos que afirmaram não concordar com essa prática – 5%. Eis quatro depoimentos representativos do primeiro grupo:

Hoje foi dia de socialização, todos trouxeram seus portfólios. Fizemos uma grande roda e todos falaram sobre o andamento, ideias e ao final compartilhamos os portfólios e trocamos dicas e formas de melhorar nossas produções.

O prazer da socialização consiste em ver valorizada por outros uma produção particular, que encontra significados em olhares diversos.

O aluno aprende a reconhecer e respeitar outros trabalhos e outras visões e, ao mesmo tempo, aproveitá-los para enriquecer suas produções.

Socialização: ato de tornar algo acessível a todos. Este foi um momento único na disciplina. Momento em que apresentamos a todos nossas produções. Algo que era tão particular se tornou conhecido por todos. Tal atividade dá aos alunos a oportunidade de se expressarem artisticamente, oralmente, tecnologicamente etc.

Ficaram evidenciadas as mais diversas habilidades dos estudantes.

Essas habilidades não são percebidas ou até mesmo são desconsideradas pela avaliação tradicional. Ímpar! A socialização foi um momento ímpar! Momento de grande ebulição. Acabei de anunciar o nascimento do meu portfólio. Tá aí! Meu portfólio será em forma de jornal.

Considero ser esse o momento mais importante da disciplina porque é quando vemos na prática nossas produções interagindo com as dos colegas.

Embora os momentos de socialização tivessem sido precedidos de discussão sobre seus propósitos, representantes do segundo grupo afirmaram: “*senti-me perdida*”; “*insegura, como em todas as avaliações*”; “*senti-me avaliada negativamente, pois meu trabalho foi comparado com outros*”; “*tensa*”; “*às vezes isso causa certa frustração porque o portfólio do colega pode estar mais criativo*”; “*medo de ser julgada, de ter meus trabalhos classificados*”; “*dá uma certa insegurança devido ao medo da reprovação dos outros, mas, ao mesmo tempo, permite termos novas ideias, ver onde podemos melhorar*”.

Representantes do terceiro grupo declararam:

Não concordo com essa possibilidade. Vejo mais uma forma de “pegar” ideias. A avaliação pouco é feita pelos colegas, visto que não falam com medo de influenciar a opinião da professora e com isso prejudicar os colegas.

No meu caso não foi enriquecedor porque os colegas não fizeram comentários.

Me senti horrível. Detesto me expor, principalmente porque meu trabalho não ficou bom e isso acarretou insegurança.

Como essa prática avaliativa não costuma acontecer nas disciplinas do curso e os alunos chegam à universidade impregnados da avaliação classificatória, unilateral e seletiva, parece-me que o trabalho pedagógico de um semestre letivo foi insuficiente para a incorporação da teoria e da prática da avaliação formativa.

Autoavaliação: “postura de quem busca melhorar”

Enquanto avaliam as atividades de colegas, os alunos aprendem a avaliar seu próprio trabalho. Duncan Harris e Collin Bell, citados por Weeden, Winter e Broadfoot (2002), entendem a autoavaliação como um *continuum* do controle pelo professor ao controle também pelo aluno. Esse *continuum* significa que o aluno vai assumindo gradativamente a responsabilidade pela sua aprendizagem, o que não retira a participação do professor. Parte-se da avaliação tradicional para a colaborativa (professor e aluno) e da avaliação por colegas para a autoavaliação.

A autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A autoavaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da autoavaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los.

Weeden, Winter e Broadfoot (2002) entendem que a autoavaliação é mais ligada à avaliação *para* aprendizagem do que à avaliação *da* aprendizagem, pelo fato de buscar o desenvolvimento da aprendizagem. Ela inclui a formulação de julgamentos do mérito do trabalho, pelo aluno, o que usualmente tem sido tarefa do professor. A valorização do que os alunos pensam sobre a qualidade do seu trabalho constitui um desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar.

Como os alunos das turmas investigadas construíram seu portfólio, a autoavaliação, um dos seus princípios básicos, esteve sempre presente. Uma aluna afirmou: “*Fiz e refiz muitas vezes o meu portfólio. Sem dúvida, essa é uma postura de quem busca melhorar*”.

Por que avaliação para aprendizagem na formação de professores?

Dos três componentes da avaliação formativa pesquisados, a autoavaliação foi o mais bem compreendido e desenvolvido, segundo minhas observações e os depoimentos dos alunos. Três fatos contribuíram para isso. O primeiro foi a construção, com os alunos, dos propósitos do portfólio e dos descritores de avaliação. Foi feita a construção coletiva dos propósitos comuns à turma; em seguida, cada aluno escolheu o propósito específico do seu portfólio.

Como etapa seguinte construíram-se, também coletivamente, os descritores de avaliação.

O segundo fato que contribuiu para a compreensão da autoavaliação foi a elaboração do memorial como primeira produção do portfólio. Pela primeira vez os alunos o escreveram. Ele iniciou o processo da autoavaliação. Duas alunas declararam:

Neste portfólio, no memorial, pude mostrar para você, leitor, quem eu sou, o que penso, o que valorizo, o que sinto, o que vejo, porque quero atuar em educação e, principalmente, minhas preocupações quanto à avaliação na educação infantil, área em que pretendo atuar.

Eu ainda não havia pensado quanto é importante a avaliação informal na educação infantil.

A autoavaliação foi praticada porque escrevi sobre mim, num trabalho que é meu, foi por mim construído, com autonomia e liberdade.

O portfólio não só permite, mas até mesmo exige, a prática da autoavaliação porque ele evidencia toda a trajetória de aprendizagem, como se pode perceber nos depoimentos a seguir:

Está sendo uma experiência singular a construção deste portfólio; sei que se fosse escrevê-lo novamente ele não seria mais desse jeito.

Ele retrata tudo o que percorri na disciplina em momentos diferentes e que progressivamente me possibilitaram aprender.

O que eu mais gostei ao fazer meu portfólio foi perceber através da releitura dos meus textos que sou capaz de pensar, refletir e melhorar o que escrevo.

Diferentemente do que ocorreu com a avaliação informal e a avaliação por colegas, nenhum dos alunos da turma demonstrou entendimento incompleto ou desfavorável à autoavaliação. Alguns depoimentos ressaltaram a necessidade de: deixar que o aluno se “reconheça como construtor da sua aprendizagem”; se criarem “espaços democráticos”; “ensinar os alunos a fazer autoavaliação”; “criar relação amigável professor-aluno”; “explicitar para o aluno os propósitos e fundamentos da autoavaliação”; “a ética ser trabalhada”; “ela ser praticada desde a educação infantil”; “deixar claros os objetivos da aprendizagem”.

O terceiro fato foi o trabalho desvinculado de menção (na UnB, em lugar de notas, atribuem-se as menções II, MI, MM, MS e SS), durante todo o semestre. Nenhum aluno a solicitou nesses três semestres de realização da pesquisa. A menção foi atribuída somente ao final do semestre, por necessidade regimental da UnB. Seria até natural que alguém quisesse saber que menção teria até determinado momento. Nas outras disciplinas do curso geralmente os professores atribuem menção ao longo do semestre. No caso da disciplina Avaliação Escolar, nos semestres em que foi desenvolvida a pesquisa, cada aluno construiu o seu portfólio levando em conta os propósitos e os descritores de avaliação. Todas as suas

produções foram por mim analisadas e receberam minhas considerações e recomendações. Além disso, recolhi os portfólios três vezes durante o semestre para apreciação e oferecimento de contribuições. A tudo isso, se somaram as observações dos colegas apontadas nos momentos de socialização. Tudo indica que os alunos receberam o *feedback* necessário, sem vínculo com menção.

É importante ressaltar que a autoavaliação pôde ser compreendida e desenvolvida a contento porque se inseriu no trabalho com o portfólio. Não houve momentos específicos para que ela ocorresse; por meio da reflexão sobre as atividades realizadas os alunos a praticaram continuamente, inclusive por escrito.

Avaliação é aprendizagem. Enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Por esse motivo, a expressão avaliação para aprendizagem, em lugar de avaliação das aprendizagens, é a que se harmoniza com a avaliação formativa. A avaliação para aprendizagem tem a conotação de movimento, de busca pela aprendizagem, pelo professor e pelos alunos, enquanto a avaliação das aprendizagens se ocupa do processo já ocorrido.

Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. O seu processo de formação é longo, tendo início quando entram na escola como alunos. Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes. Daí a importância de, durante toda a sua trajetória escolar, vivenciarem a avaliação para aprendizagem.

Referências

BLACK, Paul et al. **Assessment for learning: putting it into practice**. London: Open University Press/McGraw-Hill Education/McGraw-Hill House, 2003.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

HARLEN, Wynne. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, John (Ed.). **Assessment for learning**. London: Sage Publications, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1994.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

WEEDEN, Paul; WINTER, Jan; BROADFOOT, Patricia. **Assessment:** what's in it for schools? London: Routledge Falmer, 2002.

Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.