

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO –
CAMPUS- MORRINHOS**

RUTH DAMARES MIRANDA ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CAMINHOS E
DESCAMINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MORRINHOS
2019**

RUTH DAMARES MIRANDA ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CAMINHOS E
DESCAMINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado como
requisito parcial para a obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia, no Instituto Federal
Goiano – Campus Morrinhos.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sangelita Miranda
Franco Mariano

**MORRINHOS
2019**

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

A474 Alves, Ruth Damares Miranda

 Avaliação da Aprendizagem Escolar: caminhos e
descaminhos no ensino fundamental / Ruth Damares
Miranda Alves; orientadora Sangelita Miranda Franco
Mariano. -- Morrinhos, 2019.

 59 p.

 1. Avaliação. 2. Aprendizagem. 3. Ensino
fundamental. I. Miranda Franco Mariano, Sangelita ,
orient. II. Título.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES
TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC – Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Ruth Damares Miranda Alves
Matrícula: 2015104221310033
Título do Trabalho: Avaliação da Aprendizagem Escolar: Caminhos e Descaminhos no Ensino Fundamental

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 22/03/2019

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não
O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

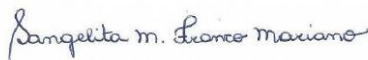
- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos - GO, 18/03/2019.
Local Data



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS
Curso de Pedagogia
Coordenação de Trabalho de Curso

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO
- TC

No dia 18 de março de 2019, às 08:00 horas, nas dependências do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, ocorreu a banca de defesa do trabalho de curso (TC) intitulado: Avaliação da aprendizagem escolar: caminhos e descaminhos no ensino fundamental, da aluna Ruth Damares Miranda Alves, sob a orientação da professora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano do Curso Superior de Pedagogia. A banca de avaliação foi composta pelos professores: Prof^o. Esp. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto e Prof^o. Dr. Marco Antônio de Carvalho.

A média obtida foi : 8,7 (Oito pontos e sete décimos)

sendo considerado o(a) aluno(a) aprovado sem ressalvas.

aprovado com
ressalvas.

não foi
aprovado.

não compareceu

Morrinhos, 18 de março de 2019.

Profa. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Prof. Esp. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto

Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CAMINHOS E
DESCAMINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**


Trabalho de Conclusão de Curso
aprovado para obtenção de grau de
licenciada em Pedagogia, no Instituto
Federal Goiano – Campus Morrinhos
pela banca examinadora formada por:

Morrinhos, 18 de março de 2019.

Banca Examinadora:


Prof. Esp. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos


Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos


Profa. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos

A todos os educadores desse país, que todos os dias lutam pela qualidade da educação, em especial às minhas colegas do curso, que junto comigo sonham em fazer a diferença na carreira docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, que renova minhas forças todos os dias, e que possibilita os meus sonhos, este, sem dúvidas foi um deles.

À minha amada mãe Raimunda, que sempre me incentivou em tudo, principalmente em estudar, eu cresci ao lado da mulher mais guerreira que já conheci, eu a amo muito.

À minha irmã Géssica, minhas ligações de desabafos e choros são sempre para você, obrigada por me ouvir e aconselhar, eu te amo muito.

Ao meu ex-marido que se tornou meu grande amigo, Deiguel, só eu sei o quanto você já me ajudou, obrigada de todo o coração.

A todos amigos e amigas que sempre me incentivaram com palavras de carinho, elogio e motivação, em especial, a Antônia e Andréia, eu tenho um enorme amor por vocês, e sou grata a Deus por ter conhecido pessoas tão admiráveis.

À minha admirável orientadora, Sangelita, que é um espelho para mim, como profissional e como uma pessoa de um caráter lindo, obrigada por ter me acolhido de bom grado.

A todos do meu trabalho, colegas, gerentes e gestores, que tiveram muita compreensão nas minhas incontáveis ausências, devido as aulas.

*Educar-se é impregnar de sentido
cada momento da vida, cada ato do cotidiano.*

Paulo Freire

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo

Este trabalho possui como tema o processo de avaliação da aprendizagem, voltando-se especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental. Com o intuito de refletir sobre a avaliação, que foi historicamente “construída” como uma “vilã” no processo ensino-aprendizagem, podendo contribuir para o fracasso e evasão escolar do aluno. Nesse sentido atenta-se para esse ato, como um processo que ao invés de causar efeitos negativos, possa ser um contribuinte para garantir a qualidade da educação, ou seja, como acompanhamento da construção de conhecimentos, dessa forma, no seu sentido qualitativo. Para tanto, o objetivo desta investigação foi distinguir as diversas possibilidades de avaliação que poderão ser adotadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, com o intuito de possibilitar aos educadores a pensar e agir em relação ao processo avaliativo, de modo que sua prática nesse âmbito possa contribuir significativamente na aprendizagem do aluno. A metodologia adotada pautou-se na pesquisa bibliográfica, a qual retrata a visão de diferentes autores, dentre eles, Saul (2006), Luckesi (2011), Demo (2010), Hoffmann (2018) e Sant’Anna (2013). Realizamos um levantamento das concepções e correntes de pensamento de tais autores, os quais exploram o sentido e a relevância que a avaliação possui meio educacional. É possível depreender que avaliação poderá provocar impactos positivos ou negativos no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, a depender de como esta é desenvolvida pelos educadores que atuam junto aos estudantes. No que tange aos resultados dessa investigação inferimos que a avaliação da aprendizagem está intrinsecamente associada à perspectiva de sociedade e educação sob o viés da lógica meritocrática, contribuindo de modo particular para a reprodução de uma lógica classificatória e excludente, sem que se cumpra o papel social da educação em busca de efeitos positivos na estruturação de uma educação com qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino fundamental.

EVALUATION OF SCHOOL LEARNING: PARTHS AND MISPLACENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

This work has as its theme the evaluation process of learning, turning specifically to the initial years of elementary education. In order to reflect on the evaluation, which was historically "built" as a "villain" in the teaching-learning process, which can contribute to student failure and avoidance. In this sense, it is attentive to this act, as a process that instead of causing negative effects, can be a contributor to guarantee the quality of education, that is, as a follow-up of the construction of knowledge, in this way, in its qualitative sense. The purpose of this research was to distinguish the different evaluation possibilities that could be adopted by the teachers of the initial grades of elementary school, in order to enable educators to think and act in relation to the evaluation process, that their practice can contribute significantly for student learning. The methodology adopted was based on the bibliographical research, which depicts the view of different authors, among them Saul (2006), Luckesi (2011), Demo (2010), Hoffmann (2018) and Sant'Anna (2013). We carry out a survey of the conceptions and currents of thought of such authors, which explore the meaning and relevance that the evaluation has an educational environment. It is possible to infer that evaluation can have positive or negative impacts on the intellectual development of the subjects, depending on how it is developed by the educators who work with the students. Regarding the results of this investigation, we infer that the evaluation of learning is intrinsically linked to the perspective of society and education under the bias of meritocratic logic, contributing in a particular way to the reproduction of a classificatory and excluding logic, without fulfilling the social role of education in search of positive effects in structuring an education with socially referenced quality.

Key words: Evaluation. Learning. Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: MÚLTIPLOS OLHARES.....	24
2.1 A relação entre sociedade, escola e avaliação	24
2.2 A avaliação da aprendizagem: Conceitos, princípios e concepções	29
2.3 Avaliações; diagnóstica, formativa e somativa: funções da avaliação da aprendizagem	34
2.3.1 Avaliação Mediadora	36
2.3.2 Avaliação Emancipatória	38
2.3.3 Avaliação Dialógica:	39
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO ORDENAMENTO JURÍDICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO APRENDIZAGEM	43
3.1 Contribuições dos documentos oficiais sobre avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental	43
3.2 As avaliações externas no âmbito nacional e estadual.....	50
3.3 Instrumentos avaliativos: limites e possibilidades	53
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha “vida escolar” muito cedo, pois tive que ir para a creche, para que assim minha mãe pudesse trabalhar, isso aconteceu no município de Vila Rica – MT, na década de 90, e eu tinha 2 anos de idade. Sabemos que a maioria das creches no Brasil possui um caráter assistencialista que visa apenas cuidados com alimentação e higienização das crianças, mas apesar disso, segundo os relatos da minha mãe, a creche desenvolvia atividades voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento de seu público infantil, tanto que ela guarda até hoje, as minhas atividades, rabiscos e outras garatujas daquela época. Em média dois anos depois, fomos morar no estado do Pará, município chamado Santana do Araguaia, e minha mãe imediatamente me matriculou em uma escola bem próxima a casa em que morávamos, aos seis anos de idade, eu já estava alfabetizada e já lia com uma fluência que impressionava a professora.

Nessa mesma escola eu fiquei até o 4º ano fundamental, porém meu tempo na escola foi maior, pois reprovei no 3º ano por ter tido uma eficiência considerada muito ruim na disciplina de matemática, e apesar de problemas que a nossa família lidava, eu me considerava uma criança feliz, então, o fato de ter sido reprovada foi a minha primeira grande decepção, eu me recordo que me senti envergonhada, frustrada e extremamente angustiada, por vários dias chorei bastante, desde então eu me policiava demasiadamente para não reprovar mais, inclusive, depois disso, cheguei a tirar nota 10 na disciplina de matemática, no decorrer da minha educação básica, mesmo com toda minha dificuldade em relação a esse conhecimento.

A partir do 5º ano fui para outra escola, e lá estudei o 5º, 6º e 7º anos, tendo reprovado nesse último mais uma vez na disciplina de matemática, apesar do medo e esforço (inclusive mencionei que cheguei a tirar nota máxima). Eu tinha a opção de “pagar dependência” como era chamado na época, que era ir para o 8º ano normalmente, e em outro horário, frequentar o 7º apenas nas aulas da matéria específica, porém, como eu já trabalhava nesse período da minha vida, (comecei a trabalhar aos 12 anos de idade), eu tinha que escolher entre abandonar o trabalho e avançar o ano escolar, ou repetir todo o ano porque não podia avançar caso não fosse possível refazer a disciplina de matemática simultaneamente.

Havia uma escola bem próxima à minha casa que durante o dia, tinha modalidade da pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental, e no noturno havia a Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Assim, matriculei-me no módulo 7º e 8º que concluíam-se em apenas um ano. Nesse momento, na secretaria perguntaram o porquê do meu interesse em cursar a EJA e não a modalidade regular, já que me consideraram muito jovem, haja vista eu possuía 14 anos de idade. Hesitaram bastante, mesmo sendo uma modalidade destinada a jovens e adultos. Então pedi para falar com a diretora, esta também resistiu mais ainda, alegando que eu era muito jovem, não via necessidade da minha pressa, me aconselhando a repetir o 7º ano na outra escola e continuar trabalhando, pediu que eu tivesse calma, porque haviam pessoas bem mais velhas e as vagas eram limitadas, mas, eu não desisti, depois de horas de conversa e pedidos insistentes, enfim, ela cedeu, porém, logo que iniciou o período letivo, não me recordo bem o mês, fui para Palmas - TO, para morar com alguns parentes, sendo possível levar comigo apenas uma declaração da escola a qual estava, assim que cheguei me matriculei em uma instituição também próxima de onde morava, que tinha a mesma modalidade (7º e 8º ano), foi uma decisão repentina, pois ansiava sair daquela cidadezinha no Pará, por não haver recursos possibilitando a continuação dos estudos, por exemplo, nessa época ainda não havia nenhuma faculdade, no entanto, fiquei por volta de uns 70 dias apenas e retornei ao Pará, ainda estava matriculada na escola a qual relatei a dificuldade para matricular, conversei com as professoras (es) e me disseram que iriam começar o período de provas, me passaram todo o conteúdo que seria cobrado, para que eu estudasse, e no final das contas, deu tudo certo.

Concluí essa modalidade e no ano seguinte, fui morar em Goiânia - GO por lá fiquei por 1 ano e 6 meses, passei por 4 instituições, sendo que na primeira delas, eu fiquei impressionada com o descaso em relação à estrutura, a quantidade de horário sem aula por causa da falta de professores, e a forma como eram as aulas, muitas vezes os professores passavam todo o tempo com conversas aleatórias, dando a impressão que não havia um planejamento. Depois desse período retornei a Santana do Araguaia – PA, onde finalmente concluí o Ensino Médio. Isso aconteceu em 2008, inclusive nesse ano, até fiz o Exame nacional de ensino médio - ENEM, porém não busquei informações sobre o Exame e de como ele poderia me ajudar a ingressar no ensino superior, se bem que à época acesso à internet com facilidade no Brasil, ainda era privilégio de poucos, principalmente em certas cidades brasileiras. Tinha a imensa vontade de continuar com os estudos, de ingressar na faculdade, mas minha mãe não tinha recursos financeiros para pagar o curso e ainda custo de vida em outra cidade ou estado, mesmo que eu trabalhasse tratava-se de valores muito altos para custear.

Em 2010, recebi o convite de uma amiga para morar com ela em São Paulo – SP, e trabalhar com sua família numa loja de Cd's e Dvd's piratas que ficava no centro da cidade, atividade ilegal, então sempre tínhamos que fugir do “rapa”, termo usado para definir os policiais militares que iam “tomar” a mercadoria. Por ser um lugar de “infinitas” possibilidades, e a principal para mim, provavelmente ter acesso à faculdade, eu aceitei. Foi um curto período de grandes aprendizagens, fiquei apenas por 9 meses sem ter sequer chegado perto do meu objetivo que era estudar. Retornei ao Pará e fiquei até o ano de 2013, e no dia 30 de junho do mesmo, me mudei para Caldas Novas – GO, onde moro até os dias de hoje, e aqui, finalmente senti que encontrei meu lugar no mundo, talvez porque, quando fixei residência nesse município, muitas coisas com as quais eu sempre sonhei foram se concretizando. Em 2014, me matriculei em uma instituição de Ensino à distância, em um curso chamado Processos gerenciais, tecnólogo, contendo a grade parecida com Administração, não tendo apenas algumas das disciplinas, tais como sociologia, filosofia e outras afins. Fiquei apenas 1 mês e vi que não era o que eu queria, então desisti.

Minha mãe não teve oportunidade de concluir seus estudos, pois quando criança morava na zona rural, ajudando seus pais (meus avós), nos afazeres do campo, somente depois de ter se tornado adolescente é que foi conduzida à cidade, morar em casa de parentes, no interior do Goiás, onde hoje, devido a divisão do estado fica em Tocantins. O intuito era que ela ajudasse nas tarefas domésticas e assim poderia estudar, claro que isso não foi fácil, por isso com muita dificuldade conseguiu chegar até ao que hoje chamamos de 4º ano fundamental. Minha mãe se casou muito cedo, e pouco tempo depois, foi acometida por uma doença a qual os médicos da região não sabiam diagnosticar. Seu esposo percorreu com ela em algumas capitais do Brasil em busca de médicos que pudessem dizer qual era seu quadro. Depois desses acontecimentos, estudar não era mais prioridade para ela, apesar que sempre quis muito terminar sua educação escolar, até mesmo cursar uma faculdade. Mesmo assim, sua vontade de aprender prevalecia, isso fez com que se tornasse uma leitora convicta, cresci presenciando-a com livros na mão, e também fazia questão de ler histórias quando eu ia dormir, e me ajudava nas tarefas de casa (escolares).

A intenção de relatar um pouco da história da minha mãe “entre” a minha história, primeiro porque é óbvio, ela faz parte da minha vida, segundo pelo fato de que sinto que o meu desejo foi a continuação do desejo dela, eu nunca desisti, e por ela, mesmo se esse sonho ainda não tivesse sido possível, provavelmente não teria desistido.

Em 2014, antes de fazer o ENEM, uma amiga comentou do IF Goiano – Campus Morrinhos, que seria possível fazer uma pré-inscrição, escolhendo o curso, e que quando saísse a nota do ENEM, era só conferir para ver se a nota havia sido automaticamente aceita e fazer a matrícula, para iniciar os estudos em 2015, lembro que paguei 20,00 por essa pré-inscrição.

Não pude conter minha alegria quando percebi que estava matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, e ao mesmo tempo o desespero, por morar a 80 quilômetros de distância da faculdade, o que perfaz um percurso de mais de uma hora apenas para a ida. Eu não tinha conhecimento dos transportes que levavam os alunos e que cobravam um valor por isso, foi na Secretaria de Educação de Caldas Novas – GO, que eles me informaram sobre tais. Conciliar trabalho, faculdade e ter que pegar estrada todos os dias, ao longo desses quatro anos não foi fácil, mas eu sei que muita gente passa, ou já passou por dificuldades muito maiores, muitas colegas de turma, possuem uma realidade de vida semelhantes, e apesar de nossas eventuais “diferenças” no cotidiano, nos apoiamos e chegamos até o final com a graça de Deus, com um número insignificante de desistência.

Agora, é com grande satisfação que estou concretizando esse Trabalho de Conclusão de Curso.

Essa investigação insere-se no contexto dos processos avaliativos nas séries iniciais do ensino fundamental. O interesse para o estudo dessa temática “nasceu” quando na disciplina Avaliação Educacional, no curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos – GO, deparei-me com um determinado conteúdo de um dos materiais de estudo, em que evidenciava o relato de um(a) educador(a) a respeito de um aluno que respondeu a seguinte questão de uma prova de Geografia: “O que é depressão?”, no qual o aluno deu como resposta, que “era quando sua mãe tomava um remédio e entrava para o quarto para dormir o dia inteiro”. Falávamos sobre os instrumentos de avaliação e de como é essa elaboração por parte dos professores, bem como, em que medida a avaliação da aprendizagem contribui ou não para as aprendizagens dos alunos. Indagamos se a forma como são elaborados os instrumentos avaliativos, de fato está claro para os alunos como muitas vezes o docente julga estar.

Diante do relato a qual dei início a esse documento, exponho que o presente Trabalho de Conclusão de Curso, tem o intuito de um olhar atento e reflexivo sobre o caráter da avaliação da aprendizagem, ou seja, se avalia ou apenas mensura conhecimento? Sabemos que um dos fatores sociais preocupantes em nosso país, é o alto

índice de evasão escolar, então, durante as discussões que desencadeávamos, as leituras de estudiosos do assunto no meio acadêmico, e o pressuposto de que a forma de avaliar vigente nas escolas possa ser elemento constituinte das prováveis causas de tal evasão me impeliram à busca de possíveis explicações para tal situação.

Diante disso, encontrei-me motivada a realizar esta pesquisa, a partir de alguns questionamentos, quais sejam: o que fazer para que o aluno não enxergue o processo avaliativo como um “bicho de sete cabeças”? Como possibilitar que o aluno entenda a importância da avaliação sem temer? Sabemos que o processo de avaliar é um suporte para o docente e discente, pois contribui de modo significativo para a relação ensino e aprendizagem, não deve ser algo que amedronta o aluno, de modo a levá-lo a evadir.

Há autores, tais como: Bourdieu e Passeron (2014), e Demo (2010), que defendem a ideia de que o sistema educacional possui de algum modo, uma perspectiva de exclusão, tratando-se de um ambiente de seletividade, que com seus princípios e concepções, poderá empreender processos educacionais altamente excludentes, veja o que assevera esse último (DEMO, 2010, p. 2), com enfoque já direcionado à avaliação:

No plano mais ostensivamente ideológico, tenta-se sempre empurrar procedimentos avaliativos como trambique neoliberal, seja com intenções privatizantes, seja para excluir ainda mais as camadas populares, seja para impor esquemas positivistas conservadores, em particular quando surge alguma proposta de quantificação de dados.

Haja vista a prevalência não somente da evasão física do aluno, como também, o fato do aluno muitas vezes permanecer, no contexto escolar sem que o mesmo sinta-se inserido ou participe do processo educativo, seja pela ausência de entendimentos das questões propostas pela instituição, seja pela incapacidade de articulação do currículo escolar com as demandas oriundas da sociedade, em sua dimensão local e global.

Tem se falado muito em inclusão e pouco do seu par dialético, a exclusão. Isso não é trivial, na medida em que esta inversão desvia nossa atenção excludente da escola atual em nossa sociedade. Mas, de onde vem esta “compulsão” da escola pela exclusão? Deve-se levar em conta que a avaliação da escola não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não

devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola. (FREITAS, 2013, p. 17).

Quando o aluno é apontado como “nota dez”, mediante um bom resultado em uma prova escrita, por exemplo, em detrimento de outro que não teve um resultado tão bom assim, corre-se o risco de usar um método avaliativo como algo que apenas seleciona, tornando-se assim superficial, essa é uma estratégia de perfil quantitativo, não levando em consideração uma série de fatores bem complexos, como aspectos sociais, culturais e/ou econômicos, que podem influenciar na aprendizagem da criança/aluno. De acordo com Luckesi (2011):

A pedagogia tradicional fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido - , mas não a prática da avaliação da aprendizagem, que opera subsidiando o que está por ser construído ou em construção. Exames e avaliação da aprendizagem são fenômenos e práticas diversas [...], a avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de “esperar” resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas. (LUCKESI, 2011, p. 21).

Enquanto educadora em formação, é preocupante pensar que o professor pode coadjuvar para o fracasso escolar de seus próprios alunos, mesmo que de forma não intencional, e com algo que não deveria representar nenhum problema, contrariamente a avaliação poderia ser espaço/tempo de possibilidades para desenvolvimento e aprendizagens, claro que não estamos responsabilizando ao professor, toda a culpa por determinado aluno que veio/vem a fracassar. Isso desencadeou uma reflexão sobre a minha prática profissional, dentro desse âmbito, o desejo de compreender sobre as implicações da avaliação nas aprendizagens dos estudantes, se fez ainda maior, levando-me a pesquisar sobre o assunto.

Para Hoffmann (2017), o que ocasionou boa parte das discussões em torno da avaliação é o fato de tentarem definir o significado primordial de sua prática na ação educativa, “observa-se, entretanto, que os estudos realizados ainda se detêm, prioritariamente, no não deve ser, em vez de ser melhor da avaliação.

Não é tarefa simples, uma vez que a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Entretanto, mais uma vez, esbarramos em nossa história de vida, que traz consigo uma conotação de erro como fracasso e de dúvida como insapiência. Posturas pedagógicas tradicionais de transmissão e informação de conteúdos inquestionáveis. Uma nova perspectiva de avaliação exige do professor uma concepção de criança, de jovem e adulto como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. (HOFFMANN, 2017, p. 26).

Se o modo como é feita a avaliação pode ocasionar na evasão do aluno, poderia também, contrariamente ser agente de auxílio que favorece sua permanência? Se o aluno sentir que só está sendo apoiado e ajudado, sem a “ameaça” de que está sendo estereotipado, pode ser um caminho de que a avaliação chegue a esse ponto.

Diante disso, destacamos que o objetivo geral da investigação é distinguir as diversas possibilidades de avaliação que poderão ser adotadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental. A partir deste apontamos como objetivos específicos: analisar o movimento de histórico de implementação da avaliação; identificar a perspectiva de avaliação nos documentos oficiais destinados ao ensino fundamental; mapear os instrumentos utilizados na avaliação, refletindo sobre a importância e as implicações da avaliação no processo de aprendizagem. De acordo com esses objetivos apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Em que medida as formas avaliativas adotadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental contribuem para que os estudantes possam adquirir uma aprendizagem significativa.

As pesquisas científicas são realizadas dentro de determinado paradigma, não sendo a investigação científica resultado da produção de um investigador isolado do mundo. Portanto, A metodologia utilizada na realização desse estudo foi de caráter qualitativo a partir da pesquisa bibliográfica, em que os principais autores são: Luckesi (2011), Hoffmann (2017, 2018), Saul (2006), Demo (2010), Sant`Anna (2013), Freitas (2013), entre outros nomes que falam acerca do tema.

Segundo Sarmiento (2003), as pesquisas são realizadas dentro de determinado paradigma, não sendo a investigação científica resultado da produção de um investigador isolado do mundo. Desse modo, inferimos que:

A investigação científica realiza-se sempre no interior de um diálogo (convergente ou divergente) com a produção do respectivo campo. [...] enunciam os códigos nos quais se constroem as perguntas e se propõem as respostas da investigação. (SARMENTO, 2003, p. 141).

Sob esse viés, a investigação privilegiou a perspectiva qualitativa de pesquisa, subsidiada pelas considerações de Lüdke e André (1986), pois acreditamos que essa modalidade de pesquisa possibilita uma visão ampla do objeto estudado e seu envolvimento com a realidade social, política, econômica e cultural, haja vista que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Nesse sentido, o olhar qualitativo não se resume aos aspectos superficiais e limitados, permite considerar que a

[...] investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

De tal modo, a abordagem qualitativa se apresentou como perspectiva indicada para o nosso estudo tendo em vista que os indivíduos constituem o seu agir de acordo com seus valores, crenças, posicionamentos políticos e, conseqüentemente, compreender os significados de suas ações, implica em enxergar para além daquilo que se apresenta como óbvio e aparente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características que a constituem. São elas: 1) na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos focalizam o processo e não somente os resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de suma importância na abordagem qualitativa.

Nossa opção pela pesquisa qualitativa ocorreu também em razão do caráter construtivo-interpretativo dessa modalidade de pesquisa, cujos princípios metodológicos reflexivos nos proporcionaram condições para dialogar com uma temática tão complexa

como é a avaliação, articulando portanto, diferentes princípios e concepções. Segundo Chizzotti (2003, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Na medida em que adentramos ao cenário da pesquisa e a partir do diálogo com os princípios e questões teóricas, buscamos explicitar, discutir e problematizar o nosso problema de investigação. Para a efetivação deste processo, tornou-se necessário um referencial teórico que apontasse para as possibilidades de interpretação das principais abordagens da avaliação da aprendizagem com vistas à compreensão das diversas possibilidades de constituição de um processo avaliativo no âmbito da educação empreendida nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste trabalho adotamos a abordagem da pesquisa bibliográfica foi pautada em estudos realizados por estudiosos que discutem a avaliação da aprendizagem sob um olhar crítico em relação à sua concepção teórica e materialização no cotidiano das instituições educacionais. Portanto, pautamos nossa investigação em materiais. livros, publicações periódicas e artigos científicos disponibilizados em plataformas digitais. Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica contribui para que os pesquisadores

[...] assegurem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente. (GIL, 2002, p.45).

Nesse sentido, é que julgamos essencial buscarmos subsídios na pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica, pois de acordo com Severino 2007: a relevância da documentação temática como forma de registrar conteúdos, conceitos, fatos, ideias e pontos de vista acerca de um tema de pesquisa mostra-se muito eficiente para trabalhos de maior complexidade, sendo, neste caso, a documentação bibliográfica um importante suporte ou “subconjunto da documentação temática” (SEVERINO, 2007, p. 69). Concordando com Severino (2007) e alicerçamos a pesquisa em termos de

fundamentação teórica e análise das teorias nos discursos dos principais estudiosos da temática aqui analisada, como meio fundamental para compreender e analisar as construções teórico-metodológicas a respeito da avaliação da aprendizagem.

Portanto, o objeto de estudo entra-se na avaliação materializada nas séries iniciais e seus instrumentos, com a pretensão de promover uma reflexão direcionada ao docente evidenciando que o instrumento por si só não se configura como a essência da avaliação, e em todo processo avaliativo deve haver uma auto-análise sobre sua atuação, dentro desse aspecto, discutir sobre a prática nas séries iniciais do ensino fundamental.

É, pois nessa perspectiva que empreendemos esforços em investigarmos o movimento produzido no interior das formulações teóricas sobre a avaliação da aprendizagem buscando identificar também as potencialidades de uma educação que possa vir a ser transformadoras, mediante conscientização dos direitos sociais e práticas educativas de caráter mediador, trazendo em seu bojo os elementos de produção e/ou superação das contradições, cuja avaliação tem importância significativa nesse processo.

Na seção 1 é realizado um percurso introdutório da pesquisa com destaque para o problema de investigação, os objetivos elencados e o caminho teórico-metodológico utilizado. Em que pese a relevância da motivação para o desenvolvimento do tema, trazemos a justificativa e o interesse pelo objeto de investigação.

Na seção 2, trataremos da avaliação da aprendizagem e seus múltiplos olhares, ou seja, um apanhado “geral”, mencionando alguns teóricos, e sintetizando a visão destes, subdivididas em tópicos para que assim haja uma melhor explanação das ideias que serão trazidas. Ainda neste tópico falar-se-á também, da relação entre a escola, a sociedade e avaliação.

Na seção 3 serão apresentadas as contribuições de documentos oficiais e legislação, dentre as quais destacamos: a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2017), além das matrizes de referência nacional, estadual, quais sejam: o Sistema de Avaliação da Educação básica – SAEB – e o Sistema de avaliação do estado do Goiás – SAEGO

Na seção 4 atentamo-nos para os aspectos inerentes aos instrumentos utilizados no processo avaliativo escolar nas séries iniciais, a partir da premissa de que a avaliação não pode ser realizada isolada dos instrumentos, avaliativos, em que pese os limites e possibilidades de cada instrumento avaliativo.

Por fim, na última seção traremos os principais resultados encontrados pela pesquisa do ponto de vista das implicações da avaliação da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos do ensino fundamental.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: MÚLTIPLOS OLHARES

Esta seção, objetiva fazer um compilado, da visão de alguns autores que pesquisaram e desenvolveram teorias da avaliação em seus vários aspectos. Resumidamente, traz uma retrospectiva histórica desse processo, contendo a sua origem, os seus avanços, problemáticas e desafios, e a contribuição de tais autores para que o processo avaliativo seja concretizado de uma maneira justa e igualitária, se assim, possível for. Trata-se, de uma temática com uma vasta literatura, portanto, encontram-se obras de renomados e exímios estudiosos a falarem do assunto, mediante suas pesquisas e experiências e que se dedicaram e/ou dedicam a desvendar o antagonismo da avaliação.

2.1 A relação entre sociedade, escola e avaliação

De acordo com Gatti, 2002, a discussão sobre avaliação educacional é um assunto recente no Brasil, em relação a outros países. A estudiosa afirma que os debates e embates das políticas educacionais referentes ao processo avaliativo, intensificaram-se no país somente por volta da década de 60, em decorrência de que um número maior de alunos começaram a busca para ingressarem no ensino superior.

Note-se que nos anos 60 e início dos 70, ainda não se discutem a reprovação escolar em massa que se processava no Ensino Fundamental e a evasão de alunos, que tinha foros dramáticos. Nas escolas, fazer alunos ‘repetirem’ o ano, por ‘avaliações rigorosas’ tornou-se ‘natural’ o fato de eliminarem alunos da escolas especialmente os de baixa renda, pelo insucesso ininterrupto, não era questionado. (GATTI, 2002, p. 18).

Em um país de perfil capitalista, é óbvio que somos uma sociedade dividida em classes, os estudiosos “questionam” e acusam a ideologia empregada ao sistema educacional em seus respectivos aspectos, inclusive, o avaliativo, Demo (2010), acredita haver um pano de fundo por trás desse processo:

Trata-se, das implicações sociais ou do débito social da avaliação. De acordo com a visão histórico-estrutural, toda a sociedade apresenta certas estruturas dadas que a história repete, embora

sempre em contexto próprio. Marx destacou uma delas, que é a determinação em última instância da base material nos fenômenos históricos [...] Gramsci tentou suavizar essa postura, à medida que valorizou a esfera política da intervenção humana, ainda que tenha se mantido, ao final das contas, fiel ao materialismo histórico. Suas ideias em torno da educação em torno da educação e do intelecto orgânico atestam a relevância da competência política para a construção de histórias alternativas. (DEMO, 2010, p. 5).

Ao retomarmos a retrospectiva histórica da avaliação, é notável a rigorosidade desse processo desde seus primórdios, o caráter seletivo e/ou punitivo se faziam presente. Ao investigar a respeito de qual foi a primeira manifestação histórica sobre a avaliação, essa, encontramos relatos demasiadamente cruéis, configurando-se em um instrumento de seleção extra-curricular, vejamos os seguintes fatos ocorridos nos tempos bíblicos:

No livro dos juízes, 12:5, 7 encontra-se a primeira notícias sobre os exames orais e também sobre os testes conforme a citação bíblica "E tomaram os gileaditas aos efraimitas os vãos do Jordão; e quando algum dos fugitivos de Efraim dizia: Deixai-me passar; então os homens de Gileade lhe perguntavam: És tu efraimita? E dizendo ele: Não; então lhe diziam: Dize, pois, Chibolete; porém ele dizia: Sibolete, porque não o podia pronunciar bem. Então pegavam dele, e o degolavam nos vãos do Jordão. Caíram de Efraim naquele tempo quarenta e dois mil . (LIMA, 2010, p. 1).

O autor traz ainda:

Em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos. Alguns sociólogos afirmam que a estabilidade da civilização chinesa foi devida a cinco fatores, figurando entre eles o seu sistema de exames, cuja finalidade era a de selecionar candidatos ao serviço público. Ainda em 360 a.C. esse sistema exercia uma profunda influência na educação, na preservação da tradição e dos costumes e, sobretudo, na política, oferecendo a todos os cidadãos possibilidades de acesso aos cargos de prestígio e poder (LIMA, 2010, p. 1)

No Brasil, ao conversarmos com ex-estudantes, com faixa etária acima de 50 anos, é comum ouvirmos narrativas do uso da palmatória (objeto de madeira, feito para bater na palma das mãos), como forma de castigo ao aluno que não “aprendesse com facilidade”, e/ou que não soubesse responder corretamente às perguntas feitas pelo

professor. Outra “técnica” utilizada também, era colocar os alunos de joelhos em cima de grãos de milho.

Uma autora que se dedica arduamente a falar do tema, Hoffmann (2017), assevera que a avaliação está, “Reconhecendo-se a serviço do autoritarismo e do direito de cátedra do professor, desde os primórdios da educação”. A saber sobre a história da avaliação da aprendizagem, e como ela se dava em seu início, a estudiosa Saul (2006), discorre que, remotamente, no início do século XX, havia o movimento de testes educacionais que foram desenvolvidos nos Estados Unidos, com Robert Thorndike, consistindo em uma tecnologia de mensuração das capacidades humanas. Esta que se dava por testes padronizados, avançando grandemente principalmente durante as primeiras décadas do século. Em seguida, na década de 30, houve uma ampliação destes, e conseqüentemente, os estudos avaliativos do desempenho dos alunos passa a ser incluído outros instrumentos, inclusive uma variedade de instrumentos avaliativos, sendo eles: testes, inventários, fichas de registro de comportamento (*check list*), escala de atitude, questionários, entre outros, que objetivavam o colhimento de evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, referindo-se a execução de objetivos curriculares.

Sob esse olhar Freitas (2009), introduz uma de suas obras com a afirmação, de que a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. O processo de avaliação educacional se faz de extrema importância no meio escolar, pois ele que dá aos professores a “resposta” se seu objetivo está sendo concretizado. Quando um docente planeja suas aulas, inicia um conteúdo, enfim, quando está à frente de uma sala de aula conduzindo o seu processo de ensino, ele possui uma intenção final com toda a sua prática, e quando avalia, em suas várias formas de avaliar, consiste em uma busca para que saiba como o aluno está construindo seu conhecimento por meio da sua mediação. Desse modo, conclui-se que, a avaliação deve estar intrinsecamente ligada aos objetivos, andando sempre de mãos dadas. A avaliação se divide em três categorias; A Avaliação em larga escala, que são as provas externas (Provinha Brasil, Saeb, Enem e etc.), a Avaliação Institucional, que tem por base o PPP – Projeto Político Pedagógico e a Avaliação da aprendizagem que deve ser feita pelo professor, desse modo, por meio dessa análise que lhe cabe, o educador vai saber se ambos (aluno e professor) estão no caminho certo. Apesar de haver somente três categorias de avaliação, essa pauta é um solo fértil para estudos de seus aspectos.

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macro análises, de programas, avaliação institucional e auto avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa. (GATTI, 2002, p. 17).

Ainda de acordo com Freitas (2009, p. 7), “há muito mais do que técnica por trás do fenômeno Avaliação”, reconhecer o enredamento de tal ato, deve ser inevitável, talvez, por tal complexidade, a avaliação configura-se com uma proporção um tanto quanto “elevada” (esse termo mais no sentido de desagradável) no contexto escolar:

O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. Marcadas pelas relações que estão presentes no interior da escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula, ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação. (FREITAS, 2009, p. 7).

A razão pela qual esse processo chegou a esse patamar dentro desse enlace educacional de ensino-aprendizagem, o conflito entre aluno e professor no quesito avaliar e ser avaliado, deve-se ao fato de que esse ato, não é saudável como deveria ser, e não ocorrera propositalmente, Gatti, (2002, p. 18) nos adverte que “Foi essa a cultura que se desenvolveu em torno dos processos avaliativos no cotidiano escolar e que, apesar das amplas discussões sobre a questão, permanece até hoje, tendo deixado uma forte marca na vida das pessoas e na representação que fazem da avaliação”, essa por sua vez acaba por não possuir sua essência primordial, de acompanhamento, de suporte, de norteadora e passa a ser uma medidora do conhecimento. Quando o aluno enxerga uma ação, por parte da escola como classificatória, que “calcula” o seu rendimento, para depois o rotular, é inevitável que gere uma zona de desconforto.

Gatti (2002), afirma que, comumente quando se ouve falar em avaliação educacional, é inevitável, vir ao pensamento a ideia de rendimento escolar ou

desempenho, não sem razão, visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas.

Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros. (GATTI, 2002 p. 17).

Podemos inferir que a escola como preparadora de elites, levando a pensar na avaliação, como uma função legitimadora de uma escola mantenedora somente dos grupos privilegiados, para entrar nesse conceito, é conveniente pensar nas teorias do sociólogo francês Bourdieu e Passeron, (2014), que desenvolveram a ideia de que a escola, ao contrário do que mostra ser, e do que muitos acreditam, não possui um caráter de transformação social, não consiste em um espaço que busca uma reversão das desigualdades de classes sociais, mas sim, em um aparelho ideológico de conservação, de reprodução social.

Bourdieu e Passeron (2014) desenvolveu o conceito de Capital Cultural, termo que soa quase como uma figura de linguagem, pois consiste no acúmulo de conhecimentos formais que uma pessoa possui, que é “concebido” de inúmeras maneiras, que são mais facilmente acessadas pela alta classe social. O autor acredita que isso pode de alguma forma, favorecer tais estudantes, no contexto escolar e prejudicar os menos favorecidos, já que não podem ter fácil acesso a fontes de conhecimentos eruditos.

Sabendo que a vantagem dos estudantes originários das classes é cada vez mais marcada à medida em que se afasta dos domínios da cultura diretamente ensinada e totalmente controlada pela Escola e que se passa por exemplo do teatro clássico ao teatro de vanguarda ou ainda da literatura escolar ao *jazz*, compreende-se que, no caso de um comportamento como o uso escolar da língua escolar, as diferenças tendem a se atenuar ao máximo e mesmo se inverter: de fato os estudantes das altas classes, menos fortemente selecionados, e superiores aos estudantes das classes médias, tão desprovidos quanto eles de capital linguístico ou cultural, porém menos fortemente selecionados. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 98).

Nesse sentido, não deixaram de observar também, o sistema escolar no quesito avaliação, então, dedicam uma parte da obra, “A Reprodução”, a falar dos exames e qual a concepção que tiveram de tal ato, é justo ressaltar aqui que eles falam especificamente, baseados em pesquisas realizadas no sistema de ensino escolar francês, no entanto, muitos estudiosos brasileiros encontram semelhanças com a realidade da educação no Brasil.

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores e as escolhas implícitas do sistema de organização do trabalho escolar que, em suas formas mais econômicas, tende a conhecer outra instigação que não seja iminência de um prazo absoluto. De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino: e na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculturação da cultura. Tanto quanto, ou mais ainda do que pela coerção dos programas, a aquisição da cultura legítima e da relação legítima com a cultura é regulada pelo direito consuetudinário que se constitui na jurisprudência dos exames e que deve o essencial de suas características à situação na qual se formula. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.169).

A seguir trataremos da discussão de avaliação e suas correntes de pensamento, entre elas estão: avaliação mediadora, emancipatória, e dialógica. Cada uma, dessas correntes é discutida de forma abrangente por um determinado estudioso (a). Mas antes, trataremos a concepção de avaliação de aprendizagem de algumas perspectivas de observação e entendimento.

2.2 A avaliação da aprendizagem: Conceitos, princípios e concepções

O que é avaliar? Será que hoje em dia no meio educacional, essa seria uma questão respondida com facilidade entre os seus componentes?

Percebo muitas vezes, em contato com os professores, que “avaliação” é um termo indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. (HOFFMANN, 2017, p. 18).

Teria por acaso um conceito universal para responder essa questão? É provável que não, pois se houvesse seria uma conceitualização realizada arbitrariamente, tendo em vista os diversos princípios e concepções que permeiam entre os estudiosos. Todavia, Romão, (2003) assevera que:

Se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem, certamente encontraremos tantos quantos são seus formuladores. É claro que em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação. Então, haveria tantas concepções de educação quantos são seus formuladores? Pensamos que não. Percebemos que, embora apresentando pequenas variações formais, na sua substância elas podem ser agrupadas em um número menor de conjuntos (ROMÃO, 2003, p.. 56).

O pesquisador traz em sua obra intitulada, “Avaliação Dialógica, desafios e perspectivas” algumas concepções de outros pesquisadores, vejamos algumas delas:

Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o *valor* do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica. (BRADFIELD; MOREDOCK, 1963, apud ROMÃO, 2003, p. 56).

Diante dessa concepção, o autor faz uma crítica a tal definição, pois acredita ser uma postura classificatória dos autores, por considerarem a avaliação como um julgamento de valor, baseando-se em normas consagradas e previamente tidas como referência e que a divergência que estipulam entre padrões “sociais”, “culturais” ou científicos denota uma postura positivista, na medida em que não incorporam a ideia de que padrões científicos são também socialmente elaborados.

Outra concepção apresentada por Romão, (2003), refere-se a avaliação como ato de:

Avaliar é [...] julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. (HAYDT, 1988 apud ROMÃO, 2003, p. 56).

A perspectiva de Romão, (2003), sobre essa concepção é parecida com a anterior pois ele afirma que Haydt (1988), praticamente repete o conceito de Bradfield e Moredock, (1963), ou seja dentro de uma perspectiva que eventualmente é considerada uma “posição tradicional”.

É importante ressaltar que o autor deixa evidente na sua discussão que estudou obras dos respectivos autores mencionados em suas citações, e sua concepção é baseada em um contexto geral. Tanto que ele afirma que um livro de Haydt, (1988), se inspira nas correntes científicas dos primórdios da avaliação aplicada à educação e também se volta, basicamente, para a avaliação classificatória e, portanto, para as técnicas de construção de provas e testes.

Não se encerram aqui, a busca deste autor, sobre as concepções vigentes da avaliação, traz também a seguinte definição:

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado (...) desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamento que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. (SOUSA, 1993 apud ROMÃO, 2003, p. 56).

Nessa perspectiva, o autor já faz uma análise mais otimista, pois salienta que nesse princípio já há uma preocupação em não se deixar enquadrar na “teoria conservadora” e propõe um “redirecionamento” do julgamento e da classificação quase sempre presente nas anteriores. É mais voltada para uma perspectiva diagnóstica, na qual a avaliação passa a ser um processo de verificar e pesquisar as mudanças de estratégias e de instrumentos que interferem na condução do processo educativo. E ainda segundo, Romão (2003), de acordo com Sousa (1993), para que a avaliação não se enquadre no universo das “tradicionais” é necessário apenas que ela seja somente um instrumento de tomada de decisão dos “agentes escolares”, que trabalham um projeto pedagógico mutuamente formulado e comprometido com a aprendizagem de seu alunado.

A estudiosa Sant’Anna (2013), assegura que a avaliação:

Consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo esforço). A avaliação nos dá resposta a estas perguntas: Os objetivos foram alcançados? O tempo previsto foi suficiente? O programa foi cumprido? (tarefa) Outros objetivos foram alcançados de maneira indireta? O professor, ao avaliar, deverá ter em vista o desenvolvimento integral do aluno. Assim, comparando os resultados obtidos, ao final, com a sondagem inicial, observando o esforço do aluno de acordo com suas condições permanentes e temporárias, constatará o que ele alcançou e quais as suas possibilidades para um trabalho futuro. (SANT'ANNA, 2013, p. 24).

A autora acima referenciada, assim como Romão (2003), salientou algumas concepções de avaliação de outros estudiosos, mas antes de trazermos aqui tais definições, vamos retomar, a visão que Romão tem de Sant' Anna, a respeito da avaliação:

A teoria de Ilza M. Sant' Anna hesita entre a avaliação diagnóstica e a classificatória, pois ainda se preocupa com a "validade" e a eficiência", embora possamos subentender que a formulação dos padrões de referência dos desempenhos registrados pelos alunos sejam adstritos às decisões dos próprios agentes envolvidos no processo de avaliação. (ROMÃO, 2003, p. 57).

Percebemos uma crítica do autor Romão (2003), em relação ao pensamento desta teoria de Ilza M. Sant' Anna, porém, tem um afirmação interessante da autora em uma de suas obras, Sant'Anna (2013), acredita que ao aluno devem ser oferecidas também, oportunidades de avaliar, não somente a si, mas o trabalho do educador e o desenvolvimento de suas atividades, e para acreditarmos na presença do aluno no processo de avaliação é necessário também acreditar que essa ação será bem mais produtiva, quanto mais os objetivos tiverem significados para ele, pois assim, os levarão a busca em alcança-los, e a cada objetivo alcançado, se sentirão estimulados para novas aprendizagens.

Retomando às definições, vamos analisar uma sequência, que Sant'Anna (2013), trouxe de outros autores em uma de suas obras, respectivamente:

A Avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados, para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação

de um juízo de valor. (SARABBI, 1971 apud SANT`ANNA, 2013, p. 28).

Esta outra:

O crescimento profissional do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e materiais, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores. (BLOOM; HASTING; MADAUS apud SANT`ANNA 2013, p. 28)

E esta, ainda:

Avaliação em educação significa descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito, O algo, deve ser descrito e julgado, pode ser qualquer aspecto educacional, mas é, tipicamente: (a) um programa escolar, (b) um procedimento curricular ou (c) o comportamento de um indivíduo ou de um grupo. (THORNDIKE & HAGEN, 1960 apud SANT`ANNA, 2013, p. 28)

O intuito, de trazermos todas essas concepções, que foram mencionadas por Sant`Anna (2013), é que ela vem fazer críticas a tais teorias, e curiosamente, ela que foi “acusada” por Romão (2003) de hesitar entre a avaliação diagnóstica e classificatória, se preocupando com validade e eficiência, fala o seguinte:

Nas definições selecionadas sobre avaliação, constamos a ênfase ao desempenho do aluno. Nosso pensamento é que, enquanto a avaliação estiver voltada exclusivamente para o aluno, isto é, enquanto não houver um despertar, uma conscientização da necessidade de uma nova metodologia para o aluno e inclusão da própria escola no processo, a qualidade do ensino permanecerá comprometida. (SANT`ANNA, 2013, p. 29).

Abrimos essa seção, falando da dificuldade de definir Avaliação, e em seu decorrer tentamos mostrar que isso é um fato, porque há várias maneiras e pontos de vistas vigentes de concebê-las, e não há como tomar nenhuma delas, como certa ou errada, isso dependerá dos julgamentos feitos, dentro dos valores de cada educador e suas particularidades, e para encerramento de determinada pauta, vamos trazer este

pensamento de Sant`Anna (2013), expressando que “ avaliar é conscientizar a ação educativa”, as definições servem para a conclusão da importância avaliativa no processo escolar, e por meio da mesma, o professor, a escola constatarão se os objetivos de ensino foram alcançados.

2.3 Avaliações; diagnóstica, formativa e somativa: funções da avaliação da aprendizagem

Vamos dar início a esse subtópico de seção com uma classificação de avaliação “vigente” no contexto escolar, são elas: diagnóstica, formativa e somativa. A primeira consiste, como o próprio nome já indica, é aquela em que o educador irá levantar quais pontos precisam ser explorados com relação ao desenvolvimento e aprendizagem de determinado aluno, é um ponto de partida, ou seja, diagnosticar o nível de aprendizado daquele estudante para que a partir disso, tenha o conhecimento do nível de aprendizagem do aluno, porém, infelizmente, a maioria dos professores, utilizam apenas a prova escrita para fazer esse diagnóstico, e isso pode de alguma maneira comprometer a eficácia dessa avaliação, ou seja, os resultados podem não ser tão verdadeiros. Esse modelo é considerado necessário para a preparação das próximas etapas da aprendizagem e para sua realização é necessário que haja uma compreensão sobre a mesma, e assim poder efetua-la com uma concepção pedagógica, ou seja, não é feita em condições isoladas e soltas.

A segunda, que é a avaliação formativa, é a ideal, que deveria prevalecer dentro das instituições como a coluna da avaliação, esse tipo de avaliação é um processo, e não um instrumento, ela oportuniza várias manifestações do aluno, o *feedback* é recíproco entre aluno e professor, tem como principal característica, o uso de diversos instrumentos avaliativos, provas escritas e orais, debates, perguntas abertas aos alunos e etc., é um trabalho contínuo, a essência dessa avaliação é estimular a aprendizagem do aluno com qualidade, preocupando-se com a interiorização dos saberes, também pode ser chamada de controladora, pois deve ser feita em todo período letivo, e a todo o momento de ensino-aprendizagem. É uma avaliação-mediação, em que o aluno conta com a intervenção ativa do professor, no entanto, é possível perceber seu próprio crescimento, esse é o viés de avaliação mais motivador em comparação às outras duas, diagnóstica e somativa, pois o aluno pode enxergar nela um auxílio para sua aprendizagem e não um julgamento.

Podemos dizer, a grosso modo, que esse tipo de avaliação é um controle da qualidade, especificando e considerando às necessidades de cada aluno. A respeito de qualidade e classificação, vejamos o que Demo (2010), visualiza:

[...] Todavia, não se realiza aprendizagem adequadamente qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório, tais educadores dignos de todo o acato pretendem, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, de si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação, de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo. A defesa que aqui se faz da avaliação, no entanto, dispõe-se a não esconder qualquer problema implicado em processos avaliativos, como sua intrínseca incompletude, risco de subjetividade excessiva, implícitas injustiças e discriminações, mensurações tacanhas e deturpantes e assim por diante. (DEMO, 2010, p.3).

E após essa calorosa afirmação de Demo (2010), damos início a terceira classificação, a compreendida como somativa ou classificatória, essa, consiste em uma lógica comumente utilizada no final de um processo letivo, ela visa avaliar o resultado final de um processo de aprendizagem, tratando-se de um parecer, esta última, que tem um caráter quantitativo, é que acabou “se transformando” no grande vilão temido pelos estudantes, e como já mencionamos em outro momento, em redes de segurança pelos professores. Esse objetiva avaliar de modo geral o grau em que a amplitude dos resultados tem sido alcançados. Nesse caso o *feedback* ao aluno já é em forma de notas e resultados, aquilo que ele atingiu como tal, é que ele tem como retorno de todo o seu esforço, ou seja, uma medida, uma pontuação dada pelo professor é que dirá como foi seu desempenho, por esse motivo, pode ser tão assustadora.

Mencionamos a avaliação somativa como a ideal, por causa do seu caráter qualitativo, porém a pretensão é de que as três lógicas avaliativas relatadas, andem juntas, por mais que uma lógica avaliativa seja considerada como a privilegiada por muitos autores das quais trouxemos nesse trabalho, mesmo que de alguma forma prezamos a predominância de determinado viés, não devemos anular totalmente, as outras facetas, pois elas, mesmo que divergentes, se completam.

2.3.1 Avaliação Mediadora

A autora Jussara Hoffmann (2018) se dedica sistematicamente ao estudo sobre Avaliação Mediadora. Possuindo uma perspectiva inovadora quando pensa em aprendizagem, a estudiosa acredita que o maior desafio em propor qualidade de ensino é exatamente romper com o tradicionalismo vigente, e alega ainda que a resistência em romper com determinados atos no contexto escolar não permeia somente aos educadores, mas a sociedade de maneira geral, inclusive aos pais de alunos, isso ocorre porque ainda segundo ela, há um descrédito muito grande em relação às escolas inovadoras, e o sistema de avaliação é um dos principais alvos de críticas, por consistir em um componente decisivo na questão dos resultados, ou seja, produto obtido em educação, o problema é que eles acreditam que com inovação os professores tenderão a ser menos exigentes do que tradicionalmente.

Hoffman, 2003, levanta, três questões que ela considera fundamental ao se discutir a avaliação da aprendizagem, sendo: o sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade? A manutenção das provas e notas é garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem? O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível?

Referente à primeira pergunta, Hoffmann (2003), acredita que, a credibilidade no sistema tradicional avaliativo como sendo responsável pela competência da escola, não possui respaldo com a realidade encontrada, essa visão, aliás, bastante saudosista, de uma disciplina rígida, disciplinadora e detentora do saber, não pode ser considerada como eficiente já que não dá conta do seu alunado, pois promovem a muitos à categoria de repetentes e evadidos.

A problemática do acesso escolar pode ser vista de duas maneiras no meu entender: acesso como ingresso, por oferta de vagas no ensino público; acesso a outras séries e graus de ensino, por permanência do aluno na escola, através de um processo de aprendizagem contínuo e que lhe possibilite, de fato, o acesso a outros níveis de saber. Ora, a escola brasileira tem sido pródiga em construir barreiras para que tal acesso não ocorra, seja qual for a perspectiva em que se venha analisá-lo. Não precisamos sequer recorrer a dados estatísticos para comprovar esse fato. A maioria das escolas públicas apresenta o mesmo panorama: muitas turmas de muitas crianças, nas primeiras séries do Ensino

Fundamental; turmas únicas, de poucos alunos, nas 8^os séries. Para cada 100 escolas de Ensino Fundamental, 10 escolas em média, de Ensino Médio. Índices assustadores de reprovação nas classes de alfabetização e nas 5^os séries, principalmente, além de discutíveis índices de evasão. (O aluno desiste, muitas vezes, quando percebe que será reprovado!). (HOFFMANN, 2003, p. 13).

A partir dessa afirmação, conclui-se que, esse modelo de escola está fadada ao fracasso escolar de seu alunado, tendo em vista a avaliação classificatória, como vilã, não como um fator que assegura um ensino de qualidade.

A segunda questão, levantada, indaga se a manutenção das provas e notas é garantia de efetivo acompanhamento ao aluno, e ela já intitula o tópico na qual traz essa abordagem de, “Provas e notas: *redes de segurança dos professores* (grifo das autoras)”, ela afirma, de acordo com suas pesquisas, que percebeu nos educadores um anseio muito grande em sugestões para a realização dessa prática, porém sem a menor preocupação em refletir sobre o significado dessa metodologia.

As provas e as atribuições de notas, configuram-se nesse sentido em um porto seguro para os professores, estes, acabam não levando em conta o processo avaliativo em seu sentido amplo, se apegando apenas, na obrigatoriedade de usar tal método. Dessa forma, o que era para ser instrumento, acaba sendo transformado pelos educadores, na avaliação em si.

Para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos. É uma penosa obrigação a cumprir na sua profissão, que deve ser exercida da forma mais séria (rígida?) possível e no menor tempo de que possam dispor! [...]. A questão que coloco é que forma tais professores vêm interpretando, no seu cotidiano, propostas de progressão cotidiano propostas de progressão continuada? Pois se apenas aplicam provas aos alunos por obrigação do sistema, por ter de enunciar e comprovar resultados periódicos e finais do aluno, essas propostas passam a liberá-los de quaisquer compromissos nesse sentido. Ou seja, se antes só realizavam provas finais e para constatar resultados, então, agora, nem isso é necessário fazer. (HOFFMANN, 2018, p. 26).

Diante das respostas encontradas pela autora, ela propõe a construção de uma prática mediadora, por uma linha de princípios que considera inovadores. Ela aponta a concepção da avaliação mediadora, partindo dos seguintes tópicos: Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias; Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras; Realizar várias tarefas, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes; Em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento.

Muitas respostas “erradas” revelam, de fato, que os alunos estão ativos, agindo por tentativa e erro em busca da verdade. A intervenção do professor, então, deve ser verdadeiramente desafiadora, nunca coercitiva (não é assim) ou retificadora (dando a resposta certa), mas trabalhando com essas primeiras hipóteses diferentes e contraditórias, levando-o a defender o seu ponto de vista ou reformulá-lo (HOFFMANN, 2018, p. 82).

O que a autora leva em consideração partindo desse conceito, é que o educador deve estar atento a qualquer manifestação do aluno em relação àquilo que está aprendendo, os “erros” de fato são erros? Não seria uma tentativa “fracassada” do aluno de expressar uma ideia que na sua cabeça já está “meio caminho andado”? ou seja, se em vez de o docente corrigir o aluno, apontando-o sempre como errado por responder diferente do que ele esperava como resposta, fizesse uma mediação?

2.3.2 Avaliação Emancipatória

A estudiosa e escritora Ana Maria Saul, é quem cunha tal conceito, ou seja, a Avaliação Emancipatória, e esse, é caracterizado pela crença de que o professor tenha de proceder com uma prática diagnóstica, contínua, investigativa e participativa, essa vertente avaliativa, está entre a escala de metodologias consideradas inovadoras, ou seja, que foge das práticas consideradas tradicionais. Se caracteriza, por um processo de observação crítica, com a intenção de mudar a realidade atual para àquela que se pretende chegar no auxílio à aprendizagem do aluno, porém, para além do sucesso escolar, no sentido único de assimilação de conteúdo, ela vislumbra um aspecto social de emancipação do cidadão, tornando-o um ser crítico e que atua na sociedade em que vive.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2006, p. 61).

O libertar-se dos determinismos que a autora fala, remete, à prática escolar libertadora, pois preza pelo despertar da autonomia do aluno, e da sua emancipação. O que seria necessariamente uma prática escolar libertadora?

É uma prática que o aluno é liberto das amarras. Amarras do medo de pensar, do medo de errar, do medo de ser, do medo de viver. É uma prática em que o educando não precisará mais se defender do professor e o professor rotular o aluno [...] O professor será o melhor professor do universo e o melhor aluno do universo; o aluno, o melhor professor do universo e melhor aluno do universo. (SANT`ANNA, 2013, p. 9)

O que há para dizer de suma importância sobre a avaliação emancipatória, é que a sua maior intenção, é a de transformação, que visa um futuro de uma sociedade inteiramente crítica, com autonomia de pensamento e ação, portanto ela nunca vai rotular, por possuir um caráter pedagógico anti-determinista, contendo uma intensa preocupação com a libertação do ser humano em seus aspectos sociais, políticos e intelectuais.

2.3.3 Avaliação Dialógica:

A avaliação dialógica, ou melhor definindo, a aprendizagem dialógica, é amparada por sete princípios: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças, entretanto é mais fácil falar desse conceito explanando cada um destes princípios, um por um, pois os mesmos englobam de certa forma, todo o sentido de avaliação dialógica. O Autor que se dedica a essa conceitualização de avaliação é José Eustáquio Romão, na qual possui uma obra intitulada “Avaliação Dialógica desafios e perspectivas”.

O primeiro princípio, o diálogo igualitário consiste e conceitua-se naquele em que os argumentos e contribuições dos envolvidos são considerados, possuindo um caráter de

valorização do ser, sem que haja privilégios por parte “A” ou “B”, visando assim, construir, relações de solidariedade e igualdade, ou seja a validade do diálogo, consiste na força do argumento e não em relações de poder, dessa forma, acaba constituindo, o princípio central dessa categoria de avaliação. O diálogo igualitário que deve ser estabelecido entre todos os envolvidos, sem o viés de autoritarismo docente em que apenas o professor é “dono” do saber e da palavra. Romão (2003) se apropria do pensamento de Freire para afirmar que :

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guarda-los e arquivá-los. [Os alunos têm de se dotar de] uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se transformando em seus conteúdos. (Freire, 1981, apud ROMÃO, 2003, p.87).

O outro conceito, a Inteligência cultural, defende que cada pessoa possui sua inteligência que remete-se do seu contexto, suas vivências, nesse sentido, o conceito de inteligência abrange várias dimensões, o conhecimento prático, o comunicativo entre outros (Romão, 2003). Todo ser humano, possui inteligência cultural e por isso precisamos desenvolver todos os tipos de processos, metodologias e possibilidades de ensino com pessoas em uma situação de aprendizagem, o reconhecimento dessa inteligência permite o alcance máximo desse processo. A transformação é um conceito que pode soar familiar, pois em todo o contexto educacional se ouve falar do sonho da educação transformadora. De acordo com Romão (2003) quando se pensa nesse conceito, pois em todo o contexto educacional se ouve falar do sonho da educação transformadora. Dentro do conceito de avaliação dialógica, o princípio transformação só acontece quando de fato ocorre um diálogo igualitário, pois reconhece-se assim que todos os seres humanos podem intervir no meio em que vivem, transformando-o.

A Dimensão instrumental, diz respeito a aprendizagem de instrumentos considerados essenciais, valoriza os saberes tal como, a reflexão e o diálogo, conteúdos, competências e habilidades escolares, pois estes constituem-se assim, o aparato para a vida em sociedade. Esse conceito advém da escolaridade e possui um cunho científico. (ROMÃO, 2003).

Quando um aluno vê que suas particularidades são deixadas de lado, sente-se desmotivado e não encontra sentido para participar, dessa maneira temos de levar em conta um outro princípio, trata-se da criação de sentido, esse sentido, só é construído quando o aluno tem valorizada a sua identidade e se sente tratado de modo igualitário independente de diferenças culturais, sociais e afins. Outro fator essencial é que o ensino não pode ser afastado das experiências vividas pelo aluno fora do contexto escolar e por isso se faz necessário o diálogo, que possibilitará a sondagem do professor em relação à vida do aluno. Esse conceito possibilita uma aprendizagem que parte das necessidades e interação dos alunos e todos os envolvidos. Quando tudo isso, finalmente acontece, o aluno poderá encontrar sentido naquilo que está aprendendo.

Um outro princípio da Avaliação dialógica é a solidariedade, quando as práticas educativas são democráticas o abandono escolar tende a ser superado. Quando solidariamente todos estão envolvidos em um mesmo projeto fica muito mais fácil superar dificuldades e transformá-las em possibilidades.

E por fim, a igualdade de diferenças, um termo que parece até um paradoxo, por haverem duas palavras que se contrapõem. Esse conceito, não consiste em uma defesa de valorização do que é diverso sem considerar a equidade, tratando-se de uma igualdade real em que todos têm o direito de serem diferentes e viverem de formas diferentes e serem respeitadas e tratadas de forma igual. A possibilidade desse conceito se faz quando há o reconhecimento de que nenhuma cultura é superior a outra.

Qual a validade desses princípios? Romão (2003), assegura que a escola e suas concepções de avaliação, encontram-se presa entre duas correntes que são resultado de dois princípios pedagógicos radicalmente opostos, sendo que, de um lado as teorias educacionais que se auto-intitulam “progressistas”, em que tal, é a que ganha uma maior expressão nas intenções proclamadas de profissionais do setor, e de outro, a ideologia competitiva, classificatória e meritocrática, e que também, apresenta frequência nas práticas efetivas dos mesmos profissionais, no dia-a-dia escolar.

O autor ainda complementa que a primeira concepção descrita é; auto, interna, qualitativa, diagnóstica, permanente, códigos locais e sociais, e ritmos pessoais. A segunda é; hetero, externa, quantitativa, classificatória, periódica, padrões de qualidade e desempenhos universais aceitos.

Essa concepção de educação desemboca, fatalmente, numa concepção de avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos “conhecimentos depositados” pelo professor no aluno, desconhecendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados pelo educando para a absorção ou rejeição desses “conhecimentos” – cotejo desses “conhecimentos” com os construídos por ele próprio no desvendamento do mundo. Aliás, para a concepção autoritária da educação este cotejo é impossível, porque seria inimaginável permitir ao discente o questionamento dos conteúdos e as respectivas formas com que lhe são transmitidos pelo professor. (ROMÃO, 2003, p. 88).

Todas as correntes de pensamento da avaliação, demonstradas até aqui, visualizam e idealizam uma avaliação “do bem e para o bem”, abordam concepções que se postas em prática desmistificam o “monstro” que acompanha essa prática, e “amedronta” alunos e professores. Cada contribuição e teoria apresentadas por esses autores nos permitem empreender uma, mesma reflexão, a de que a avaliação não só pode, como deve servir de instrumento a serviço da aprendizagem, e jamais para rotular e segregar os estudantes.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO ORDENAMENTO JURÍDICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO APRENDIZAGEM

Nesta seção, serão apresentadas as contribuições de documentos oficiais da união, tais como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394 (1996), entre outros como os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's (1998) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017). Descreveremos também a instituição do Sistema de Avaliação da Educação básica – SAEB – e o Sistema de avaliação do estado do Goiás – SAEGO. Por fim, abordaremos os instrumentos utilizados no processo avaliativo escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Há um certo teor de críticas da autora Hoffmann (2018), em relação aos instrumentos, devido ao fato de os educadores os transformarem no próprio ato de avaliar, ou seja, a utilização de instrumentos consistindo-se na própria avaliação, algo que deve ser inadmissível. A avaliação não pode ser realizada isolada dos instrumentos, sejam eles quais forem, por isso eles são de extrema relevância, de modo que trataremos a seguir, os limites e possibilidades dos instrumentos avaliativos.

3.1 Contribuições dos documentos oficiais sobre avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental

Diante de todos esses debates discutidos, referente à avaliação educacional, quais são os documentos oficiais da União, que imprimem o devido respaldo e/ou que fazem menção do assunto? O que é previsto em lei, que “assegura” a qualidade da aprendizagem do aluno tendo como uma das ferramentas a avaliação? De acordo com as pesquisas realizadas pelos estudiosos do tema, indagamos se há êxito no que está na legislação e no que realmente ocorre nas escolas?

Todo educador deve reconhecer que um dos documentos primordiais da educação brasileira é a Lei de diretrizes e bases da educação – LDB – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, possuindo assim, diferente de outros documentos destinados à educação, a obrigatoriedade, essa lei possui fundamentos na Constituição Federal de 1988, essa por sua vez, diz o seguinte em seu artigo 206:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

É interessante notar que esse artigo fala de igualdade, de liberdade para aprender, de pluralismo, de valorização e termos afins, enfim, fala de práticas que brilham aos olhos de todo o educador que preza por uma educação de qualidade, pois engloba sinteticamente só nesse artigo, princípios de grande valia no contexto educacional. Todavia, vamos nos recordar de uma das questões levantadas no início dessa seção, há êxito?

E quanto aos documentos destinados exclusivamente à educação, já mencionamos a LDB 9.394/96, que traz consigo a “sustentação” da educação brasileira, considerando-a em todas as suas etapas e modalidades, e é permeada de princípios e “instruções”. Tal documento não poderia, é claro, deixar de lado, o aspecto avaliativo mesmo que de forma ampla, cada aspecto trazido amplamente pela LDB, é especificado ou detalhado por pareceres, portarias ou resoluções. Vejamos a seguir uma incumbência destinada aos docentes em relação à educação em seu artigo 13:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

O inciso III, como vimos, diz para nós educadores “zelarmos pela aprendizagem do aluno”. Quando pensamos nessa pesquisa, idealizamos a avaliação com essa finalidade, o *zelo* pelo saber que está sendo construído nesse processo, ao que contrariamente nos deparamos com dados da visão desastrosa que a maioria dos envolvidos na educação possuem de tal ato.

Percebemos no inciso IV, outra orientação ao professor, “dando-lhe” a autonomia de criar estratégias de recuperação aos alunos com menor *rendimento*, curiosamente essa palavra pode remeter ao aspecto quantitativo, somativo/classificatório, conceitos que já demonstramos duras críticas de alguns autores no decorrer deste documento, presumimos que trocariam facilmente a palavra (e conceito) rendimento, por desenvolvimento.

Inegavelmente, é necessário discorrer sobre “as preocupações” previstas em lei, referentes à educação, encontramos muitos pontos que deveriam estar de fato sendo concretizados, o frustrante é saber que o que está previsto, não garante sua execução, pois a logística de monitoramento, é ineficiente, ou melhor dizendo, não há de fato uma vistoria e/ou auditoria para tal, e isso pode ser bom ou ruim, pois se olharmos o viés democrático, como poderia ser feita tal acompanhamento, fiscalização ou monitoramento? Que autonomia teria o professor, diante disso, visto que isso também lhe é assegurado? Entretanto é a partir dos índices levantados por provas externas executadas para avaliarem o coeficiente de rendimento, é que se concluem se o plano do governo fora ou não efetuado, ou seja, por meio de uma avaliação superficial e periódica, tentam garantir a qualidade da educação.

O caráter avaliativo classificatório, não deixou de ser demarcado na lei, se formos pensar em progressão continuada e na promoção automática vemos aspectos de caráter somativo, em relação a essa segunda. No artigo 206 da LDBN 9.494/96 que já citamos nessa seção, constamos concepções qualitativas, em contrapartida encontramos essa outra lógica no determinado documento, os seguintes artigos e incisos da LDB foram criados para dar uma nova oportunidade de aprovação, a alunos que obtiveram notas baixas o ano todo, e aos que não obtiveram 75% de presença. No artigo 24 vemos:

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

A promoção automática e a progressão continuada são conceitos distintos, sendo que esta primeira possui um teor altamente classificativo, porém, na pior de suas facetas, pois mesmo que o aluno não tenha tido resultados positivos e conquistado as determinadas

habilidades, irá avançando os anos escolares, carregando consigo a defasagem na sua aprendizagem, ao longo de sua carreira estudantil, inclusive, chega assim ao ensino superior. Quando não nos atentamos ao fracasso que o aluno teve em sua aprendizagem, agindo como se nada tivesse ocorrido, como nesse caso, por medidas do governo, seu fracasso tende a ocorrer consecutivamente. Às políticas públicas, que determinam esse tipo de estratégia, para não manter esse aluno retido, não concentra o seu interesse em não prejudicar seu alunado por não mantê-lo “sem avançar” e sim porque para o estado se torna inviável manter gastos além da conta com esse aluno que vai permanecer na escola por um tempo maior. Já a segunda, a progressão continuada, acaba sendo até certo ponto, qualitativa, consiste no método em que o aluno não fica retido em um ano escolar por não ter tido uma eficiência considerada necessária em determinada área do conhecimento, exigida na etapa a qual se encontra, irá avançar o ano escolar, sem que as suas dificuldades sejam ignoradas como ocorre na promoção automática, haverá um reforço de acordo com sua dificuldade, ou seja serão trabalhadas essas áreas que o aluno “deixou a desejar” de forma mais assídua, de modo que ele supere o quadro. Sendo assim, o aluno não irá se atrasar no(s) ano(s) de seu estudo, mas contará com ajuda específica, visando sanar, com a dificuldade encontrada por ele.

Dentro desse quesito, ainda encontram-se outras ponderações dentro da lei, no mesmo artigo 24, e nos incisos a seguir, da LDBN:

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado .(BRASIL, 1996)

Ao nos empenharmos ainda mais na leitura da LDBN (1996) , encontramos algumas ponderações destinadas a regulamentar à educação e auxiliar ao professor no seu desenvolvimento de ensino, fazendo sutil menção de outros documentos incumbindo ao professor a responsabilidade por:

Artigo 10. III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios. (BRASIL, 1996).

O educador brasileiro conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN`s (1998) – sendo que esses não possuem obrigatoriedade, trata-se de um documento produzido para servir de suporte no cotidiano escolar e um ponto de largada no seu planejamento de aula, norteando-o, auxiliando-o no desenvolvimento de suas atividades, esse, também é usado como critério, para elaborar as avaliações externas aplicadas, e mesmo sendo considerado uma proposta pedagógica “sem força” na lei, se analisarmos, o artigo da LDBN, acima referenciado, exigindo ao educador que elabore e execute seus planos em consonância com diretrizes e planos nacionais, devemos pensar nos PCN`s como tal, entretanto, conseqüentemente, dessa forma, cabe a pergunta, será que todos os educadores usam tal documento no procedimento de suas aulas? Não sendo obrigatório, a resposta pode muito bem ser negativa, conquanto, o julgamento por igual em uma determinada avaliação de alunos que foram “ensinados” em situações diferentes, por professores diversos, e cada um com seu critério de ensino específico, configurará, em um ato “injusto”, ainda mais que a classificação de bom, regular ou ruim, deste grupo, será generalizada, uma lógica que consideramos cruel, ao pensar que a subjetividade do aluno fora por “água abaixo”.

Destarte, produziram-se trabalhos a discorrer sobre os PCN`s, tanto positivamente, quanto críticas minuciosas de sua elaboração, mas não nos convém, nesse momento trazermos tal pauta. Pretendemos ressaltar aqui, aspectos mais aprofundados a respeito dos PCN`s. Como é feita a sua organização, sobre isso, o próprio parâmetro, apregoa:

A integração curricular assume as especificidades de cada componente e delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular. Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante

sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais para que se alcancem os objetivos pretendidos. (BRASIL, 1998).

Para refletir sobre como os PCN's tratam a categoria avaliação, é ideal entender sua estruturação e de como pensam seus objetivos, referimo-nos a um documento bem denso e subdividido conforme a citação anterior, dessa forma configura-se da seguinte maneira, se o volume do documento, por exemplo, traz uma abordagem sobre ciências naturais, segue uma sequência de todos os requisitos e de como o educador deve proceder, e entre eles, estão os critérios da avaliação, a descrição seguir, retiramos do próprio documento:

Os critérios de avaliação estão referenciados nos objetivos, mas, como se pode notar, não coincidem integralmente com eles. Os objetivos são metas, balizam e orientam o ensino, indicam expectativas quanto ao desenvolvimento de capacidades pelos alunos ao longo de cada ciclo. Sabe-se, porém, que o desenvolvimento de todas as capacidades não se completa dentro da duração de um ciclo. Assim, é necessário o estabelecimento de critérios de avaliação que indiquem as aprendizagens imprescindíveis, básicas para cada ciclo, dentro do conjunto de metas que os norteia. Identificar componentes comuns e diferentes em ambientes diversos a partir de observações diretas e indiretas [...] Observar, descrever e comparar animais e vegetais em diferentes ambientes, relacionando suas características ao ambiente em que vivem [...] Buscar informações mediante observações, experimentações ou outras formas, e registrá-las, trabalhando em pequenos grupos, seguindo um roteiro preparado pelo professor, ou pelo professor em conjunto com a classe [...] Registrar sequências de eventos observadas em experimentos e outras atividades, identificando etapas e transformações [...] Identificar e descrever algumas transformações do corpo e dos hábitos — de higiene, de alimentação e atividades cotidianas — do ser humano nas diferentes fases da vida [...] Identificar os materiais de que os objetos são feitos, descrevendo algumas etapas de transformação de materiais em objetos a partir de observações realizadas. (BRASIL 1998).

Dentro de cada área de conhecimento, descrita pelos PCN's seguem-se a mesma sequência de orientações, o curioso, é notar que, o próprio documento, nesse caso, menciona que tais critérios avaliativos, já são tratados anteriormente nos objetivos, porém não coincide totalmente um com o outro, ou seja, avaliação e objetivos de ensino, configurando-se de certa maneira, um caráter duvidoso a tal, já que outrora, discutimos

nesse trabalho, o dever de avaliar estar de acordo com o objetivo proposto, caso contrário, perde seu sentido.

Finalmente, vamos falar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - e encerrar esta seção. O que seria tal documento? Em primeiro lugar, vamos deixar claro que possui um caráter normativo, visando dá um norte do que será ensinado em todo o país, abarcando assim, todas as fases da educação básica, ou seja, da educação Infantil até o ensino médio. Essa base não se trata de um currículo, mas é sim, uma referência dos objetivos de aprendizagem de cada etapa, serve de instrumento que auxilia na elaboração do currículo de cada escola, levando em conta, seus aspectos sociais, particulares e regionais. Segundo França (2019), “Isso significa que a base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas”.

Toma por base, as Diretrizes Curriculares Nacionais, visualizando assim, uma educação integralizada, possui é claro críticas de quem está atento e em afincos sobre o que ocorre na educação.

Muitos acreditam que a BNCC é uma ideia recente, porém é um pensamento equivocado:

Apesar de ter sido colocada em prática nos últimos anos, a ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil já existe desde a promulgação da Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no Ensino Fundamental. [...] Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (FRANÇA, 2019, p.1).

Quando houve a aprovação da BNCC, as avaliações em larga escala, tiveram que adaptar-se a sua nova à sua matriz, claro, que para isso, houve um prazo, concedido pelo Conselho Nacional de Educação. Desse modo, ela separa e classifica, o que deve ser avaliado pelos educadores, em seu cotidiano escolar, então, ela meio que serve de “bússola” para a avaliação da aprendizagem, não se limitando somente às avaliações externas.

3.2 As avaliações externas no âmbito nacional e estadual

Muito discutimos sobre a avaliação da aprendizagem no seu recorte relação professor-aluno, a que acontece diariamente dentro da sala de aula, e explanamos alguns de seus vários aspectos, portanto sabemos que existe o outro viés da avaliação, trata-se das avaliações externas ou avaliações em larga escala, que já mencionamos brevemente aqui. Essa se caracteriza por aquela que tira o aluno do centro da avaliação e avalia todo um grupo, avalia uma determinada categoria, um específico ciclo escolar, de um estado, município ou uma rede, ou seja, de uma determinada região.

Os resultados desse tipo de avaliação, são usados como subsídios para elaboração ou aprimoramento de políticas públicas, alega como objetivo assegurar a qualidade na educação de modo que seja igual para todos. Possui características censitárias ou amostrais, a partir de testes padronizados aplicados entre os alunos em que os dados apontam resultados em massa, e que generalizam o rendimento daquele determinado grupo avaliado como bom ou ruim, dessa forma, possui seus critérios e metodologias específicas e que são isolados da metodologia do professor, tendo uma definição do que será avaliado de maneira que investigue o que o aluno é capaz de fazer em determinada etapa escolar.

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com finalidade de reorientar políticas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. No Brasil, ela é predominantemente praticada no nível da federação e dos estados. Criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores [...]. (FREITAS, 2013, p. 47).

A intenção de analisar a proficiência e rendimento de uma determinada unidade de ensino, é para que a partir dos resultados, possam usar tais dados para os auxiliarem, segundo o objetivo que possuem, mudanças nos PPP's Projetos Político pedagógicos das escolas, ou seja, nas melhorias a serem feitas, acompanhamento e tomadas de decisão de um modo geral.

Dentre essas avaliações existentes, destacamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, sendo caracterizado por um conjunto de avaliações externas, tal sistema é de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, este órgão responsável por aplicar tais provas de maneira periódica, sendo um diagnóstico da educação básica brasileira, avaliando-a em seus âmbitos, dessa forma, não deixa de ser um certo aprimoramento.

O sistema fora criado no ano de 1990, e desde então passou por determinadas mudanças, em que no ano de 2005 duas modalidades compunha o sistema, uma denominada: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB – mantendo as mesmas exigências que o Saeb possuía até aquele dado momento, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – ANRESC – popularmente denominada de Prova Brasil, que foi elaborada com a intenção de avaliar as escolas de redes públicas e a qualidade de seus ensinamentos ministrados. Daí em 2013, foi incorporada ao Saeb, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANA – com intenção de melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita, entre todas as áreas de conhecimento. E segundo a plataforma do Saeb, neste ano de 2019 todas essas siglas, deixarão de existir e a identificação passará a ser somente pelo próprio nome Saeb, sendo acompanhados pelos instrumentos envolvidos, áreas de conhecimento e as etapas.

As médias e dados de desempenho obtidas é que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, e desde o ano 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas passaram a ter resultado no Saeb, e também, no Ideb, conseqüentemente, acreditando assim possibilitar uma educação de equidade.

Temos também, a categoria estadual, da avaliação em larga escala. O Sistema de Avaliação do Estado de Goiás – Saego - que fora “fundado” em 2011, tem o objetivo de estimular as mudanças na educação no estado de Goiás, visando, promover a sua qualidade:

Nas três edições aplicadas – 2011, 2012 e 2013 –, buscou-se avaliar, de modo censitário, alunos da rede estadual de ensino (e escolas conveniadas participantes) do 2º ano do Ensino Fundamental em

Língua Portuguesa (leitura), além dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (SAEGO, 2011).

O Saego possui em sua organização o que é chamado de padrões de desempenho, sendo que essas, são categorias definidas a partir de cortes numéricos, que escalam a proficiência de cada instituição, eles são subdivididos em quatro: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado, de acordo com o site do sistema, os estudantes que se encontram em um padrão de desempenho abaixo do que se espera em sua etapa de escolar, será foco de atitudes pedagógicas, de modo que reverta o quadro atual desse aluno. As informações encontradas no site do sistema, afirmam que em cada censo, são avaliados uma média de 100 mil alunos da rede estadual.

É possível acompanhar os resultados de cada edição em sua plataforma digital, que exibem os mesmos, de cada escola, basta colocar o nome de tal, e conferir. O mesmo acontece com o resultado individual do aluno, tem a opção de colocar os seus dados e verificar seu rendimento, porém, se trata de uma avaliação em larga escala, o que será considerado apenas a média obtida de maneira geral por aqueles alunos. Os conteúdos avaliados são os de Língua Portuguesa e Matemática. Vimos que o Saego, avalia o ensino fundamental, como também o 3º ano do ensino médio, e dessa forma “para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, o padrão de desempenho alcançado pelos alunos, dada pela proficiência média, implica no padrão básico”. Ou seja, curiosamente, uma medida que avalia, determinadas categorias do processo escolar, acaba tomando algumas como referência.

Com os resultados das avaliações há uma maior preocupação com as metas e notas que a escola deve atingir, com isso, gera-se maior competição, e responsabilização por parte dos gestores e dos docentes que atuam nas escolas, que a todo o momento cobram dos professores e esses por sua vez, cobram dos alunos melhores resultados. Tal prática pode contribuir para que deixem de se preocupar efetivamente com o ensino/aprendizagem do aluno e acabam focando em um ensino mecanizado o qual o aluno deve seguir para que seja capaz de realizar as avaliações externas e alcançar os resultados esperados.

Vale ressaltar, que para além das questões visíveis, compreendermos que essas avaliações, no nosso caso as que estão diretamente ligadas ao Saeb e Saego têm

provocado alterações na organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares com vistas a garantir melhores resultados em tais avaliações.

3.3 Instrumentos avaliativos: limites e possibilidades

Até o presente momento deste trabalho, talvez já tenha ficado claro, que espera-se que notas e conceitos, ou seja, as técnicas de avaliação, sirvam apenas para indicação de fases superadas pelos alunos, porque o ato de julgá-los, em seu conhecimento pode ser um ato um tanto complexo. Luckesi (2011), fala da relação entre conteúdos socioculturais e aprendizagem-desenvolvimento que amplia a consciência, dizendo que quando falamos em conhecimento normalmente referimo-nos ao conceitual, mediante o qual obtemos noções e compreensões da realidade, amplia a consciência, nesse sentido apregoa que:

Ensinamos o ponderável, o que já conhecemos e dominamos; no entanto, para além do ponderável, o que já conhecemos e dominamos; no entanto, para além do ponderável, o educando pode aprender também o imponderável. Isso tem a ver com sua forma de assimilar o que foi ensinado e ultrapassá-lo criativamente. Quando cada educando assimila o que foi ensinado, é imponderável o que ele pode fazer com o que aprendeu. Pode recriá-lo de muitas formas. Se não fosse assim, a ciência e a cultura seriam sempre uma mesmice. Cada experiência humana pode ser criada e recriada de muitas e muitas formas. (LUCKESI, 2011, p.52).

É primordial que o professor tenha claro em sua mente, o porquê de avaliar, a primeira e principal concepção, é ter o objetivo de acompanhamento, mediação da aprendizagem do aluno, então, o processo avaliativo e seus instrumentos torna possível a obtenção de informações, pois esse é um dos seus papéis, fazer com que o educador se situe, levante dados, e é crucial que tais dados sejam relevantes, deve ter sempre claro em sua mente, que seu público, possui sua subjetividade e agirá sobre o conhecimento de acordo com ela. Contudo, os instrumentos de avaliação, são as “ferramentas” que vão auxiliar ao educador no processo de acompanhamento de aprendizagem do aluno, tais instrumentos, acabaram se transformando no vilão temido pelos estudantes e como já mencionamos em outro momento, em redes de segurança dos professores. É pertinente ressaltarmos também que a forma de avaliar, tenha de andar em consenso com a

metodologia e objetivos traçados no planejamento, caso contrário, a avaliação perde seu sentido. Os instrumentos podem e devem auxiliar apenas na coleta de dados, pois continuamente fornecem informações de como o educando está construindo seu saber, dessa maneira é imprescindível que sejam variados, pois lidamos com vários alunos com suas diversas peculiaridades, e cada um pode manifestar seu conhecimento de forma divergente, dito isso, já vemos uma das importâncias dos instrumentos.

Avaliar implica uma interação plena com coisa desejada para assumi-la ou rejeitá-la. Em se tratando de escola, o professor deverá utilizar instrumentos para a interação entre aluno e objeto da aprendizagem se constitua vínculo ativo e reforçador de vivências experienciais. O produto, embora condicionado ao ritmo individual, deve ser um prêmio, uma gratificação para o agente da aprendizagem e também para o professor, sendo inclusive o motor de partida. (SANT`ANNA, 2013, p.17).

A autora Sant`Anna (2013), elaborou uma obra intitulada, *Por que avaliar? Como avaliar ? Critérios e Instrumentos*, que reúne todo um aparato dessa pauta da avaliação, dentre eles, uma lista de instrumentos e sua caracterização, vejamos a seguir:

Conselho de classe: Instrumento que visa traçar o perfil de cada aluno e do grupo. Pré-teste: Teste aplicado para averiguar pré-requisitos para aquisição de novos conhecimentos. Autoavaliação: Instrumento capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de autoconhecimento que se põe em prática a vida inteira. Avaliação cooperativa: Instrumento que oportuniza uma avaliação compreensiva, onde cada um contribui com os dados que possui, para o crescimento individual e grupal. Observação: Contemplarmo-nos do mesmo modo pelo qual os outros nos veem é uma das mais confortadoras dádivas. E não menos importante é o dom de vermos os outros tal como eles mesmo se encaram. (SANT`ANNA, 2013, p. 87).

É notável que os instrumentos consistem em um planejamento da avaliação, servindo de alicerce para tal, em se tratando de educação, tudo enquanto, deve haver planejamento, e quando se trata de avaliar, o cuidado ao planejá-lo deve ser minucioso, e os instrumentos consistem no planejamento da avaliação e nos caminhos que esses possibilitam de interação do aluno com o educando:

A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar,

problematizar, descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los. Uma avaliação precisa se alicerçar em objetivos claros, simples, precisos, [...] É preciso selecionar situações que oportunizem ao aluno demonstrar os comportamentos desejados. (SANT` ANNA, 2013, p. 27).

Só a partir do momento em que o educador aprender a reconhecer e valorizar de uma vez por todas as particularidades do aluno, é que o processo de avaliação deixará de ser algo a causar “transtorno”. Assim que o professor entende, que o aluno, tem o seu próprio modo de agir em relação ao conhecimento, repensará todas as vezes que o avaliar, sem que aponte erros antes de refletir do porquê o aluno chegou em determinada conclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a avaliação pode se tornar uma garantia de aprendizagem e superação da exclusão educacional? Antes de qualquer teoria a respeito da avaliação, é importante que a “essa altura” de tal Trabalho de Conclusão de Curso, tenho sido explicitado, que a avaliação deve representar a reflexão “do que” “e se” realmente o aluno está aprendendo.

O educador será um agente produtivo e renovador se trabalhar com o aluno, de forma a desenvolver integralmente suas capacidades, acreditando na existência de uma vitalidade interior que se direciona para a criatividade. É preciso, porém, admitir que a educação está relacionada às dimensões biológicas, psicológicas (cognitiva e afetiva), sociais e espirituais, e que estas não coabitam isoladamente, e sim de forma integrada, além de se manifestarem num fluxo global somativo. Queremos, com isso, dizer que a aprendizagem se processa por uma interação do indivíduo que aprende com o objeto a ser conhecido, o que ocorre pela ação do sujeito frente ao objeto. O professor organizará as situações de aprendizagem, oportunizando contato do aluno com o ambiente, de forma real, significativa. É preciso conhecer a clientela para utilizar técnicas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito (SANT`ANNA, 2013, p. 23).

A autora ainda afirma que, toda essa visão da aprendizagem mencionada acima, chama-se construtivismo e que nesse contexto a avaliação servirá apenas em realizar uma comparação do que foi já conquistado com o que se pretende conquistar. O educador estará avaliando quando estiver examinando o que se quer alcançar, o que está sendo construído.

Durante a vida escolar, inclusive no nível superior, pude vivenciar, momentos de desconfortos durante a avaliação, relatei minha experiência com a disciplina de matemática, na parte introdutória desse trabalho e sempre que me via sendo avaliada nessa disciplina, era aterrorizante para mim, e na graduação, presenciei por parte de colegas, uma forte resistência quanto aos métodos avaliativos, angustiando-se diante deles, e quanto aos alunos de estágios a qual realizei, recorde-me, de uma vez, ao estar estagiando na Educação de Jovens e Adultos – EJA – uma aluna me dizer “ uma vez pensei muito em desistir, era vésperas de provas (escritas) e estava me sentindo muito insegura.” Professores da EJA na qual conheci afirmam haver um número considerável de evasão em razão do temor dos alunos dos processos avaliativos.

Quanto aos alunos, Sant'Anna, 2013, indaga, “Será que o aluno reconhece para que serve a avaliação?” E em seguida afirma que a quantidade de escolas que informa aos alunos os seus objetivos é irrisória, o que é de se lamentar profundamente, dessa forma, indaga outra vez, “Será que algum professor já foi encapuzado, obrigado a encontrar um caminho ou alcançar alguma coisa? E salienta que, “no entanto, o aluno, precisa, deve, é cobrado de coisas que desconhece, que não sabem para que servem e que servirão de prova de sua habilidade ou competência.”

Devemos refletir sobre o aluno como o ser humano que ele é, porque o que ocorre muitas vezes é agir como se tratasse de um robô programado de acordo com o nosso desejo, e que ele sempre reagirá de acordo com os nossos objetivos.

Diante das deturpações ocasionadas pelos próprios agentes escolares, que fora construindo ao longo do tempo uma concepção opressora, buscamos salientar diversas possibilidades avaliativas, que foram estudadas e apontadas ao longo desse trabalho, de modo a esclarecer que esse fenômeno não deve permanecer “enclausurado” numa “casa fantasma” “aterrorizando” os envolvidos de uma ação escolar.

A avaliação sempre irá existir, ela não será de forma alguma abonada, até mesmo pelo fato das políticas públicas vigentes, pela cobrança da legislação brasileira, e porque de fato, não há como pensar a educação sem essa etapa que acompanha os resultados propostos pelos objetivos. O que podem ser abolidos são aspectos negativos que lhe foram agregados, para que não se configure mais em um dos “pivores” da evasão e do fracasso escolar de seu alunado e sim com o viés da democratização da aprendizagem. No ato de avaliar, é importante que o educador não centralize o foco apenas para os conteúdos, o olhar deve ser atento ao aluno paralelamente. O educador, por ser também, uma “vítima” da avaliação, pelo fato de que tem que ajudar aos alunos a terem um bom resultado nas avaliações externas, porque o mal desempenho, faz com que a culpa recaia sobre o professor, a escola, assim acaba focando nos conteúdos.

Como pudemos perceber ao falar das avaliações externas, o sistema educacional brasileiro consiste em classificação, rendimento e atribuição de notas que são julgadas pelas políticas públicas, nesse sentido o docente se sente forçado a seguir um cronograma curricular de modo que auxilie a ter um bom desempenho, porém, voltado ao fato de mostrar uma proficiência no determinado momento de avaliação, isso conseqüentemente, vem a refletir em todos os aspectos da avaliação.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLE, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEMO, P. *Metodologias de Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas*. 3. ed. Campinas: Autores Associados. 2010.
- FRANÇA, L. *BNCC: Tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular – Educação Brasileira* - 28 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em 10 mar. 2019.
- FREITAS, L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, vol. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102>. Acesso em: 11 de fev. 2019.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 192 p.
- _____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. 160 p.
- INEP. Sistema de Avaliação da Educação – SAEB. Brasília: INEP/ Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> Acesso em: 10 de fev. 2019.

LIMA, J. R. *O processo histórico da avaliação*. 30 de Setembro de 2010. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/o-processo-historico-da-avaliacao/48584/>. Acesso em 14 fev. 2019

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação de aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez. 2011.

ROMÃO, J E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

SAEGO, Sistema de Avaliação do Estado de Goiás, 2011. Disponível em <http://www.saego.caedufjf.net/o-sistema/padrees-de-desempenho/> Acesso em 15 mar. 2019.

SANT` ANNA, I. M. *Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos*. 16. ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SEVERINO, A. J. O Memorial. In: SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Faculdade de Educação. Avaliação externa. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/> Acesso em: 10 de fev. 2019.