



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIA EMÍLIA COUTO

**A AVALIAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL?**

**SANTOS
2022**

MARIA EMÍLIA COUTO

**A AVALIAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes); como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Profa. Dra. Mariangela Camba.

**SANTOS
2022**

C871a COUTO, Maria Emilia

A avaliação nos anos finais do ensino fundamental: Um processo de inclusão ou exclusão social? / Maria Emilia, Couto. – Santos, 2022.

f. 150

Orientador: Profa. Dra. Mariangela Camba

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Programa e Pós-graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2022.

1. Escola e sociedade. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Exclusão social.

I. A avaliação nos anos finais do ensino fundamental: Um processo de inclusão ou exclusão social?

Vanessa Laurentina Maia
Crb8 71/97
Bibliotecária Unimes

A Dissertação de Mestrado intitulada “**A avaliação nos anos finais do ensino fundamental: um processo de inclusão ou exclusão social?**”, elaborada por **Maria Emília Couto**, foi apresentada e aprovada em __/__/__, perante banca examinadora composta por:

Profa. Dra. Mariangela Camba
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-graduação

Prof. Dr. Antonio Cesar Lins Rodrigues
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Cubatão

Prof. Dr. Michel da Costa
Universidade Metropolitana de Santos (Suplente)

Programa: Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental.

Aos meus pais, Joaquim e Emília (*in memoriam*), exemplos de amor, dedicação, simplicidade, honestidade e alegria. Orgulho de tê-los como pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Joaquim Couto e Emília de Campos Couto (*in memoriam*), pelo carinho, a dedicação e coragem; por terem abdicado de suas vidas em prol das realizações e da felicidade de seus filhos.

Agradeço e honro o fechamento deste ciclo dedicando esta dissertação aos meus irmãos, Carmem Silvia Couto e Joaquim Miguel Couto, que sempre estiveram ao meu lado, compartilhando seus conhecimentos de forma construtiva; por serem disponíveis para minhas dúvidas e questões. Tenho absoluta certeza de que a qualidade não seria a mesma sem a ajuda de vocês. Gratidão!

Agradeço ao corpo docente do Curso de Mestrado em Educação Profissional da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), que ajudaram em minha formação de maneira enriquecedora, questionadora, permeando seus trabalhos com ética e amor à docência.

À minha querida Profa. Dra. Elisabeth Tavares, sem a qual não teria conseguido concluir esta difícil tarefa.

RESUMO

O teor desta pesquisa diz respeito à discussão sobre a avaliação da aprendizagem escolar como parte de um processo mais amplo de análise e reflexão sobre fracasso escolar, especialmente de crianças das classes populares. Tem como objetivo geral realizar um balanço que permita explicitar as diversas concepções de avaliação da aprendizagem, segundo os fundamentos teóricos de Luckesi (2011), Vasconcellos (1998) e Hadji (2001) e outros estudiosos do tema. Na pesquisa de caráter qualitativa, foi utilizado um questionário semiestruturado, como metodologia de coleta de dados, com professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Vicente. A problemática da avaliação é identificar como é o processo avaliativo dominante na escola e se esses fatores contribuem para a evasão escolar, buscando uma possível solução para a sua melhoria e que esteja voltada ao professor em formação permanente. Nessa perspectiva, buscaram-se respostas para a seguinte questão: De que forma o docente desenvolve a avaliação da aprendizagem escolar nos anos finais do ensino fundamental? Foi feita uma revisão da literatura que trata da avaliação, em seus aspectos histórico, sociocognitivo e metodológico, a fim de dar, à prática avaliativa do professor, um referencial prático no contexto da escola pública, que deseja ser comprometida com as aprendizagens dos alunos. O produto final é um *e-book* da dissertação que mostrará a importância da avaliação no ensino fundamental e como está sendo utilizada.

Palavras-chave: Escola e sociedade; Avaliação da aprendizagem; Exclusão social.

ABSTRACT

The content of this research concerns the discussion on the evaluation of school learning as part of a broader process of analysis and reflection on school failure, especially for children from lower classes. Its general objective is to carry out a balance that makes it possible to explain the different conceptions of learning assessment, according to the theoretical foundations of Luckesi (2011), Vasconcellos (1998) and Hadji (2001) and other scholars on the subject. In the qualitative research, a semi-structured questionnaire was used as a data collection methodology, with teachers from the final years of elementary school at a public school in the city of São Vicente. The problem of evaluation is to identify how the dominant evaluation process is in the school and if these factors contribute to school dropout, seeking a possible solution for its improvement and that is aimed at the teacher in permanent training. From this perspective, answers are sought to the following question: How does the teacher develop the assessment of school learning in the final years of elementary school? A literature review was carried out that deals with evaluation, in its historical, socio-cognitive and methodological aspects, in order to give the teacher's evaluative practice a practical reference in the context of the public school, which wants to be committed to the students' learning. The final product is an e-book of the dissertation that will show the importance of assessment in elementary school and how it is being used.

Keywords: Scholl and society; Learning assessment; Social exclusion.

RESUMEN

El contenido de esta investigación se refiere a la discusión sobre la evaluación de los aprendizajes escolares como parte de un proceso más amplio de análisis y reflexión sobre el fracaso escolar, especialmente para niños de clases bajas. Su objetivo general es realizar un balance que permita explicar las diferentes concepciones de la evaluación del aprendizaje, según los fundamentos teóricos de Luckesi (2011), Vasconcellos (1998) y Hadji (2001) y otros estudiosos del tema. En la investigación cualitativa, se utilizó como metodología de recolección de datos un cuestionario semiestructurado, con docentes de los últimos años de la enseñanza fundamental de una escuela pública de la ciudad de São Vicente. El problema de la evaluación es identificar cómo es el proceso de evaluación dominante en la escuela y si estos factores contribuyen a la deserción escolar, buscando una posible solución para su mejoramiento y que esté dirigida al docente en formación permanente. En esa perspectiva, se buscan respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrolla el profesor la evaluación de los aprendizajes escolares en los últimos años de la enseñanza básica? Se realizó una revisión bibliográfica que trata de la evaluación, en sus aspectos histórico, sociocognitivo y metodológico, con el fin de darle a la práctica evaluativa del docente un referente práctico en el contexto de la escuela pública, que quiere comprometerse con los estudiantes. aprendizaje. El producto final es un libro electrónico de la disertación que mostrará la importancia de la evaluación en la escuela primaria y cómo se está utilizando.

Palabras clave: Escuela y sociedade; Evaluación del aprendizaje; Exclusión social.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Para você qual é a principal finalidade da avaliação?	98
Gráfico 2 - Como a avaliação pode favorecer o trabalho do professor?	100
Gráfico 3 - O aluno é um agente ativo no processo avaliativo? Por quê?	102
Gráfico 4 - Como o erro na avaliação pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem?	103
Gráfico 5 - Quais os instrumentos foram aplicados como parte da chamada avaliação?	105
Gráfico 6 - Você acredita que uma má avaliação pode levar o aluno à exclusão social e escolar?	108
Gráfico 7 - Gênero	111
Gráfico 8 - Faixa etária	112
Gráfico 9 - Trabalho atual	112
Gráfico 10 - Local de trabalho	113
Gráfico 11 - Local de trabalho secundário	114
Gráfico 12 . Especialização <i>latu sensu</i>	114
Gráfico 13 - Tempo de formação	116
Gráfico 14 - Tempo de magistério	117
Gráfico 15 - Tempo de serviço na docência na Prefeitura de São Vicente	117
Gráfico 16 - Tempo de Serviço na escola na Prefeitura de São Vicente	118
Gráfico 17 - Em qual escolaridade leciona	118
Gráfico 18 - Carga Horária Semanal de Trabalho	119
Gráfico 19 - Frequência das atividades	120
Gráfico 20 - Problemas de aprendizado	120
Gráfico 21 - Frequência das atividades pedagógicas – parte 1	121
Gráfico 22 - Frequência das atividades pedagógicas. – parte 2	121
Gráfico 22 - Cursos pela Secretaria de Educação	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
COSIPA	Companhia Siderúrgica Paulista
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SNPG	Sistema Nacional da Pós-graduação
Talis	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizado

APRESENTAÇÃO

Nasci na cidade de Cubatão, no ano de 1976. Em Cubatão, chovia todo dia, pelo menos naquela época. Ainda não se falava em poluição, mas, de minha casa, via as chaminés da Companhia Siderúrgica Paulista (Cosipa) emitindo fumaça vermelha. Às vezes, os cheiros eram ruins, mas não sabíamos o nome do produto exalado das fábricas da cidade. A educação infantil fiz no Colégio Bernardo José Maria de Lorena.

Depois da aposentadoria do meu pai, e da morte de minha avó, meus pais decidiram se mudar para Santos, em 1983. Dois motivos motivaram a mudança. Em primeiro lugar, para ficar próximo de minha avó materna; em segundo, para que pudéssemos estudar em melhores escolas e faculdades. Nossa mudança de Cubatão ocorreu alguns meses antes do desastre da Vila Socó, quando um incêndio matou 99 pessoas, nessa comunidade de barracos de madeira fincados em cima do mangue. Em Santos, cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na Escola Estadual Azevedo Jr. Não tive problemas de baixo desempenho, porém, perdia-me na bagunça e acabei sendo reprovada várias vezes. Amava a escola, mas não para estudar. Lá, fiz vários amigos, que mantenho até os dias atuais.

A adolescência foi um período de rebeldia, dentro e fora da escola. Não gostava das pessoas, todas certinhas, e nem do sistema opressor. Viviam me comparando aos meus irmãos, pela dedicação aos estudos. Contudo, isso não me chateava. Pelo contrário! Gostava da atenção que meus pais davam a eles. Era uma forma de liberação, para que eu fizesse o que queria. Não tinha inimizade nem com os professores e nem com os funcionários. Foram os melhores anos da minha vida.

Quando terminei o Ensino Médio, já com 20 anos de idade, minha irmã mais velha disse-me que meus pais não eram eternos. Dura realidade. E isso me impulsionou a estudar para a graduação.

Na minha casa, todos já eram funcionários públicos em diversos setores e, em função disso, também estabeleci a minha meta, que era ser professora no plano municipal.

A Minha formação acadêmica foi iniciada em 1997, no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Católica de Santos. Eram muitas informações e, ao mesmo tempo, teorias e conceitos que nunca tinha ouvido falar. O papel

desempenhado pelos professores foi fundamental para o meu desenvolvimento em questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Essa aprendizagem acadêmica e mais cursos voltados à formação docente me proporcionaram a classificação em diversos concursos públicos, dos mais diversos municípios vizinhos a Santos. A escolha de São Vicente foi decisiva, em virtude da proximidade de minha residência.

Foram cinco anos dedicados ao Ensino Fundamental e, por reconhecimento ao trabalho, passei a integrar uma Equipe Pedagógica na Educação Infantil. A minha identidade profissional foi consolidada por meio da minha experiência docente.

Nessa fase, foram muitas as descobertas, porque a Educação Infantil era, até então, um universo desconhecido para mim. Contudo, a troca de experiências com os docentes e funcionários me guiou na realização do meu trabalho. Durante sete anos, a creche foi um local de imenso prazer. As crianças recebiam alimentação, cuidados com sua integridade física e o desenvolvimento cognitivo humanizado.

Em 2018, por meio de concurso público de promoção, ingressei como Assistente de Direção, função que exerço até os dias atuais. Meu trabalho envolve o atendimento aos professores, pais e alunos, além da coordenação das atividades da secretaria da escola, e ainda, orientando na alimentação de 1.200 alunos, com idades entre 6 e 14 anos.

Também cuido dos casos de “indisciplina”. Tudo o que fazem não me surpreende. Oriento, acolho e, mesmo durante as férias, as crianças vêm me visitar. Aconselho e instruo, porque me vejo um pouco neles.

Todavia, eles vivem em situações de muita vulnerabilidade, diferente de mim, que tive uma infância e adolescência incríveis. Meus pais não brigavam; tinham amor e respeito um pelo outro; ensinaram-me valores, como honestidade, fraternidade, dignidade e força e, desse modo, fui me tornando forte e sem medo de encarar os desafios.

Em relação ao processo pedagógico, realizo o acompanhamento das reuniões do Conselho de Classe e dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Nesse cenário, muitas vezes, os docentes apontam para aprovar ou reprovar alunos com base apenas em registros numéricos e sequer discutem as concepções de avaliação da aprendizagem escolar. Nessa prática, oriento os docentes para a compreensão da necessidade de rever os conceitos de avaliação. Também observo e considero os hábitos cristalizados de práticas pedagógicas

conservadoras e autoritárias, que permeiam as suas formações profissionais. O conhecimento e a experiência com essas atividades trouxeram-me muitas reflexões, mas também inquietações.

Durante esse percurso, nessa trajetória de vida profissional, inúmeras influências foram se incorporando à minha identidade, considerando, ainda que, por ter um caráter dinâmico, a vida modifica-se e nos enriquece diante do exercício da função docente com os alunos.

A partir dessa trajetória, pude vivenciar a oportunidade de relacionar a teoria e a prática, e então, criar, modificar e consolidar as representações sobre a Educação.

Contudo, sentia que não poderia ir mais longe, se não me aperfeiçoasse. E o aperfeiçoamento significa, inevitavelmente, estudar mais. Resolvi que estava no momento de entrar no Mestrado, para meu desenvolvimento profissional. Cursar o Mestrado está sendo um momento de muita aprendizagem. Nesse ambiente é que compreendi o papel de um professor em sala de aula; suas frustrações; e angústias. Nesse momento, também comecei a estudar mais sistematicamente.

A experiência com a Educação pública me permite, hoje, desenvolver uma abertura para dialogar com a comunidade, a fim de entender melhor sua cultura, os princípios, as concepções, os valores e as práticas.

Especialmente, o que me inquieta é que o fracasso escolar pode ser visto como um processo de exclusão, pois a escola não tem permitido que todos os alunos obtenham seu desenvolvimento intelectual e humano. A não aprendizagem dos alunos significa a negação do direito fundamental do ser humano ao acesso a determinados elementos culturais e conhecimentos que dificilmente terão fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica e coletiva.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO NO BRASIL: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO.....	20
2.1	Origem da escola	20
2.2	Ensino Público: Brasil Colônia – Negação da tradição cultural dos nativos	20
2.3	Brasil império – Institucionalização do ensino primário	22
2.4	Primeira república – Surgimento dos grupos escolares	24
2.5	Era Vargas – Educação como instrumento político	25
2.6	República populista: Lutas e movimentos	27
2.7	Ditadura militar – Doutrinação dos currículos escolares	31
2.8	Educação pós ditadura – Discussão e pouca ação	31
2.9	Governo FHC - Avanços na educação	32
2.10	Governo Lula – Programas inovadores	34
2.11	Governo Michel Temer - Esvaziamento do currículo.....	37
3	CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS.....	40
3.1	Construção histórica da avaliação educacional	40
3.2	Mensuração como concepção de avaliação	41
3.3	Descrição como concepção de avaliação	42
3.4	Negociação como concepção de avaliação	45
3.5	Avaliação no Brasil	46
3.6	Entrelaçando novos caminhos e expandindo os horizontes	51
3.7	Entrelaçando a avaliação classificatória com a avaliação diagnóstica ...	52
3.8	Apresentando a concepção dialético-libertadora	56
3.9	Apresentando a concepção de avaliação formativa reguladora.....	60
3.10	Apresentando a teoria crítica do currículo: a violência simbólica no contexto escolar	66
4	CAPÍTULO III – O ENTRELAÇAR COM O LUGAR DE VIVÊNCIA.....	71
4.1	Importância da avaliação	71
4.1.1	Importância da inovação dos métodos avaliativos	71
4.1.2	Importância da diversidade dos métodos avaliativos	72

4.2	Formação dos professor e influências na escolha do método avaliativo	74
4.3	Métodos tradicionais podem prejudicar os alunos.....	77
4.4	Avaliação como Forma de Medida.....	81
4.5	Avaliação como fator determinante para exclusão dos alunos.....	85
4.6	Conselho de classe.....	91
5	CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA PESQUISA	93
5.1	Contextualização histórica da comunidade e da escola	94
5.2	Caracterização dos docentes	96
6	CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS	100
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE	134
	ANEXO	142

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, considera-se que o fracasso escolar pode ser visto como um processo de exclusão, pois, de certa forma a escola não garante ao aluno seu desenvolvimento intelectual. A não aprendizagem dos alunos significa a negação do direito fundamental do ser humano ao acesso a determinados elementos culturais e conhecimentos que dificilmente ele terá fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica e coletiva.

Na escola tradicionalmente dominante, o ensino é concebido como mero transmissor de conhecimento, importando a memorização de informações prontas nas quais o aluno ainda é visto como receptor. O que lamentavelmente acontece na escola é a práxis da matéria dada em que, ao final da correção, há a simples entrega de resultados de provas no fim do bimestre, pautando-se apenas em uma simples representação quantitativa.

De certa forma, a avaliação da aprendizagem tem colaborado com o processo de dominação, tem ajudado a formar um autoconceito negativo nos alunos e tem sido usada como instrumento de seleção social, à medida que separa os “aptos dos inaptos”, os “capazes dos incapazes” “Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificada como inferior, médio e superior” (LUCKESI, 1999, p. 34). E assim reproduz o sistema dominante.

Por meio da reprovação, a escola reforça o seu papel social de selecionar os melhores, esquecendo-se, porém, de que todos podem aprender, apenas de maneiras e ritmos diferentes.

A escola é um local privilegiado para a construção de conhecimento e valores, que possibilitam a compreensão da nossa sociedade e a organização da ação educacional, com vistas à autonomia e, conseqüentemente, à inclusão dos indivíduos na vida cidadã; logo, não lhe cabe essa forma de ver a avaliação.

Para subsidiar o processo de avaliação da aprendizagem, a prática de leitura sobre a relação entre escola e a sociedade; entre o fracasso escolar e sua relação com a prática avaliativa, ancora-se nas concepções teóricas de Bourdieu (1989) e Althusser (1969), que veem como relevante a avaliação, como um instrumento para a conservação e reprodução da sociedade. Já Luckesi (1989); Vasconcellos (1989); e Hadji (2001); contribuem para que a avaliação seja compreendida como um processo e não como medida, ou um produto.

Nessa perspectiva, buscam-se respostas para a seguinte questão: de que forma o docente desenvolve a avaliação da aprendizagem escolar nos anos finais do ensino fundamental?

Assim, com os estudos sobre a avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental: um processo de inclusão ou exclusão social, tem-se, no Capítulo I, reflexões sobre os processos sócio históricos que integravam as políticas públicas brasileiras, desde o período colonial até o Governo Temer, compreendendo que a realidade atual da educação está com suas raízes históricas ativas.

No Capítulo II, trata-se do processo histórico da avaliação, dos pressupostos conceituais diversos; dos aspectos cognitivos e humanos; e da avaliação formativa como fator de emancipação do aluno.

O entrelaçar da vivência é tratado no Capítulo III, apresentando-se a relevância da avaliação com a formação dos professores e a influência na escolha do método avaliativo.

No Capítulo IV, consta o percurso metodológico adotado por meio de uma pesquisa qualitativa, que se enriquece com o empírico da escola. Inicialmente, buscou-se a construção de referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem e, fazendo uso de questionário como instrumento de pesquisa, aplicado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, considera-se a realidade da escola pesquisada, sua contextualização, o histórico na comunidade, bem como a caracterização dos docentes.

Para a análise dos dados, foram elaboradas sínteses das respostas dos entrevistados, entrelaçando com os referenciais teóricos construídos, como se verifica no Capítulo V.

Trata-se de um estudo que aponta a prática da avaliação baseada na verificação do rendimento do aluno por meio de provas, testes e trabalhos. Assim, apontamos para a necessidade da superação de antigas concepções de avaliação e concebê-las como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Evidenciou-se uma considerável preocupação com a formação de professores tanto inicial quanto continuada, possibilitando o exercício de ampla reflexão no contexto escolar.

Faz parte da intencionalidade da pesquisa a construção de um produto educacional para dinamizar a leitura entre os docentes de um livro em formato digital

(*e-book*) contribuindo para estudos futuros devido a ascensão das novas tecnologias de informação e comunicação.

Propõe-se que a avaliação da aprendizagem, se for diagnóstica e mediadora, estará sempre a favor do aluno, de seu sucesso, e, por conseguinte, da humanização do ensino, pois, certamente, uma escola só será democrática e de qualidade se der conta dos alunos que recebe, conduzindo todos para a aprendizagem.

2 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO NO BRASIL: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

2.1 Origem da escola

Desde o surgimento da humanidade, compreende-se que a educação é um dos pilares mais importantes de uma sociedade. A educação era rudimentar, pois as crianças e os jovens aprendiam técnicas em grupo para a sobrevivência e a perpetuação de padrões culturais. Não existia uma instituição especializada para a Educação, se dava em casa e no convívio com seu grupo, ou tribo e, assim, era repassada de pai para filho, por gerações. Segundo Aranha (2006, p. 35), nas primeiras sociedades: “os mitos e os ritos são transmitidos oralmente, e a tradição se impõe por meio da crença”.

Por outro lado, na Grécia Antiga, o *logos* (conhecimento) era o ideal educativo mais importante. Surgiram os sofistas, considerados mestres da retórica e oratória. Eles ensinavam aos discípulos a arte das palavras para que pudessem construir argumentos capazes de vencer na arena política. Já Sócrates propunha ensinar o pensamento, mais do que ensinar a falar. A educação era tida como um instrumento da participação democrática dos homens livres.

Os pensamentos sofistas e socráticos contribuíram para a educação contemporânea através da valorização do conhecimento prévio dos seus alunos, pois se tornaram sucesso na aprendizagem do discente na contemporaneidade.

Etimologicamente, a palavra escola (*scholé*); significa, em grego, “o lugar do ócio”, o local em que os meninos recebiam a Educação, dedicando-se a “funções nobres, como pensar, governar e guerrear” (ARANHA, 2006, p. 62).

Enquanto a elite tinha acesso ao saber sistematizado, a população em geral – mulheres, escravos e estrangeiros era privada desse conhecimento. Foi na Grécia Antiga que surgiu a ideia de uma escola de estado, elaborada pelo filósofo Aristóteles, que entendia o Estado como único, em proporcionar o bem comum, com uma educação igual para todos os cidadãos, e pública, capaz de atingir esse fim único.

A paideia grega é substituída pela cristã, e essa nova concepção de mundo é centrada na ideia de um Deus único. A educação perde o caráter político passando

a ser comandada pelos padres da Igreja Católica. Diante disso, todo o conhecimento fica sob o controle da igreja.

Entretanto, os filhos dos camponeses, não tinham acesso à educação escolar, ficando sem conhecimento da leitura e escrita. Uma das origens mais significativas, na idade média, foi a Universidade, uma corporação de estudantes e mestres funcionando no interior dos montes.

No final do século XIX, com a pressão operária decorrente das péssimas condições de trabalho e exploração, por melhores salários, e de escola para os seus filhos, a burguesia passou a defender a estruturação do ensino obrigatório, laico e gratuito.

Portanto, o aparecimento da instituição escolar está diretamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. De acordo com o ensinamento de Aranha (2006, p. 124):

Às transformações econômicas que vinham ocorrendo desde o final da idade Média, com o desenvolvimento das atividades artesanais e comerciais dos burgueses, os antigos servos libertos. A revolução Comercial do século XVI caracterizou-se pelo modo de produção capitalista, acentuando a decadência do feudalismo, cuja riqueza era baseada na posse de terras. (ARANHA, 2006, p. 124)

No entanto, havia enorme diferença entre a Educação da alta nobreza, da pequena nobreza, da burguesia e das classes populares. A Educação passou a ter objetivos diferenciados. Não havia qualquer preocupação com a Educação popular, destinada apenas à aprendizagem de ofícios.

Na modernidade, houve uma mudança revolucionária em relação aos princípios, costumes, às políticas sociais e culturais. E, para isso, o homem necessitava de uma formação renovada, atendendo a uma visão de racionalidade e livre das bases e dos princípios antigos e religiosos; uma educação para o desenvolvimento moral, físico e social do ser humano.

A educação representa uma grande preocupação, para este período:

É impressionante a preocupação com a educação no Renascimento (sobretudo em comparação com a Idade Média), não só pela produção teórica dos pedagogos, mas principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Educar-se torna-se uma questão de moda e uma exigência dentro da nova concepção do homem (ARANHA, 1989, p. 94).

2.2 Ensino Público: Brasil Colônia – Negação da tradição cultural dos nativos

Para compreender os avanços e retrocessos do ensino público, no país, é indispensável perceber as particularidades dos contextos histórico, político, social, cultural e econômico. É de fundamental importância conhecer a História da Educação Pública em nosso país, pesquisando o ensino desde o período colonial até a atualidade.

Embora de forma sucinta, nesta abordagem traça-se um panorama geral sobre o desenrolar da história do ensino público e sua conjuntura. De acordo com Santos (1991, p.1991), é pela “História que conhecemos a vida dos homens: como era, como é e o que nela se modificou com o passar do tempo”.

No Brasil, os regimentos foram os primeiros documentos da política educacional, elaborados em 1548, por D. João III, para orientar as ações do primeiro governador - geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549. No primeiro momento, tem-se a educação do período colonial, com os jesuítas (1549 - 1759) e a Educação da reforma pombalina, que aconteceu na segunda metade do século XVIII, após a expulsão dos jesuítas.

Os primeiros padres jesuítas que chegaram ao Brasil tinham como objetivo catequizar o “índio”, enquanto a educação era privilégio da elite. Os indígenas passaram pelo processo de catequização e recebiam ensinamentos básicos, como ler, escrever, contar e aspectos de humanidades.

O padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram, na Bahia, em agosto de 1549, a primeira escola de ler e escrever brasileira. Ele elaborou o primeiro plano de ação, o primeiro projeto de educação, na Colônia, para aqueles que se convertessem à fé católica, com as seguintes características: proibir que os índios comessem carne humana; fazê-los viver em paz entre si e com os cristãos; e que suas terras fossem repartidas com a Companhia de Jesus.

As primeiras aulas da escola dos jesuítas eram, muitas vezes, ao ar livre, ou em cabanas improvisadas. A Educação era financiada com recursos públicos, uma espécie de “escola pública religiosa” (LUZIRIAGA, 1950, p.5-22). Entretanto, as cartilhas e as normas disciplinares encontravam-se sob o controle dos jesuítas,

portanto, sob o domínio privado. Os jesuítas contavam com seus próprios recursos financeiros e utilizavam a mão de obra indígena nas atividades agrícolas.

Villa-Lobos (1.959, p.41) aponta que “[...] a pedagogia autoritária de que se utilizavam servia tanto aos interesses da igreja como aos do governo português, que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade.”

Os jesuítas efetivaram a elaboração do método de ensino e de aprendizagem: O *Ratio Studiorum*. O método estava pautado nos princípios pedagógicos herdados da universidade medieval, que eram:

- ✓ Controlar a disciplina;
- ✓ Repetição (por meio de leitura e memorização);
- ✓ Composição - redação de textos;
- ✓ Interrogações – questões formuladas sobre as obras clássicas estudadas;
- ✓ Prática sistemática de exercícios espirituais.

Quando, em 1750, o rei de Portugal, D. José I, escolheu Sebastião José de Carvalho e Melo, que ficou conhecido como marquês de Pombal, para ocupar o cargo de primeiro-ministro, começava ali uma nova fase da história do Brasil. Ele se destacou pelo conjunto de reformas realizadas tanto na metrópole como nas colônias. Ao nomeá-lo para o cargo, a intenção era recuperar a economia.

Alegando que a Companhia de Jesus era um empecilho na conservação dos poderes econômico e político, iniciava-se uma campanha contra a Companhia de Jesus. O marquês apontava como principal motivo o enriquecimento da Ordem e não do Império. Assim, acusou os jesuítas de traição, expulsando-os de Portugal e de suas colônias, bem como fechando todas as suas escolas. O resultado final do ensino dos jesuítas foi a exclusão das mulheres (50%), dos escravos e negros (40%). Assim, a educação na colônia atendeu somente a 0,1% da população (MARCILIO, 2005).

No governo de Pombal (1759- 1827), a metodologia dos jesuítas foi substituída pelo pensamento da escola pública e laica. Ao propor as reformas educacionais, ele fundou várias escolas, porque estava preocupado em utilizar a instrução pública como instrumento ideológico dos interesses políticos do Estado.

Nesse período, foi redigido um documento para os estudos menores, para as escolas de primeiras letras nas comarcas e vilas. Criou o Subsídio Literário, ou seja, um imposto especial para financiar o ensino; era um imposto sobre a carne, o vinho, vinagre e a aguardente. O estabelecimento de aulas régias de Latim, Grego e Retórica foi a primeira tentativa de ensino, do Estado, na história do Brasil, com o intuito de substituir o ensino religioso.

Dessa maneira, as escolas e as aulas régias eram restritas ao estudo prático e científico. As aulas avulsas passaram a atender ao Ensino Secundário. E o estado limitava-se ao pagamento dos professores.

Os recursos destinados à área educacional eram insuficientes para manter a Educação pública, gerando atraso no pagamento dos docentes. Os pais que podiam ofertar uma formação de qualidade, precisavam custear ou contratar professores particulares. A prioridade, no Ensino Secundário, era a repetição oral e a escrita dos textos clássicos, que privilegiavam a retórica e a persuasão ao falar, ostentadas pelos indivíduos da classe burguesa. O Subsídio Literário e as reformas pombalinas fracassaram, por falta de recursos financeiros.

De acordo com o pensamento de Haidar (1973, p.38):

[...] criar a escola útil aos fins do estado, e nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

2.3 Brasil império – Institucionalização do ensino primário

A emancipação política do Brasil foi conquistada em 1822. A nação herdada era uma sociedade escravagista, com desigualdades sociais enormes, na qual a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola.

A Constituição de 1824 determinava a gratuidade do ensino elementar a todos os cidadãos do Império. Entretanto, a instrução básica, para alfabetizar as camadas populares, foi muito tímida, chegando bem próxima da omissão. No contexto da cidadania, não eram incluídos, na escola, os escravos, os índios e as mulheres.

No Brasil Império, em 15 de outubro de 1827, criou-se um documento legal que ficou conhecido como a Lei das Escolas Primárias. Determinava que, em todas as cidades, vilas e lugares, deveriam haver escolas de Ensino Elementar. As escolas ensinavam a ler, escrever, contar e resolver as quatro operações; da gramática da Língua Portuguesa, os princípios da moral cristã e a doutrina da religião católica. Em 1835, foram instituídas as primeiras Escolas Normais, que objetivavam preparar os professores; contudo, eram cursos, no máximo, de dois anos e em nível secundário.

O governo brasileiro concebeu uma escola de Ensino Mútuo para ampliar o sistema de instrução, exigindo de cada província do Império o envio de um professor, que seria mandado a essa escola, cabendo a ele aprender, ensinar e propagar o aprendido. O método era baseado em hábitos disciplinadores de hierarquia e ordem.

O Ensino Mútuo foi a principal tentativa de ampliar e democratizar o ensino, no país. Os recursos para implantar esse modelo de ensino eram escassos. Mais uma vez, faltavam professores e livros. O Método Lancasteriano limitou o professor a supervisionar os alunos, tendo como aporte um aluno mais avançado, que ficaria controlando as atividades. A qualificação do professor era feita na capital de cada província e ele seria admitido mediante exames e em caráter vitalício.

Segundo Saviani (2008, p.128):

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quaquers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos da função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo.

Com a Constituição de 1891, ocorreu a separação do Estado e da Igreja e, nos estabelecimentos de Ensino Público, foi garantido o ensino leigo.

Verifica-se uma particularidade marcante, no início da Educação brasileira – a destruição e a substituição das antigas propostas educacionais em favor de outras

novas, sem que houvesse, por isso, a continuidade dos projetos inicialmente implementados.

A Educação, no Brasil, já nasceu com influências culturais, econômicas e políticas, representadas pela fusão dos continentes americano, europeu e africano. Dessa união, surgiu um povo espirituoso e singular que, mesmo excluído das benesses da Educação, desenvolveu a criatividade, a sensibilidade e a empatia, ultrapassando as dificuldades impostas por alguns, de forma desumana e cruel.

2.4 Primeira república – Surgimento dos grupos escolares

A Primeira República herda do período monárquico um sistema educacional que conferia ao povo uma Educação diferente daquela conferida à elite. Entretanto, os ideais republicanos, que pretendiam ter um projeto de um novo Brasil, traziam resquícios de um velho tempo, com marcas da desigualdade social; estava, de um lado, a classe popular, renegada a segundo plano; de outro, a classe burguesa, expandindo cada vez mais seus interesses.

A Constituição da República de 1891 descentralizou o ensino e construiu um sistema educacional menos democrático, que privilegiava, mais uma vez, os Ensinos Secundário e Superior como responsabilidade da União e, o Ensino Primário, de responsabilidade dos Estados. Essa descentralização dava mais poder aos Estados e representava mudanças satisfatórias e significativas.

Porém, representou o abandono dos Estados mais pobres, o que significou, na prática, a oferta de uma educação precária. As poucas escolas públicas, nas cidades, eram destinadas aos filhos da elite. Já as escolas do interior tinham o funcionamento prejudicado e os professores sem nenhum tipo de instrução.

Na área educacional, pouca coisa mudou. Eram frequentes as reclamações quanto à má formação e ao despreparo dos professores. Houve total desvinculação entre teoria e prática. Faltava tudo: instituições e pessoas que se preocupassem com a pesquisa, elaboração e aplicação de bons métodos de ensino e se dedicassem a elas.

Em contrapartida, em 1880, em São Paulo, foi fundada uma escola que funcionava como alternativa noturna, frequentada por moças que trabalhavam

durante o dia; contudo, a proposta não vingou. O fracasso deveu-se, especialmente, à falta de professores.

Nessa época, foi editada uma lei, em 1857, que estabelecia que o Colégio de Artes Mecânicas do Rio Grande do Sul não poderia matricular as crianças de cor negra, os escravos e pretos, ainda que libertos.

Assim Silva (2013, p. 213) esclarece:

Serão igualmente admitidos nas officinas do Collegio quaesquer moços, exceptuados os escravos, que pretenderem aprender os officios que n'ellas se ensinarem [...]", mesmo que o perfil desejado pela instituição fossem órfãos, pobres expostos e filhos de pais indigentes.

Em 1894, criou-se o Grupo Escolar, no Estado de São Paulo, que viria a provocar profundas modificações no sistema educacional brasileiro, com uma proposta diferenciada, na qual o ensino passa a ser seriado, com classes homogêneas, métodos pedagógicos modernos e um professor por classe. Quanto ao diretor da instituição, o decreto determinou que morasse dentro da própria escola, com a família, e que ele não poderia se ausentar; durante o horário de trabalho.

2.5 Era Vargas – Educação como instrumento político

A Era Vargas foi um período da história do Brasil compreendido entre 1930 e 1945. O presidente Getúlio Vargas colocou em vigor projetos de reforma educacional, contribuindo para a planejada ascensão e ampliação do sistema capitalista, a fim de fortalecer o nacionalismo e a política de substituição de importações. Buscou-se a implantação de um sistema público de Educação que suprisse esses objetivos, principalmente de formar a mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Mas, para compreender como essas estratégias reformistas se configuraram, durante a gestão de Vargas, é necessária uma reflexão acerca das medidas então adotadas. O objetivo era atrair os trabalhadores para o mercado de trabalho e, dessa forma, colaborar para a expansão do capitalismo. Getúlio introduziu o ensino da religião no currículo das escolas primárias, secundárias e normais, em todo o território brasileiro, com a alternativa de ser optativo aos alunos cujos pais não quisessem o ensino religioso. Assim, trazia o artigo 133:

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

A escola pública, nas primeiras décadas do século XX, tinha como objetivo a escolarização das camadas populares, porém, somente daquelas pertencentes ao trabalho urbano, ficando de fora a instrução pública dos pobres e negros.

Concomitantemente, surge o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o qual constituiu uma série de propostas feitas por conceituados educadores da época, membros da elite intelectual, sob a responsabilidade do professor Fernando de Azevedo. Para a melhoria da Educação, no país, acreditava-se na educação pública, gratuita, laica e obrigatória. Pela primeira vez, surgiu um movimento com educadores que denunciavam o analfabetismo e outros problemas da Educação. Defendia-se que a organização do sistema escolar deveria ser sem preceitos do capitalismo, enfatizando a importância do estado na Educação e, desta, na reconstrução nacional.

O liberal pragmatismo da escola nova procurava exercitar nos alunos as habilidades de raciocínio, literatura, história e língua pátria. A formação universitária deveria ser voltada para o ensino, a pesquisa e formação.

Conforme Saviani (2006, p. 34-35):

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país.

Entretanto, é outorgada uma nova Constituição Federal, em 1937, estabelecendo que:

- ✓ a Educação deve preparar os trabalhadores para atender à demanda da economia

- ✓ a priorização do programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional, que estabelece o regime de cooperação entre indústria e Estado

As alterações estruturais que ocorriam na sociedade com a instauração de um modelo com base na industrialização, fizeram a Educação mudar. Com essas mudanças, surgiu uma nítida separação entre a atuação intelectual feita pelos componentes das classes ricas e o trabalho braçal, com foco no Ensino profissional, frequentado pelos brasileiros pertencentes às classes populares.

Nesse período, é criada a Reforma Capanema, “cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo” (RIBEIRO, 2006).

A disciplina e a ordem eram mantidas através de cursos de moral e civismo. A Educação militar era endereçada aos alunos do sexo masculino, nas escolas secundárias. O ensino continuou nesse tripé: enciclopédico, aristocrático e humanístico.

2.6 República populista: Lutas e movimentos

Em 1946, teve início, no país, um período mais democrático e o sistema de ensino foi reorganizado em torno do novo contexto político. Nesse cenário, a ampliação do Estado deu-se mais em função das pressões populares urbanas, que recém-ingressavam no cenário político, do que qualquer entusiasmo dos donos do poder pelas formas democráticas.

Foi promulgada a nova Constituição Federal de 1946, em que a Educação Primária permanece como um direito de todos, obrigatória e assegurada sua gratuidade, cabendo à União estabelecer as diretrizes e as bases da Educação nacional. O Ensino Primário tinha duração de cinco anos e deveria atender à realidade brasileira e ser baseado nas ideias pedagógicas do Manifesto dos Pioneiros. Seguindo os princípios que deveriam assegurar:

Desenvolvimento sistemático e graduado adequado aos interesses da infância; do ponto de vista didático centrar-se nas atividades do próprio educando; apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo; inspirar-se,

em todos os momentos, no sentimento de unidade nacional e fraternidade humana; desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social (ROMANELLI, 1999, p. 161).

A Constituição de 1946 previu que o ensino deveria ser ministrado pelos poderes públicos e pela iniciativa privada. Destinou à Educação 18% do orçamento da União e 25% do orçamento dos Estados e Municípios, para a área educacional.

Estabeleceu-se uma nova relação entre Estado e Igreja, onde:

A União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios é vedado ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo (BRASIL, 1946).

Apesar do aumento da quantidade das escolas normais, continuava crescendo o número de professores leigos no Ensino Primário.

Paulo Freire, entre as décadas de 1950 e 1960, serviu de base para a construção de uma Pedagogia Libertadora. Acreditava que o homem devia ser “sujeito da própria história”, porém, no caso brasileiro, o povo era vítima do autoritarismo e paternalismo herdados de uma tradição colonialista e escravista.

A pedagogia convencional era voltada para a ideologia de opressão, que considerava o aluno alguém desprovido do saber, e, por isso mesmo, era destinado a se tornar depósito da doutrina dos professores. Essa Educação bancária; não promovia o aluno para a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. O educador Paulo Freire, defendia que o ato educativo é um ato político, e o professor deveria colocar sua ação político pedagógica a serviço da transformação de nossa sociedade.

Na década de 1960, determinados setores da sociedade voltaram-se para a Educação popular, quando surgiu o chamado Movimento de Cultura Popular, que propunha levar ao povo elementos culturais, como teatro, cinema, artes e, além disso, alfabetizar e fazer com que a população adulta participasse ativamente da vida política do país.

Assim se manifestaram Pereira e Pereira (2010, p.72-89), acerca desse movimento:

Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também.

A aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) deu-se devido a um período de luta pela escola pública e gratuita. Numerosas campanhas, com participação popular reivindicavam a ampliação e a melhoria do atendimento escolar, para que, de fato, o direito constitucional fosse consolidado.

2.7 Ditadura militar – Doutrinação dos currículos escolares

Surgiu, em 1964, outro viés ideológico: o Regime Ditatorial, no Brasil, que restringiu as liberdades individuais e políticas, censurando a opinião pública, as artes e a imprensa. As pessoas eram perseguidas, em virtude de sua ideologia. Inúmeras pessoas foram mortas e outras exiladas. O Regime Militar representou uma triste história que, durante os anos de sua permanência, espalhou medo e terror, em todos os segmentos da sociedade e a Educação foi um dos principais alvos.

Os preceitos administrativos foram idênticos aos de um sistema empresarial e continham uma ideologia tecnocrata-repressiva capaz de promover uma mentalidade empresarial de acordo com o modelo econômico.

Pautando-se na repressão, na privatização do ensino, consolidou-se, mais uma vez, a classe dominante, com o ensino de qualidade; porém, foram deixadas de fora as classes populares. O Estado garantiu poucos recursos ao ensino, o que interferiu na estrutura física das escolas e no número de professores leigos. O novo modelo educacional tinha como característica um sistema educacional autoritário e domesticador.

Foram vinte e um anos de regime ditatorial no país, que significaram um período de muitos conflitos, violência e resistência. Muitos líderes estudantis foram presos, universidades foram invadidas e controladas, a União Nacional de Estudantes foi sufocada. Boa parte da população que viveu esse tempo conheceu formas muito específicas de dor e silêncio que, no contexto do regime, tiveram uma conotação de coerção e medo (ROSA, 2006, p.37).

As reformas do Ensino de 1º e 2º Graus aumentaram a obrigatoriedade da escolaridade de quatro para oito anos.

O então Ministério da Educação e Cultura (MEC) do regime militar, defendia a ideia de que o Ensino Secundário deveria atender aos pobres e o Ensino Superior seria reservado para as elites brasileiras. A Educação passou a atender ao regime, enquanto os militares reforçaram sua ideologia e mantiveram o *status quo*, de modo que tudo deveria ficar do jeito que estava.

A propaganda era a principal arma do governo, para propagar seus projetos e também convencer o povo de que o regime vigente era a melhor opção. Nessa época, cria-se o *slogan*: “Brasil grande, ame-o ou deixe-o!”.

Em 1969, duas disciplinas foram retiradas do currículo escolar. Os alunos não teriam mais aulas de Sociologia e nem Filosofia. Foram criadas outras disciplinas, como Educação Moral e Cívica; Estudos de Problemas Brasileiros (EPB); e Organização Social e Política Brasileira – válidas para todas as escolas e todos os níveis, do Fundamental ao Universitário.

Esse novo currículo visava a reforçar a ideologia política, exacerbando o nacionalismo e o civismo. Além disso, as disciplinas de História e Geografia voltam-se para o esvaziamento da criticidade e reflexão.

Saviani (2008, p. 297) afirma, em sua obra - O Legado Educacional do Regime Militar:

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos (grifos no original).

Em 1971, é criada a Lei 5.692, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. A organização do ensino continuou, conforme a legislação anterior, da seguinte forma:

- ✓ Ensino pré-primário: composto de escolas maternas e jardins de infância
- ✓ Ensino primário: obrigatório a partir dos 7 anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais

- ✓ Ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário
- ✓ Ao Conselho Federal de Educação foi conferida a competência de indicar até cinco das disciplinas para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos conselhos estaduais completar os respectivos currículos
- ✓ Foi mantido o exame de admissão para ingresso no ciclo ginásial, e o ensino técnico de grau médio foi dividido em industrial, agrícola e comercial
- ✓ O ensino normal foi definido como tendo por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, assim como o desenvolvimento dos conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância

As políticas públicas educacionais permaneceram vinculadas às necessidades do mercado capitalista. Buscava-se associar a profissionalização do Ensino Médio, os cursos de formação tecnológica e a Educação de nível superior ao mercado. Esse regime resumiu-se na institucionalização da visão produtivista da Educação.

A partir de 1984, as pressões sociais culminaram com o movimento civil conhecido como Diretas Já, durante o qual as manifestações populares pediram o fim da ditadura militar e as eleições diretas para a Presidência da República.

2.8 Educação pós ditadura – Discussão e pouca ação

A primeira eleição direta para presidente da República, após a ditadura militar, elegeu o mais jovem presidente que o país já teve. Em 1990, Fernando Collor de Mello iniciou sua gestão, que ficou marcada pelo confisco monetário, fechamento de diversos órgãos do Estado e congelamento de salários. No entanto, as medidas não foram suficientes para a inflação baixar.

O governo elaborou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – (PNAC), 1991-1995, que propunha a mobilização da sociedade civil em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos. Era, formado por comissões governamentais e não governamentais, com o objetivo de reduzir em 70% o analfabetismo no país, durante cinco anos.

No panorama de um governo democrático, surgiram polêmicas em torno da corrupção, gerando pressões populares que culminaram com o Movimento dos Caras Pintadas. A campanha “Fora Collor” ampliava-se.

O Senado julgou Collor no dia 30 de dezembro de 1.992 e aprovou seu *impeachment*. Seus direitos políticos foram cassados por 8 anos e Collor foi destituído do cargo.

Seu vice, Itamar Franco, assumiu a Presidência do país e, ao longo da história, foi lembrado pela implantação do Plano Real como medida principal para a adoção de uma nova moeda – a saber, o real.

Nessa década, os organismos internacionais atuavam em convenções e conferências. Podemos destacar a Conferência Mundial sobre Educação, realizada na Tailândia, na qual inaugurou-se o projeto de educação mundial. Todos os participantes, inclusive o Brasil, comprometeram-se em assegurar Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A conferência serviu de inspiração para o país, que passou a elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. No entanto, o plano não saiu do papel. De acordo com Saviani (1999, p.129):

[...] mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao banco mundial.

2.9 Governo FHC - Avanços na educação

Na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a nova LDBEN, Lei 9.394/1996; que alterou o desenvolvimento da Educação em todos os níveis de ensino e se destacou estabelecendo padrões para o ensino. A nova LDBEN deu suporte legal, em seu texto, para que o direito à

Educação de qualidade fosse realmente unificado, assegurando a formação integral do indivíduo e a sua inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade.

Dentre as principais mudanças no âmbito educacional, Aranha (1996, p. 223) destaca:

- ✓ Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ✓ Ensino Fundamental obrigatório e gratuito;
- ✓ Atendimento em creches e pré-escolas às crianças com idades de zero a seis anos;
- ✓ Valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Houve avanços significativos, que aumentaram o acesso dos brasileiros à escola pública, em todos os níveis. O Ensino Fundamental avançou, graças ao Fundo Nacional de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e ao Programa Bolsa Escola, que ofereceram às pessoas da classe mais vulnerável condições para que as crianças não fossem desviadas dos estudos.

Em 1996, o Governo Federal lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), bem como estabeleceu diretrizes para os currículos escolares de todo o Brasil. No entanto, por mais que se tenha evoluído, a Educação brasileira ainda apresentava características reacionárias e alienantes, contribuindo para a formação de seres passivos, isentando-se do compromisso de formar cidadãos ativos e conscientes.

Como afirma Rodrigues (1996, p. 35), a Educação é:

[...] incapaz de ampliar e organizar a consciência crítica dos educandos, essa educação se converte em inutilidade formal, ainda que recheada de discurso sobre a importância e o valor de conhecimento crítico e de atenções proclamada de se fazer educação política.

Em 1998, é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que avalia o desempenho de cada estudante e também para balizar as políticas públicas nacionais. O exame concedeu uma matriz com a indicação de competências e

habilidades correspondente ao término da escolaridade básica; com base na LDBEN, nos PCNs e na reforma do Ensino Médio.

Paulo Renato Souza, ministro da Educação na época, alertou que o mercado econômico exigiria um novo trabalho e que as eternas falhas do sistema educacional brasileiro tinham que ser transformadas para atender à nova demanda do mercado de trabalho.

Em 1999, as principais universidades públicas adotaram os resultados do ENEM para o ingresso dos estudantes.

2.10 Governo Lula – Programas inovadores

No início dos anos 2000, altera-se a política e emerge um novo governo, com Luís Inácio Lula da Silva, presidente que via na Educação um bem comum, necessário à ampliação da esfera de direitos historicamente negados pela elite ao povo brasileiro e, com isso, impulsionou a escola como um espaço público democrático, promotor de justiça social, direitos e igualdade.

As políticas públicas educacionais sofreram importantes mudanças, visando, dentre outras coisas, ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica, bem como a democratização do acesso à educação superior (CASTRO, 2017).

Nesse sentido, o governo defendeu como principais metas a ampliação das oportunidades de acesso ao sistema de ensino e a permanência dos mais pobres nele. Em 2000, a nota do Brasil no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) foi de 0,649 e chegou a 0,755 em 2016, indicando melhora no desenvolvimento do país.

Uma medida importante foi a implantação do Bolsa Família em 2003, cujo recebimento foi atrelado à frequência das crianças na escola, o que tirou milhões de brasileiros da miséria.

Ainda vale ressaltar que a Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o conteúdo relacionado à História e às culturas africana e afro-brasileira, nas escolas públicas e

particulares de Educação Básica, a fim de ressarcir os afrodescendentes dos danos psicológicos, culturais, econômicos, sociais e políticos sofridos durante o regime escravocrata.

Com a finalidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior, em 2005, foi aprovada a Lei 11.096, que instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), sob a gestão do MEC, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais, de 50%, ou de 25%, para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos, utilizando como referência a nota do Enem, projeto ao qual o então presidente que Lula deu seguimento. O programa Prouni garantiu a matrícula de mais de 2,47 milhões de estudantes até o ano de 2020 (FERNANDES, 2020).

Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) passa a substituir o Fundef, com o objetivo de diminuir a desigualdade de recursos destinados à rede que mais investe por aluno e a que menos investe.

O Fundef serviu para distribuir melhor os recursos pelo país, pois levou em consideração o tamanho das redes de ensino e deu certa segurança financeira aos municípios e estados para ampliarem o número de suas matrículas.

Assim, os municípios foram incentivados a se concentrar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; já os estados focaram, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Mantido pelos impostos, as taxas e contribuições sociais municipais, estaduais e federais, o Fundef é distribuído de acordo com o número de alunos matriculados nas redes estaduais e municipais conforme estabelecido pelo Censo Escolar, segundo exemplos do ano de 2019 e mantendo um diferencial entre o atendimento público da creche em tempo integral pública e em tempo parcial.

O ensino tornou-se obrigatório dos 4 aos 17 anos, por meio da Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), promulgada em 12 de novembro de 2009, que determina como faixa etária obrigatória na Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, ampliando, assim, o tempo obrigatório do processo de escolarização de 9 para 14 anos de duração, o que garantiu, inclusive, a universalização da Educação Infantil. Estabeleceu-se, também, a meta de aplicação do recurso público em Educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB).

Ainda criado em 2010 o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), mantém um processo informatizado por meio do qual as instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas aos candidatos participantes do ENEM, substituindo, assim, em parte, os exames tradicionais de ingresso das universidades públicas.

No ano de 2010, o piso salarial do magistério foi integrado para todos os estados e municípios. O Fundeb multiplicou por dez a complementação da União, a fim de igualar o investimento por aluno, no país. Já os programas de livro didático, alimentação, saúde e transporte escolar, foram ampliados desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio.

A Lei de Cotas, n.º 12.711/2012, garantiu aos negros a reserva de 50% das matrículas para cada curso, nas universidades e institutos federais (IFs) de Educação, Ciência e Tecnologia.

O governo Lula terminou com uma alta porcentagem de aprovação e elegeu sua substituta para o cargo de Presidenta da República; - a candidata Dilma Rousseff; primeira mulher a ocupar a Presidência na história do país.

Na política educacional, a presidenta Dilma Rousseff inaugurou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cujo objetivo foi oferecer cursos de qualificação profissional, por meio da expansão de escolas técnicas federais, bem como a concessão de bolsas de estudos aos ingressantes do curso. O projeto envolveu um conjunto de iniciativas, como a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia.

No relatório da ONU, de 2015, foi destacado o aumento da escolaridade no país e avanços no combate à miséria.

Contrariando os avanços da Educação, em nível federal, em 23 de setembro de 2015, o Governo do Estado de São Paulo, liderado pelo então ex-governador Gerado Alckmin, anunciou um projeto de reestruturação da rede escolar, que previu o fechamento de 94 escolas.

Em decorrência, iniciou-se um movimento estudantil de ocupação das escolas públicas pelos alunos do Ensino Médio para protestar contra o fechamento; movimento que se espalhou para mais de 25 escolas, envolvendo 26 mil estudantes. Em 2016, o movimento de ocupação expandiu-se para os estados do Rio de Janeiro e de Goiás em protestos contra as precárias condições dos prédios públicos e a falta de professores.

Segundo Moraes e Ximenes (2016, p.1081):

“[...] a ocupação e permanência dos estudantes por longos períodos, alternando diversas atividades, proporcionou experiências que alteraram o próprio significado do que é público”. A resistência dos alunos às políticas educacionais mostrou para os próprios alunos e para a toda a sociedade que a escola não é do governo.

2.11 Governo Michel Temer - Esvaziamento do currículo

Com o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma, chega ao poder seu vice, Michel Temer (2016 a 2018). A política educacional tem um “novo Ensino Médio”, que propõe alterações na organização curricular e no financiamento. A flexibilidade do currículo, por meio de uma formação geral, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque, principalmente, na língua portuguesa e matemática limitado a 1.800 horas e por itinerários formativos, iludindo a sociedade com um falso direito de escolha pois, na verdade, quem determinava as disciplinas que seriam oferecidas ou não, eram os sistemas de ensino. Assim, acabava prejudicando a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica. Estudos e práticas de arte, educação física, filosofia, também são conteúdos obrigatórios, mas não como disciplinas e sim os seus conteúdos ensinados diluídos em outras disciplinas. Para tanto, esse viés seria uma preparação para os alunos para a realização de provas de desempenho e melhoria dos indicadores nacionais de qualidade da educação, criando um currículo preparatório, pragmatista e imediatista.

Primeiramente, ao retomar a História da Educação Pública, no país, devemos repensar que sua característica mais persistente foi a dualidade do ensino, ou seja, um tipo de educação para ricos e outra para os pobres. Ela tem sido planejada, desde os primeiros tempos no Brasil, para atender às classes mais vulneráveis, com uma educação voltada para trabalhos manuais e pouco desenvolvimento crítico e, para os ricos, uma educação extensa, que buscava prepará-los para assumirem lugar de prestígio na sociedade. Essa dualidade favoreceu a permanência do status *quo* transformando-se em um instrumento de legitimação das diferenças sociais. Segundo Libâneo, (2016, p.49)

Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e

desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho.

No Brasil de hoje, todos os documentos trazem a defesa da oferta da educação para a formação integral do sujeito. A LDB (BRASIL, 1996), esclarece que a escola tem como função social a formação para o trabalho, cidadania e vida social.

O direito a educação está presente nos marcos legais desde a formação do Estado nacional independente. Já o seu acesso foi uma conquista dos trabalhadores, cujo direito está em lei, pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela LDB (Lei 9.394/1996), porém, não está sendo efetivamente feita para todos, pois temos elevados níveis de repetência e evasão escolar nas escolas públicas brasileiras. Ainda é um grande desafio a ser superado na atualidade pelo sistema educacional: uma escola pública de qualidade para todos. Sendo assim, além do acesso, é fundamental a permanência do aluno e seu sucesso na escola.

Segundo dados do IBGE, em 2019, o abandono escolar das pessoas com idades entre 14 a 29 anos, no país, ou seja, 10,1 milhões não completaram alguma das etapas da educação básica. Algumas por terem abandonado a escola e outras porque nunca a frequentam.

Por outro lado, são notórios os avanços na articulação dos entes federativos com a responsabilidade e repasse de recursos para a real efetivação da oferta pública. Por outro, a enorme necessidade de reconhecimento e garantia dos direitos de populações historicamente excluídas.

Outro fator determinante das políticas educacionais é a interferência direta de organismos internacionais, como o Banco Mundial, além da expansão de grupos neoliberais e neoconservadores. De toda forma, conhecer esse cenário, é importante para entender o motivo de certas ações do governo, permeando os caminhos em que a educação se dá e a justificativa para a implantação de políticas públicas que parecem incoerentes. O que presenciamos é a descontinuidade da sequência interminável de reformas, as quais recomeçam do zero e, assim, perpetuam a constante interrupção de projetos, sem escuta e a avaliação prévias dos participantes. Para que se possa construir uma proposta na educação de acordo com as necessidades da população é necessário, projetos de educação de estado e não de governo, sob a pena de que a população fique à mercê de um eterno recomeço

No próximo capítulo, direciono o olhar para a construção histórica da avaliação escolar que pode ser analisada com a nossa própria colonização, herdada desde 1599, trazida para o Brasil com os jesuítas em uma avaliação puramente tradicional, em que procurava medir com exatidão o conteúdo trabalhado.

3 CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

3.1 Construção histórica da avaliação educacional

Ao revisitar as distintas concepções de avaliação no contexto escolar, uma discussão teórica insere-se, de modo a problematizar suas contribuições e limitações nesta reflexão.

Compreende-se que a Educação é um fenômeno existente em toda a sociedade, responsável pelo ensino e pela aprendizagem, bem como pela manutenção, perpetuação ou transformação das futuras gerações em seus modos culturais de ser, agir e estar.

Pela ótica da socialização, a Educação adequa o indivíduo à sociedade e ao grupo. Todavia, coincidiu com a política e a cidadania; sofreu mudanças contínuas, e se ajustou de acordo com o modelo de cada sociedade e de cada momento histórico. As escolas, como instituições formais, eram as responsáveis pela Educação, orientando caminhos amplos para a aprendizagem, que envolveu, obrigatoriamente, a sua avaliação.

Por sua vez, a avaliação esteve em todas as práticas da sociedade. Foi exercida pelo homem, que; utiliza em suas ações para comparar, julgar e qualificar. Essa prática foi adota pela tomada de consciência dos homens quanto às suas funções. Na sociedade grega, “servia para aperfeiçoar cada um ou cada grupo de pessoas em suas atividades para as quais haviam nascido” (PARANA, 1986, p.3). De acordo com Chueiri (2008), a tradição do exame começou na China, há 3 mil anos mil anos antes de Cristo, era utilizado para selecionar homens para o exército.

A prática de coletas de dados iniciou-se com Horace Mann (1859), para subsidiar as decisões das políticas públicas que atingiam a Educação. Com isso, no século XIX, foi atribuída à medida científica atrelada à Psicometria - área da Psicologia que se relacionava com as áreas das Ciências Humanas.

Inicialmente, os testes foram utilizados para selecionar líderes para compor o grupo do exército americano para a Primeira Guerra Mundial. Mais tarde, foram estendidos para a seleção dos recursos humanos de empresas e indústrias.

A prática dos exames, como conhecemos hoje, foi estruturada com o início da modernidade. Com a introdução do exame de admissão, no concurso público,

passou-se a democratizar o ingresso no Estado e a meritocracia. Como postulou Marx: “O exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado” (AFONSO, 2000, p. 30).

De acordo com o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, a palavra “avaliação” significa:

- ✓ “mensurar ou determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa”
- ✓ “Prova, exame ou verificação que determina ou verifica a competência, os conhecimentos ou saberes de alguém: avaliação escolar”.

Um dos mais complexos manuais da didática foi estabelecer a avaliação como uma atividade formal, que ocorre sempre ao final do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ao final do bimestre. Nessa lógica linear, primeiramente ocorria a aprendizagem e, por último, a verificação dos resultados. Com isso, a avaliação era sempre aplicada de forma isolada e ao final do processo. Sendo assim, serão destacados as principais características da pedagogia tradicional que persistem até os dias atuais, moldando as práticas pedagógicas avaliativas.

3.2 Mensuração como concepção de avaliação

Na primeira fase, que compreendeu o período entre 1890 e 1930, a avaliação foi construída como sinônimo de mensuração e fundada numa visão positivista.

O psicólogo francês, Alfred Binet, elaborou testes com o objetivo de medir a inteligência e o desempenho dos indivíduos. Esses fatores levaram os testes de Quociente da Inteligência (QI) para as escolas americanas, no início do século XX. De fato, o que se pretendia alcançar era transmitir o conhecimento utilizando os testes de memória para medir o que o aluno memorizou. Os testes tinham como características perguntas de múltipla escolha e ainda hoje permeiam as práticas de avaliação da aprendizagem. Assim, esses e outros instrumentos de aprendizagem eram destinados a medir as aptidões ou as aprendizagens humanas que permitiam quantificá-las ou ordená-las em uma escala.

Enquanto isso, um grupo de cientistas americanos buscava um teste semelhante ao do francês Alfred Binet, porém, movido pelo princípio da eugenia. O grupo queria comprovar que determinadas raças eram inferiores e, por isso, deveriam ser esterilizadas.

Por outro lado, o psicólogo Henry Goddard (1866 a 1857) fez uma adaptação grosseira do teste de Binet e aplicou-o aos imigrantes, sem as adaptações necessárias, obtendo o resultado trágico que totalizou 40% dos imigrantes como fracos.

Outro psicólogo, Carl Brigham (1890-1943), usou os testes de QI para comprovar a ideia de que haveria pouca inteligência no homem negro, em sua herança genética, e, por isso, nada poderia ser feito a respeito. Contudo, em 1920, pesquisadores compreenderam que os testes foram se tomando um meio de exclusão social. Nos estudos realizados por Sousa:

Os relatos evidenciaram que a função principal da avaliação consiste em discriminar os alunos, ou seja, classificá-los. Este processo classificatório, que, no dizer dos profissionais, visa selecionar os alunos capazes de prosseguir os estudos na série subsequente, significa, quando visto pela ótica social, a eliminação dos alunos vindos de classes sociais mais desfavorecidas. Essa exclusão se concretiza quando a escola, enquanto grupo social, não interage com suas condições concretas de vida. Assim, o saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos (SOUSA, 1986, p. 113).

3.3 Descrição como concepção de avaliação

O pesquisador Ralph W. Tyler, em 1930, trouxe uma concepção de avaliação que não se limitava a medir, mais ia um pouco além, porque passou a descrever até que ponto os alunos atingiam os objetivos comportamentais. Era necessário descrever o que seria sucesso, ou dificuldade, em relação ao processo de aprendizagem.

A introdução do método científico, no campo educacional, possibilitou um novo enfoque na Educação, em que as escolas passaram a ser concebidas como uma empresa. No Brasil, sua introdução ocorreu no final da década de 1950 e reordenou o processo produtivo, com base na neutralidade científica, na

racionalidade, eficiência e produtividade. Essa pedagogia foi denominada tecnicista e passou a atender os preceitos dos dispositivos de ensino e não mais à autoridade do professor.

O sistema de referência era igual para todos os alunos. E a avaliação continuava dando especial ênfase aos resultados finais, realizando as provas depois do período de aprendizagem.

O professor tinha a função técnica baseada no arsenal de instrumentos para mensurar qualquer tipo de mudança no aluno. Suas principais funções eram classificar, selecionar e certificar o conhecimento. Sendo assim, o conceito de avaliação estava voltado para a classificação e seleção.

Uma nova visão de teoria da compreensão do ser humano originou-se nos conceitos de Edmund Husserl (1859-1938), e foi elaborada em 1920. Seu método fenomenológico foi produzido em uma obra gigantesca, em extensão e a profundidade, que desafia seus intérpretes até hoje. A fenomenologia, como postura didática e pedagógica, não faz parte dos escritos originais de Edmund Husserl (1859-1938), no entanto, seus conceitos trouxeram oportunidades para reflexão no âmbito da Educação em um postura didático-pedagógica do professor e sua convivência com os alunos em sala de aula.

A fenomenologia direcionava-se para a compreensão do ser humano enquanto ser no mundo, e justificava-se pela incapacidade das chamadas ciências puras, em responder às questões fundamentais relativas aos seres humanos e também em sua totalidade — sentimento, intenção e percepção da vida humana.

Para essa corrente, haveria um caráter subjetivista que levaria em consideração o sujeito e o seu contexto histórico. Eram considerados, também, na aprendizagem, os aspectos emocionais e afetivos. Ademais, na perspectiva fenomenológica, não se descartava a importância da descrição, com o acompanhamento dos processos individuais de aprendizagem, sem qualquer preocupação com a padronização.

Portanto, na teoria defendida por Husserl (1859-1938), conseguiu-se enxergar a Educação em sua totalidade, valorizando a inteligência, a imaginação, a emoção e o desejo. Viu-se que a Educação:

[...] não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto.

Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas. (BICUDO, 1999, p. 12-13).

No que se refere à avaliação da aprendizagem, a influência de Husserl (1859-1938) trouxe a necessidade de respeitar os ritmos individuais e a busca por avaliações mais abrangentes. Nessa proposta, a avaliação não se limitava ao resultado quantitativo. A descrição era incorporada na avaliação da aprendizagem individual, sem características quantitativas puras e simples, de modo que não se preocupava com a padronização e a classificação.

Na década de 1950, surgiu uma nova perspectiva de avaliação, baseada na teoria de Benjamin Bloom: a taxinomia. A palavra taxinomia vem do francês *taxonomie*. Usado na Pedagogia, esse modelo indicava classes ou categorias de objetivos cognitivos e afetivos que deveriam ser atingidos no processo do conhecimento pelo aluno. A ordem das competências partiria de habilidades simples para as mais complexas.

Depois de realizar o processo de ensino e aprendizagem, os alunos deveriam alcançar novas habilidades e novos conhecimentos. Assim, a teoria visava à memorização de respostas para que fossem exteriorizadas imediatamente. O comportamento esperado também era simples, embora contivesse exigências claras de organização e estruturação.

A crítica à Pedagogia por objetivos caracteriza-se pelo imaginário empresarial, no qual a avaliação aproxima-se de balanços contábeis (reduzida a cifras), - que ocorrem em um tempo recortado, especializado.

2.4 - Juízo de valor como concepção da avaliação

O termo valor provém do verbo latino *valere*, que significa ter saúde, energia. Podemos definir a extensão do significado como valentia ou o mérito de alguém. Porém, em todas as áreas, a ideia de valor tem significado similar, pois expressa o resultado de uma comparação hierarquizante da realidade.

A concepção de avaliação, como juízo de valor, tinha como referência o paradigma positivista, baseado na realidade estável. Scriven (2007) formulou argumentos fundamentais para a compreensão da lógica da avaliação educacional, e confirmou que o processo deveria ter um único objetivo: determinar o seu mérito ou seu valor, de avaliação.

Portanto, o modelo de avaliação como juízo de valor deu ênfase à interpretação e aos significados das relações humanas, a partir de vários pontos de vista. Scriven (2007), o avaliador naturalista deveria relatar, na linguagem cotidiana, suas observações sobre os sujeitos no contexto natural de suas atividades. Assim, o apelo para introduzir o juízo de valor no procedimento das avaliações foi um marco dessa fase.

Nesse sentido, o professor assume o papel de juiz, porém, mantinha-se tudo o que já havia estabelecido nas gerações anteriores de avaliações, como a mensuração e a descrição.

3.4 Negociação como concepção de avaliação

Na década de 1990, iniciou-se uma avaliação que privilegiava o diálogo e a participação coletiva, entre sujeitos, na construção do conhecimento. Buscava-se criar espaços na sala de aula para a negociação entre os grupos, a reconstrução da realidade e as mudanças com o desenvolvimento da emancipação dos alunos.

O construtivismo foi responsável pela quebra da ilusão de que vivíamos em um mundo preciso e estático. Esse movimento significava que nada estava pronto, acabado, e que o conhecimento era permanentemente construído; um ensino aberto, diferenciado, individualizado e adaptado aos ritmos diferentes de aprendizagem dos discentes. Conforme afirma Becker:

Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1993. p.88).

A avaliação, em caráter formativo, buscava avaliar o aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem, sem a finalidade de determinar o rendimento num dado momento. Sua natureza era formadora, e sua função era orientar, informar, melhorar e conscientizar.

A boa avaliação requeria tomada de decisão, registros e interpretações de dados. O processo de avaliação objetivava a negociação entre alunos e entre professores, e o conhecimento dava-se de forma coletiva e negociada.

Assim, a avaliação passou a ser compreendida como um ato de confrontação entre uma situação real negociada e pactuada coletivamente. Portanto, o diálogo, na avaliação formativa, era fator primordial para a construção do conhecimento que coloca quem aprende e quem ensina em uma relação direta e dialética com o conhecimento. Tratava-se de um método que permitiu dar voz ativa e privilegiar a participação do aluno.

3.5 Avaliação no Brasil

Historicamente, a Educação, no Brasil, mesclou-se com a própria história do país. A colonização trouxe a Educação jesuíta na qual a avaliação, nesse período, tinha a função disciplinadora dos alunos e perdurou por 210 anos. Os castigos físicos eram constantes: castigava-se ou premiava-se de acordo com a disciplina e o rendimento do estudante.

No período Imperial, ocorreram mudanças históricas, nas políticas da Educação. No entanto, a avaliação nas escolas primárias públicas era assistemática e precária.

Na escola tradicional e pública do século XIX, os exames foram utilizados como instrumentos de avaliação, no entanto, resultava somente na aprovação ou reprovação do aluno.

Em 1904, os processos avaliativos passaram a ser orientados por notas de 0 a 5:

[...] 0 - péssima, 1 - má, 2 - sofrível, 3 - regular, 4 - boa, 5 - ótima. Surge assim, um sistema de avaliação altamente normatizado, padronizado e ritualizado. O imperativo da classificação, intrínseco à escola graduada, exigia, por sua vez, um elaborado mecanismo de legitimação (SOUZA, 1988, p. 244).

Na década de 1920, em pleno contexto histórico da Primeira República, a avaliação tornou-se mais sistemática, com a aplicação de provas orais e escritas.

Todavia, a avaliação ainda se restringia à aprovação. Houve discursos sobre o ensino tradicional limitado à elite e pautado na aprendizagem de forma mecânica.

Nesse contexto, a República não conseguiu instaurar, no Brasil, uma sociedade democrática, mantendo-se, a sociedade, com forte estrutura hierárquica e marcada enormes desigualdades sociais, configurando-se em um cenário elitista e seletivo.

Entre os críticos do ensino tradicional, destacou-se o educador Anísio Teixeira (BRASIL, 2009), que participou dos movimentos mais importantes do ensino brasileiro e defendia a escola pública como raiz da democracia. O ensino, para ele, tinha apenas um caráter informativo, limitando-se ao desenvolvimento mínimo de habilidades. Além disso, para Teixeira (BRASIL, 2009), a escola era seletiva, e gerava desprezo às diferenças individuais. Diante disso, os alunos que não conseguissem atingir os padrões exigidos eram considerados incapazes, reprovados e, conseqüentemente, excluídos.

Getúlio Vargas (1930-1945) promoveu reformas educacionais e criou o MEC, com a proposta da reforma do ensino, prevista no Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. Não trouxe um conceito de avaliação, mas apenas processo avaliativos classificatórios, como as provas e os exames.

A inflexibilidade foi descrita no artigo 35: “a falta da média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero” (BRASIL, 1931). Outra característica bastante peculiar foi a imparcialidade de julgamento, descrita nos artigos 37 e 38, de que as provas finais seriam examinadas por uma banca sob a supervisão de um inspetor.

No ano de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola trouxe os ideais da escola gratuita, laica e obrigatória. A chamada Escola Nova gerou esperança na democratização e transformação da sociedade por meio da escola. Essa mudança tinha como proposta uma avaliação para uma prática focada na participação, nas atitudes, nos interesses e na socialização.

Entretanto, foram poucos os professores que aplicaram a proposta do período escola novista. Acredita-se que isso ocorreu por falta de conhecimento das bases teóricas da Pedagogia ativa e por falta de materiais necessários. Restaram, dessa época, alguns métodos e técnicas, como o trabalho em grupo, as discussões e o estudo do meio.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, que ficou conhecida como a Reforma Capanema, pelo Decreto Lei 4.244/1942, não trouxe a renovação do conceito de avaliação, a qual passou a ser empregada novamente como mensuração, e aplicada em exercícios e exames.

Art. 30. A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.
Parágrafo único. Deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento dos exames (BRASIL, 1942).

A promoção do aluno, ou mesmo sua retenção, estariam relacionadas ao nível de domínio da matéria. De acordo com o artigo 48 “[...] As provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma, e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série (BRASIL, 1942).

Como na lei anterior, os procedimentos envolviam a testagem, contendo medidas do rendimento do aluno por meio de provas.

No cenário da industrialização que chegou ao Brasil no ano de 1960 até 1970, o sistema educacional configurou-se de forma autoritária, vertical, entrelaçando, o ensino ao modelo econômico. Nesse quadro, o ensino técnico estava voltado para o mercado de trabalho.

Em 1960, surgiram os movimentos da Educação popular, liderados pelo mestre Paulo Freire. A Pedagogia Progressista tinha como foco o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido a partir do domínio crítico dos conteúdos, da transformação da realidade e da formação da cidadania. Porém, nada se alterou, nas práticas avaliativas, que continuavam com a velha tradição de provas e trabalhos.

Ao se examinar a primeira LDBEN (Lei 4.024/1961), nota-se que houve um pequeno avanço da autonomia, e a escola passou a ter a liberdade de realizar avaliações pautadas em seus próprios critérios de aprendizagem. Isso se encontra posto, por exemplo, no artigo 39, o qual definia que o rendimento escolar deveria ser apurado de acordo com os critérios de cada estabelecimento de ensino, uma vez

que esses estabelecimentos também possuíam a responsabilidade de emitir certificados de conclusão de ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

Definiu-se, ainda, que cabia ao docente a responsabilidade de formular as questões que compõem os exames e provas, de acordo com sua autoridade de julgamento, de forma a garantir, nessas avaliações de aproveitamento, que preponderassem os resultados alcançados pelo aluno durante o ano letivo.

Além disso, no parágrafo 2º do artigo em questão, indicava que os exames prestados deviam ser realizados diante uma comissão examinadora composta por dois assessores do estabelecimento, caso fosse de ordem pública; se a instituição fosse particular, então, a fiscalização ficaria sob a responsabilidade da autoridade competente.

Não havia, portanto, os critérios de julgamentos serem considerados; entretanto, o Parecer CFE 102/1962 estabelecia que o julgamento caberia ao professor, de acordo com sua melhor consciência profissional.

O golpe militar de 1964 revogou muitos dos artigos da Lei 4.024/1961 e estabeleceu a lei que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e outras providências. A Lei 5.692/1971, definiu o processo da avaliação expressada em notas, preponderando os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos, com resultados obtidos durante o período escolar e não apenas na prova final.

Faz-se importante ressaltar que o aproveitamento insuficiente do aluno poderia ser revertido pela recuperação obrigatória oferecida pelos estabelecimentos de ensino. Conforme a Lei 5.692/71, em seu artigo 14:

Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre [sic] os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre [sic] os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971).

Ao ser comparada com a lei anterior, a Lei 5.692/1971 fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino, nº 5692/1971 e deu ênfase sobre a avaliação em um processo contínuo, mantendo sua função classificatória.

Gradativamente, nas décadas de 1980 e 90, as reflexões passaram a considerar a realidade escolar e os aspectos que interferem em sua conjuntura, subsidiando uma avaliação para uma escola real. Foram momentos marcados por

muitas discussões e medidas públicas para a renovação do ensino, no Brasil. Ampliou-se o olhar do aluno dotado de múltiplas dimensões a serem exploradas, e a escola buscou ser justa, contextualizada, indo ao encontro do novo aluno.

Nesse novo contexto da LBDEN, Lei 9.394/1996, a avaliação descrevia que o aluno deve ser avaliado em processo contínuo e cumulativo, prevalecendo a qualidade sobre a quantidade. Desse modo, a avaliação contínua abre espaço para um trabalho com foco no aluno e não nos objetivos da lição.

Conforme o artigo 24, inciso V, a lei indica que a verificação do rendimento escolar deve ser pautada por alguns critérios específicos. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a avaliação de desempenho do aluno deve ser de ordem contínua e cumulativa, bem como priorizar aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Também deve prevalecer o cálculo que considera os resultados ao longo do período letivo, em vez dos relativos às eventuais provas finais.

Destacam-se, ainda, as possibilidades de o aluno acelerar seus estudos, caso detenha atraso escolar, e avançar nos cursos e nas séries mediante verificação de seu aprendizado. Para casos de baixo rendimento escolar, são colocados como obrigatórios os estudos de recuperação, de preferência, paralelamente ao período letivo, disciplinados pelas instituições de ensino, de acordo com seus regimentos. O intuito é que, de alguma forma, haja o aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

Por fim, determina-se que o controle de frequência também será estabelecido de acordo com as normativas de cada escola, desde que se garanta o percentual mínimo de 75% do total de horas letivas estabelecidas.

A proposta de avaliação, de acordo com essa lei, é considerada como um processo que vai detectar o grau de progresso de cada aluno. O Parecer 12/1997 do Conselho Nacional de Educação e do Conselho da Educação Básica, também ressaltava que a avaliação deve ser feita para acompanhar o desempenho do aluno, em clara intenção de não a associá-la à função classificatória, que visa subsidiar a promoção.

Nos artigos 23 e 24 do documento em questão, propõe-se um rompimento com a ultrapassada “cultura de reprovação”. Isso porque visa-se abordar a Educação como um processo estimulante e de permanente crescimento do estudante — processo, esse, em que notas e outras formas de registro acadêmico não devem assumir um nível de importância acima de seus reais significados.

Esses registros são passíveis de revisão, desde que sejam considerados critérios adequados e sempre que forem superados por novas medidas avaliativas, as quais devem revelar evolução comprovada, via avaliação, quanto ao estágio anterior, desde que o exame seja feito durante e depois dos estudos que visem à recuperação de estudantes com baixo rendimento.

Dessa forma, observa-se que houve alterações em relação à concepção de avaliação, ao longo da legislação: inicialmente, com bases em acertos e erros representados por provas e exames; mais tarde, como julgamento do desempenho. Nessa retrospectiva, a avaliação era apenas classificatória. Durante a evolução da Lei 5.692/1971 para a Lei 9.394/1996, a avaliação passou a ser entendida como acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

3.6 Entrelaçando novos caminhos e expandindo os horizontes

De maneira geral, a educação foi influenciada pela teoria positivista, que caracterizava a avaliação da aprendizagem como algo técnico e estático, impondo padrões considerados como verdades absolutas. Toda tendência gnosiológica¹ positivista apresentava, nem que seja implicitamente, uma aspiração hegemônica, uma vez que a preocupação era a busca de verdades absolutas que visavam a negação de afirmações alternativas, diferentes ou antagônicas (ROMÃO, 2011).

Nesse sentido, a escola brasileira está organizada a partir de uma lógica seriada, em que o conhecimento é considerado linear. O aluno é visto como um ser racional, capaz de dar respostas imediatas a tudo o que lhe foi perguntado e solicitado, em um curto período de tempo. Nesse tipo de concepção de ensino, o conhecimento é visto como neutro, e a Ciência isenta de traços culturais, afetivos e sociais das comunidades locais.

A partir da atual LDBEN, a escola passou a ter mais flexibilidade e autonomia, provocando alterações significativas, inclusive na avaliação da aprendizagem. Porém, a autonomia e a flexibilidade só existirão concretamente a partir da conquista a partir das relações de vínculos entre docentes e discentes, comunidade e escola. Tendo isso em vista, a escola deverá conhecer os desejos dos sujeitos, seus

¹ Relativo à gnosiologia, à teoria que se dedica a uma análise reflexiva acerca da origem, da natureza e da essência da ação cognitiva, do ato de conhecer, do conhecimento humano. Disponível em:

projetos de vida, e só assim passará a atender cada vez menos a burocracia e cada vez mais aos que dela fazem parte.

Aprofundando as discussões teóricas no campo da avaliação, buscou-se trilhar novas concepções que tivessem como fito a mobilização dos docentes para uma reflexão crítica no *front* da sala de aula. Essa tentativa visa a novos conceitos de avaliação na literatura e, inclusive, a necessidade de rever o velho discurso como o do ensino tradicional. É animadora a possibilidade de se contribuir com o assunto, construindo pontes e derrubando muros para proporcionar reflexões mais atualizadas da prática cotidiana da avaliação da aprendizagem.

3.7 Entrelaçando a avaliação classificatória com a avaliação diagnóstica

Os estudos e proposições de Luckesi (2011), refletem sobre a avaliação classificatória e a diagnóstica. Para ele, a avaliação classificatória era eficiente na manutenção do modelo de sociedade, contribuindo para uma função disciplinadora quando o professor a usa para domesticar os alunos e, julgando, quando necessário, separar os bons dos maus alunos.

Qualquer que fosse o adjetivo utilizado, o aluno era desqualificado, e isso prejudicava o seu rendimento, fazendo-o se sentir inferior aos demais estudantes. Ao esclarecer sobre os exames que a escola praticava, alerta:

Para distinguir essas duas condutas – examinar ou avaliar na escola, basta lembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo diagnóstico e inclusão (LUCKESI, 2011, p. 29).

Assim, as provas e os exames estariam voltados para o passado, na medida em que se desejava saber do educando somente o que ele aprendeu, de modo que o professor investisse somente no produto. Dessa forma, se os professores investissem no produto, em algo pronto e acabado, qualquer resultado estaria bom, e se daria por encerrado o percurso da aprendizagem. Em atitude contrária, se assumissem uma teoria que reconhecesse o ser humano como um indivíduo em

desenvolvimento, seria o maior investimento do professor para que o aluno aprendesse.

A escola plural, como afirma Freitas (2003), traria uma nova organização de tempos e espaços, baseada em ciclos de aprendizagem. O primeiro ciclo seria o da infância, que corresponde a estudantes de 6 a 9 anos de idade; o segundo ciclo, de alunos com idade entre de 9 a 12 anos; e, o terceiro, de 12 a 14 anos de idade. De acordo com o autor: “Assim o ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo” (FREITAS, 2003, p. 53).

Por tudo isso, a seriação não se limitaria ao final do ano letivo. A aprendizagem precisaria ser contínua, assim como o desenvolvimento das aprendizagens. Os educadores não conseguem transpor a prática de exames e provas para o ato de avaliar a aprendizagem dos alunos. Para isso, o educador deve ter consciência crítica, enxergando o seu trabalho como um ato revolucionário tendo em vista o modelo social vigente.

Ultrapassar o que aconteceu em sua trajetória escolar e que agora se reproduz de modo automático e inconsciente é um caminho longo, árduo, de modo a deixar de ser examinador para se tornar avaliador do processo de aprendizagem.

Outro fator primordial era estabelecer a diferença entre verificação e avaliação. O que estava sendo praticado, ao longo dos anos, nas escolas, era a verificação, cuja função abrange a classificação do aluno, até ser encerrado na obtenção de registro e notas, resultando na aprovação ou reprovação. Sendo assim, a verificação era algo estático, e a avaliação diagnóstica levaria o aluno para um caminho de ação, trilhando novos caminhos e avanços que buscassem atingir os objetivos propostos de ensino. Dentro dessa expectativa, compreende-se “O momento de aferição do aproveitamento escolar não é o ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter” (LUCKESI, 2011, p.54).

Na prática cotidiana, os resultados da aprendizagem dos alunos eram obtidos pela medida. Primeiramente, os acertos dos alunos se davam sobre um determinado conteúdo. A medida da aprendizagem corresponderia à contagem das respostas corretas emitidas sobre o conteúdo da aprendizagem que estava estudando. O segundo ato tinha como conversão a medida em nota ou conceito, admitindo

conceito numérico de 0 a 10 ou conceito com conotação verbal - Excelente, Muito bom, Bom, Regular, Inferior e Péssimo.

Assim sendo, as provas e os exames eram empregados como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. Com o resultado desses instrumentos em mãos os professores faziam a conversão em nota ou conceito, registrando-os em seus diários. Se o aluno obtivesse uma nota inferior à média do bimestre, o professor possibilitava a ele um novo exame. No geral, não era para melhorar a aprendizagem e, sim, visando à melhoria da nota, comprometendo a prática do ato educativo.

Como aparelho ideológico do Estado, a escola gerava uma submissão de força e medo, utilizando um castigo sutil e psicológico reproduzidos nas crianças e jovens para que vivessem sob a sua égide. A avaliação da aprendizagem, na Educação tradicional, tinha o poder de uma ameaça, e conseqüentemente, acabavam criando personalidades submissas. Fez-se necessário, então, utilizar a avaliação como instrumento político, pois serviria tanto para a democratização como a discriminação social.

Mais, ainda, a sociedade democrática precisaria de relações de reciprocidade, e não de relações de subalternidade. O segundo ponto determinante era a não omissão e domesticação para a transposição da sociedade emancipatória.

Assim a função diagnóstica da avaliação constitui-se em um processo dialético para avançar no desenvolvimento da ação, para o crescimento, autonomia e a competência.

O erro e o acerto dos alunos, nesse perspectiva, têm como possibilidade o exercício dos mecanismos de raciocínio que são desencadeados para a formulação de questões. Assim, nas correções haveria momentos valiosos de aprendizagem, de modo que devolver qualquer trabalho em branco ou sem comentários seria, no mínimo, um desrespeito ao processo de aprendizagem do aluno, que necessita de orientação que o ajude a superar os eventuais problemas da aprendizagem. Dessa forma, o erro do aluno se constituiria como matéria-prima para o replanejamento das atividades em sala de aula.

Para Luckesi (2011), o erro é fonte de virtude da aprendizagem e não uma fonte de castigo. Assim, o erro passou a ser um ponto de partida, um trampolim para um novo salto e uma nova possibilidade de aprendizagem.

Além disso, a avaliação, para o autor, é um ato amoroso pois:

Define a avaliação da aprendizagem com um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz a exclusão (LUCKESI, 2011, p.172).

O que, entretanto, acontecia na escola, era a práxis da matéria vista e ensinada e, ao final da correção da prova, a simples entrega dos resultados. Sendo assim, a prática da avaliação escolar era antidemocrática, porque não estava voltada para o crescimento do aluno e nem para uma tomada de decisão para organizar o trabalho pedagógico. Para que servisse para a democratização do ensino, seria necessário transformar a avaliação classificatória para uma avaliação diagnóstica.

Outro ponto essencial para o sucesso escolar deveria ser o ato do planejamento, que implicaria algo intencional, em que se projetava para os fins e se estabeleciam os meios para atingi-los. O aluno buscaria interferir no meio e modificá-lo para a satisfação de suas necessidades. Segundo Luckesi (2011, p.34): “A compreensão e a assunção do presente em função do futuro é que nos darão a dimensão político-social do nosso planejar”.

É possível, comparar a avaliação da aprendizagem com a avaliação de uma empresa, tendo em vista seu melhor funcionamento e produtividade. O planejamento e a avaliação se constituiriam em atos de construção de resultados satisfatórios. O planejamento traçaria antecipadamente o caminho e a avaliação redirecionaria as ações necessárias, deixando um papel de autoridade para um papel de autonomia que auxiliaria o crescimento e o desenvolvimento dos alunos.

Portanto, uma avaliação de forma inadequada poderia contribuir para a repetência e evasão escolar de crianças e adolescentes, impossibilitando a permanência na escola e sua promoção qualitativa.

“O acolhimento integra, o julgamento afasta”. Essa afirmação, feita por Luckesi (2008, p.172), sinaliza o que o educador deve fazer na perspectiva avaliativa: acolher, integrar o educando no processo de aprendizagem, de construção do conhecimento. O autor relata que mudar a avaliação é difícil, visto

que a sociedade não é amorosa e a prática é compatível com os anseios da sociedade elitista (LUCKESI, 2011).

Assim, uma nova visão de avaliação se fazia necessária, que tivesse como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor, no seu planejamento, em relação aos conteúdos, estaria sendo atingido durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Essa intervenção iria para além da prática antes citada, de classificar o aluno com uma nota. Não teria mais a visão do resultado do teste e, sim, do potencial de desenvolvimento do aluno.

O professor, como mediador, refletiria sobre o processo e tomaria decisões para replanejar suas ações para intervir e adequar suas práticas em sala de aula, para que o aluno pudesse aprender, e não simplesmente melhorar sua nota.

3.8 Apresentando a concepção dialético-libertadora

Outro autor de destaque que trata do tema proposto é o professor Celso dos Santos Vasconcellos (1998). Para ele, a avaliação da aprendizagem escolar foi construída com base em conteúdos mortos de livros didáticos para que pudesse parecer impossível a sua mudança no interior da escola. Segundo ele, é necessário desconstruir o monstro da avaliação em sua função reprodutora das castas sociais, as quais determinavam valores desumanos na escola por exemplo, individualismo, alienação e marginalização que acabavam refletidos em sala de aula.

A escola não vem desempenhando bem o seu papel social, explica, porque, aos poucos, as crianças vivas e curiosas estão se tornando indiferentes e passivas nos bancos escolares. Considerando esse cenário, deve trabalhar com o processo na perspectiva dialética, fazendo da prática escolar um desafio para a transformação. Primeiramente, há de se ir à luta, pautando-se em uma concepção nascida de nossa prática escolar, de nossa própria realidade escolar, e nela intervir de modo significativo.

Segundo Romão (2011, p.26), outro pesquisador na avaliação dialógica, tem-se “[...] recuperação do sentido político da discussão pedagógica, não no rumo da transformação da escola num comício, da cátedra num palanque e da aula num discurso eleitoral, mas no politizar – contextualizar.”

É preciso esclarecer que a avaliação não pode ser instrumento de inculcação e discriminação social. Porque, nesse contexto, a avaliação passa a colaborar com o processo de dominação, ajudando a criar um conceito negativo no aluno, uma vez que separa os capazes dos incapazes, os aptos dos inaptos. Sendo assim, a avaliação vem acompanhada de medo e insegurança, e seu objetivo maior é desprezado, a saber, sua função formativa. Pode-se dizer, então, que a inculcação ideológica solicita que cada um se conforme com seu lugar na sociedade, tomando como certo o reconhecimento de sua desvalia e incompetência.

Romão (2011, p.69) analisa ser imprescindível uma mudança na postura do professor, e que o docente deve investir nas suas potencialidades e não no controle do que foi transmitido. Os alunos, por sua vez, precisam ser orientados desde cedo a darem um sentido ao estudo considerando a:

[...] tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço de um mundo melhor, mais justo e solidário.

Vasconcellos (1988) trouxe um novo conceito chamado de Zona de Autonomia Relativa - (ZAR), que estabelecia o limite externo e o limite interno da instituição escolar. Para ele, os professores somente questionavam os limites externos da escola e se esqueciam de seu próprio local de trabalho como algo que possibilitasse uma ação mais eficaz.

Assim, quando os docentes tomassem consciência dos limites internos, aqueles que temos como controle imediato, seria aberto conjunto de novas possibilidades. Todavia, partia-se do princípio de que era necessário mudar a prática da sala de aula, e não do sistema escolar. Segundo o autor:

Preocupado com os exames, o docente quer cumprir todo o programa e, para isso, usa a metodologia meramente expositiva e abusa dela. Com conteúdos preestabelecidos sem significado relevante e metodologia passiva, os alunos se desinteressam e surgem problemas de disciplina. Nesse momento, angustiado, o professor acaba usando a avaliação classificatória, o que aliena ainda mais a relação pedagógica e realimenta o ciclo vicioso (VASCONCELLOS, 1998, p. 29).

Observa-se nessa afirmação, que, se não se realizam avaliações com a devida atenção, está se comprometendo o futuro dos alunos. Os educadores têm um papel decisivo no processo de mudança dessas práticas, pois são o centro do trabalho pedagógico. Suas ações devem ser carregadas de sentido e não de alienação. Deve haver compromisso efetivo e vontade política.

Então, a mudança deve partir do dia a dia, mantendo em mente que deixar de fazer é, na verdade, deixar para trás as lutas para modificar a sociedade. O princípio básico da democratização e da justiça mergulha no universo cultural do aluno, respeitando seus primeiros círculos sociais como estratégia mais adequada da aprendizagem.

A avaliação, como processo, deve ser contínua, de maneira que o professor possa acompanhar a construção do conhecimento promovida pelos alunos, verificando, assim, o seu desenvolvimento, sem que haja julgamentos ou considerações apenas pontuais: “Avaliar é um processo e não apenas o produto, ou seja, avaliar o produto em processo” (VASCONCELLOS, 2011, p. 71). Nesse caso, a avaliação da aprendizagem é realizada no próprio cotidiano escolar, ao longo da caminhada do aluno e de sua construção, de forma a superar esse momento sacramentado e pautado no uso corrente da prova.

Era frequente, nas escolas, que a semana de prova ou, mais especificamente, o dia da prova, gerasse esgotamentos físico e emocional. Para evitar essa situação, a avaliação da aprendizagem deveria ser diária e contínua, considerando os diversos trabalhos realizados em sala de aula. O importante é avaliar ao longo do processo, para acompanhar os discentes e o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Porém, o sucesso dependerá da mudança na mentalidade e na prática da sala de aula. A avaliação dificilmente aconteceria se não viesse acompanhada de um processo de ensino e aprendizagem em que se valoriza a emancipação e a reflexão. Dessa forma, a concepção de avaliação estaria a serviço da transformação e não da reprodução.

Compreender o mundo que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar esse conhecimento a serviço de um mundo melhor, mais justo e solidário (VASCONCELLOS, 2011, p. 69).

Vasconcellos (2011, p.89) também questiona de onde vem a necessidade de reprovar, por que era ainda tão importante na escola a classificação e a condenação do alunato, “Como se não fosse possível mudar, como já estivemos nascidos prontos e assim não poderíamos evoluir”. Por meio da reprovação, a escola pratica seu papel social de selecionar os melhores. Esquece-se de que todos podem aprender, só que de maneiras e ritmos diferentes. Presencia-se que a reprovação esteve no sistema de ensino há muitos anos, mas, se colocada em prática, na vida humana, essa reprovação, qual seria a necessidade de corrigir um erro e repetindo o mesmo processo conduzido até ali?

Retorna-se à crença de que, quando não faz a prova, o aluno não estuda. Isso posto, não ocorre a aprendizagem. O professor descobriu, então, que poderia mandar o aluno para fora da sala de aula, uma vez que a escola cuidaria de ameaçá-lo com a expulsão. Mais tarde, o docente percebeu que tinha em mãos uma arma muito mais poderosa: a nota. Começou a usá-la, então, para conseguir a ordem em meio ao caos. “O caos se fez cosmos, o maldito cosmo da nota...” (VASCONCELLOS, 2011, p. 17).

Vasconcellos (2011), assim como Luckesi (2005), considera o erro no processo de aprendizagem como significativo, já que expressa uma hipótese em construção, um caminho que está sendo percorrido, mas que ainda não está tendo o resultado esperado. Portanto, o erro, numa perspectiva transformadora, é um ponto de partida, uma forma de trabalho que compreende a melhor interação entre alunos e professores, de modo a superarem juntos as tentativas errôneas e, assim, produzirem a elaboração de hipóteses mais complexas e abrangentes.

No auge da prática da sala de aula, o professor preocupa-se com a média, ao final do bimestre, e não com a aprendizagem necessária de cada componente curricular, podendo levar o aluno apenas a passar de ano, o que não contribui para as melhorias das aprendizagens e melhores resultados. Por exemplo: se um aluno tirar dez em adição e quatro em subtração, terá média sete, estando aprovado, porém, não há o domínio do conceito da subtração. Por isso, o aluno terá apenas a média do bimestre e os erros ficarão esquecidos.

A recuperação dá-se no mesmo ato de ensinar, assim como a avaliação deve ser feita *in loco*. O que se espera de uma avaliação, numa perspectiva transformadora, é que os seus resultados façam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas as decisões sobre o que fazer para

superar os problemas constatados, ou seja, trata-se de perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la, pois “[...] recuperar algo significa resgatar o que se perdeu. O que perdeu o aluno? Nada perdeu, se ainda não ganhou o conhecimento que se pretendia que ele alcançasse (ROMÃO, 2011, p. 40).

Na triste realidade escolar, recuperar tornou-se um ritual apenas burocrático, para atender às exigências legais.

3.9 Apresentando a concepção de avaliação formativa reguladora

Segundo o dicionário Aurélio *Online* de Língua Portuguesa, o verbo *regular* pode, entre outras definições, significar: continuidade, ajustamento, equilíbrio, sujeitar-se as certas regras, leis e praxes.

Para Charles Hadji (2001), a regulação significa uma atuação que se apoia em informações de retorno (*feedback*), com uma função ajustadora do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a busca da regulação dos erros e a consolidação dos êxitos. Assim sendo, a avaliação formativa destacou-se pela regulação das atuações pedagógicas, interessando-se mais pelos procedimentos do que pelos resultados.

O conceito de regulação surge como uma espécie de extensão, sublinhando mais o que os alunos fazem durante o processo e menos o que os professores fazem. Nesse aspecto, é imprescindível conhecer bem os saberes, as atitudes e o estágio de desenvolvimento dos alunos, pois esses índices fornecem indicações claras do que é necessário fazer.

Nesse novo jeito de avaliar, tem-se como âncora a informação, a comunicação e a negociação, que é seu caráter fundamental.

A avaliação primeiramente é uma comunicação, uma troca. O professor é um ator em um processo de comunicação social. A avaliação não é um instrumento de objetividade, mas “um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação (HADJI, 2001, p. 41).

O professor, ao registrar as suas informações, sejam elas acidentais ou intencionais, acerca dos alunos, as considera para o processo de avaliação.

Nenhum processo de aprendizagem cognitivo e afetivo pode ser ignorado. O ato de corrigir visa a uma medida pedagógica capaz de promover a triangulação regulação-ação-interação entre professores e alunos. Volta-se, então, para uma avaliação mais interativa, situada no contexto vivido, e mais centrada na regulação. Assim, o aluno organiza seu próprio processo de aprendizagem.

Portanto, os resultados das avaliações servem para ajustar, para regular o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, a avaliação formativa não é estática, é um processo contínuo de análise e de ação.

Pode-se afirmar que o caráter formativo da avaliação se faz com uma leitura, que, na maioria das vezes, é proposta nas tarefas do dia a dia realizadas pelos alunos. É quando o aluno enfrenta essa tarefa, levando elementos observáveis ao professor, que se dá todo o trabalho docente. A observação, na sala de aula, implica guiar e otimizar as aprendizagens em desenvolvimento. Já ao aluno não cabe somente observar o que acertou ou errou em sua prova, mas participar e ser responsável pelo processo de regulação da sua própria aprendizagem. Ele se assume como protagonista da aprendizagem, tanto na busca por diminuir as lacunas entre as expectativas e a realidade do seu aprendizado, quanto no desenvolvimento de suas competências previstas no currículo escolar. Sendo assim:

Pela observação dos alunos ao longo da aprendizagem, procura-se identificar logo que aparecem, diagnosticar os fatores que estão nas origens das dificuldades de cada aluno e formular, de forma consequente, adaptações individualizadas das atividades pedagógicas (ALLAL, 1986, p. 191).

A avaliação é absolutamente central, porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o mundo dos alunos — o que eles são, o que sabem, o que sentem. A base da avaliação formativa transcende, então, o número ou a medida e traz esclarecimento do sucesso ou insucesso. Nesse processo, o aluno deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da avaliação, o mais importante não é seu caráter de julgamento, mas sim uma avaliação que busque informações sobre o que é preciso ser feito, para compreender os erros e, depois, corrigi-los. O julgamento nessa concepção de avaliação se constrói *ad loc* e desempenha plenamente o papel de um sistema de

interpretação, não um julgamento judicial. Para Hadji (2001, p. 62), “o ensino é uma relação de ajuda. Toda relação de ajuda exclui o julgamento”.

Além disso, os resultados de uma avaliação servirão de base para identificar como o processo de aprendizagem tem acontecido. Essas informações permitem que o planejamento seja traçado, sejam feitos os ajustes necessários e o redirecionamento das práticas pedagógicas, no intuito de aprimorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, harmonizar as competências e aprendizagens dos estudantes.

Outro ponto de destaque é a metacognição, ou seja, o conhecimento que o aluno tem sobre como se dá o seu próprio processo de construção de conhecimento. O aluno dialoga consigo mesmo sobre as estratégias mais eficazes, fazendo sempre conexões entre o conhecimento que vai adquirir e aquele que já possui, ou seja, seu conhecimento prévio. Assim, o aluno se autoavalia e se autorregula.

Em contrapartida, o professor deve estar atento às dificuldades de aprendizagem dos alunos e ajudá-los na reflexão sobre como superá-las. Desse modo, a avaliação formativa transforma o aluno, com o objetivo de torná-lo soberano em seu autojulgamento.

Como afirma Hadji (2001), a avaliação formativa é uma “utopia promissora”, pois é capaz de orientar o trabalho dos professores para uma prática colocada a serviço das aprendizagens. Com isso, os docentes precisam readaptar suas ações, permitindo, inclusive, a flexibilidade e os ajustamentos do processo educativo. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa.

Geralmente, a prática da avaliação serve à ideologia dominante da instituição escolar à qual pertence ao professor. Porém, nesse contexto, esquece-se que nenhuma avaliação pode ser esperada sem que haja uma mudança na ideologia dominante.

O docente deve arriscar, ousar de modo a fabricar instrumentos e situações de aprendizagem, que impliquem sempre uma parcela de interpretação dos contextos sociais. As pesquisas têm evidenciado que os docentes ainda estão longe de manter uma prática de avaliação formativa planejada, contínua, sistemática e estruturada.

Os instrumentos de coleta de dados são diversificados: seminários, trabalhos, tarefas, portfólio, mapa conceitual, resenhas, redação, entre tantos outros - afinal, os saberes podem ser aprendidos de diferentes maneiras pelos alunos e cada educando aprende e se expressa de determinada forma no processo educativo. As propostas ativam os processos mais complexos do pensamento, a saber, analisar, sintetizar, relacionar, integrar e selecionar.

Ainda que o aluno erre, o seu modo de lidar com o problema o conduziu a uma aprendizagem, que precisa ser revisado e consolidado. Pode ser traçar uma comparação desse contexto com a atitude de um médico, que, ao diagnosticar o paciente, toma uma decisão particular.

Os julgamentos dos professores, baseados em impressões cotidianas e que traduzem uma intuição global, preveem o melhor êxito escolar do que os resultados cifrados fornecidos pelas provas aparentemente mais rigorosas e mais objetivas, tais como os testes de conhecimentos ou de aptidões, ou questionários de interesses ou de personalidade (WEISS, 1986, p.94-95).

O que ainda ocorre nos sistemas de ensino é o esgotamento em relação ao ato de corrigir provas e quanto a dar conta de preencher cadernetas com médias. Dessa forma, decide-se a vida dos alunos pelas notas que lhes são atribuídas e não pela qualidade do ensino desenvolvido. O professor, mesmo que não queira, se vê obrigado a atender a uma atividade burocrática que o prende ao ciclo da aprovação e reprovação, deixando, então, de ensinar.

Para Hadji (2001, p.63), o ato de fazer prova submete o sujeito a um modelo de referência e o encaixa no perfil de avaliação instituída. Dever-se-ia, no entanto; “Permitir cada um tornar-se excelente sim. Organizar uma competição selvagem por fazer emergir uma elite não”.

Durante este longo tempo da história da Educação, no Brasil, os educadores nem sequer tem questionado sobre qual é a melhor forma de acompanhar a aprendizagem dos alunos - se exercitamos essa prática, sem verdadeiramente tomar consciência do que se faz. Falar de uma prática sem questioná-la ainda é um dos problemas centrais do trabalho docente. É preciso uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como o princípio de seu funcionamento.

A avaliação, nas escolas, ainda é representada por uma nota que afere a capacidade do aluno com uma representação numérica, limitando-se aos dados apresentados e sem considerar o contexto geral no qual o aluno está inserido. Os docentes atribuem uma escala que opera com pares excludentes: capa/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outras dualidades.

O julgamento por meio dos dados específicos, muitas vezes, tem se tornado cruel e excludente com nossos alunos. Visando neutralizar essa perspectiva, não se deveria pensar em avaliações pautadas apenas em uma simples representação quantitativa.

Assim, uma nova visão de avaliação se faz necessária, que tenha como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor no seu planejamento em relação aos conteúdos está sendo atingido durante o processo de ensino e aprendizagem.

Essa intervenção vai além da prática antes citada, a de classificar o aluno com uma nota. Não se tem mais a visão do resultado do teste, mas sim do potencial de desenvolvimento do aluno. O professor, como mediador, refletirá sobre o processo e tomará decisões para replanejar suas atividades, para intervir e adequar suas práticas em sala de aula com o objetivo de que o aluno possa aprender e não simplesmente melhorar sua nota.

Considerando que a “leitura do mundo, precede a leitura da palavra” (FREIRE *et al.*, 1989, p. 13), cada docente tem experiências e relações singulares nas escolas, e isso impacta sua agência. Suas ações, muitas vezes, são baseadas em conceitos internalizados, resultantes de sua formação acadêmica, das relações interpessoais e, principalmente, de seu trabalho cotidiano. Em contrapartida, encontra-se na escola uma diversidade de realidades em um contexto plural.

Pode-se afirmar, ainda, que, até 1961, a finalidade classificatória da avaliação era recomendada, enquanto que, a partir de 1971, a função do ato avaliativo era a de retro informação. As Leis 5.692/1971 e 9.394/1996 incluem mecanismos e possibilidades de recuperação que têm como objetivo enfatizar a avaliação como meio de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

A avaliação, portanto, é apontada como uma questão central e urgente; ela deve ser “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” (BRASIL, 1996).

Uma prática comum nas escolas é comparar os baixos resultados ao comportamento dos alunos: se há baixo aproveitamento escolar, logo, não há interesse e nem habilidades. Na verdade, esses fatores podem estar relacionados devido ao fato de o estudante não encontrar sentido no que estuda.

Os maus resultados evidenciam que a avaliação pertence a um projeto hegemônico da escola, que não atende às diversas demandas de uma sociedade marcada pela diferença cultural, tampouco acolhe os alunos. A escola se constitui-se como estímulo apenas para a reprodução do conhecimento e do conteúdo de uma única racionalidade. Representa-se como principal função a naturalização da diferença colonial, que percorre o cotidiano escolar, justificando a seleção e a exclusão dos alunos, seus conhecimentos e suas culturas.

Portanto, o conhecimento que se dá na escola não pode estar distante dos alunos e das relações efetivas que acontecem no dia a dia. O ato de ensinar nunca é neutro, isso porque o ensino é um ato político e um ato intencional. Concebe-se, aqui, a instituição escolar como um espaço de conhecimentos múltiplos, o qual não deveria se limitar à reprodução de um conteúdo fixo. É importante destacar, também, que não se nega a teoria, mas se transforma seu significado para consolidação da aprendizagem em um processo de diálogo e negociação.

O docente, como um intelectual, não pode ficar no estágio do senso comum. Não há como dar um *pause*. É preciso ir além do simples conceito de avaliação como medida, descrição ou juízo de valor. O educador tem um papel decisivo, no processo de mudança, pois é ele quem pratica o trabalho concreto, no chão da sala de aula. As leis vigentes determinam que a avaliação da aprendizagem esteja pautada no acompanhamento para a promoção, e não para a repetência.

Por conta da regularidade e repetição, as ações pedagógicas tornaram-se comuns e naturalizadas. De alguma forma, o aluno é penalizado e esquecemos de dar atenção aos problemas de ordem pedagógica, em relação aos quais, por sua vez, a escola tem parcela significativa de responsabilidade. Sobre esse tema:

Mais dia, menos dia, o educador que se aprofunda nos estudos da avaliação terá de se confrontar com a decisiva questão de sua intencionalidade (grifo nosso), com aquele costume secular de aprovar ou reprovar aluno no final do ano. Para alguns, essa é apenas mais uma questão de avaliação. Para nós, é questão nuclear, justamente por que se manifesta todo o sentido de avaliar. A repetência está no sistema de ensino há tanto tempo que se tornou natural, mas não é natural; é um construto histórico cultural (FERNANDES, 2014, p.43).

A concepção da aprendizagem está associada à ideia de que o ser humano não deve ser aprovado ou reprovado. Ele tem o direito fundamental de existência, cultura, conhecimento e desenvolvimento. Como diz a canção: “Gente é para brilhar”; (cf. Caetano Veloso).

Transformar o ato avaliativo em um momento de reflexão, de descoberta e de troca de conhecimento e aprendizagem é um desafio. O compromisso do professor com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do aluno deve estar voltado a uma postura crítica, tendo como diretriz a aprendizagem significativa e não apenas a memorização e a quantificação, para que a avaliação não se torne excludente.

O conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem requer muito estudo e mudanças de posturas por parte de todos os autores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

3.10 Apresentando a teoria crítica do currículo: a violência simbólica no contexto escolar

Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo de origem francesa foi um dos grandes pensadores contemporâneos que abordou a educação de forma muito significativa. Foi influenciado por grandes pensadores como Marx, Weber e Durkheim. A teoria de Bourdieu acerca da educação nas sociedades modernas apresentou uma considerável relação entre a escola e a reprodução das desigualdades sociais no contexto do capitalismo. Ele abordou o conceito da violência simbólica utilizado de forma sutil por classes dominantes a fim de legitimar certas crenças, comportamentos ou tradições. Negou o pensamento funcionalista que reconhece na escola a superação do atraso econômico e de uma nova realidade social. Essa teoria aborda a meritocracia, a razão e os conhecimentos científicos oferecidos pela escola pública e gratuita, garantindo ao indivíduo o acesso à igualdade de oportunidades. Em oposição, Bourdieu acreditou que a escola, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão, reproduzia as desigualdades sociais.

Compreender a educação para analisar a sociedade capitalista é necessário. Após o surgimento da propriedade privada, a história da humanidade

tem sido a luta de classes. O capitalismo possui suas bases na competição e na concorrência. Desse modo, é cada dia mais importante conhecer a sociedade de classes, como ela se transforma, para poder intervir nela com maior prioridade.

A família em períodos anteriores à escola sempre foi a responsável pela formação do indivíduo e pela integração na sociedade. Com a modernidade, buscou-se a criação de uma nova instituição: a escola. Ela é uma exigência humana, individual e coletiva. Segundo Bourdieu, era de fundamental importância a relação entre a herança familiar e a cultural no desenvolvimento do aluno, como também a relação entre o papel da escola e a reprodução das desigualdades sociais no contexto do capitalismo.

Ao ingressar na escola, o aluno se depara com um código de condutas, de regras. Exige-se uma competência cultural, uma posse de prévios instrumentos de decifração e essa é transmitida pela educação familiar. Então, a apropriação dos conteúdos escolares não é acessível a todos, dependem das condições econômicas e culturais dos estudantes e de suas famílias.

Dessa maneira, a escola impõe suas regras, valores e padrões estabelecidos pela classe dominante hegemônica que manifesta toda sua violência simbólica sobre os alunos da classe popular. Os parâmetros dessa definição propagam a ideia de que existe uma cultura superior e uma cultura inferior. A cultura superior pertence à classe mais privilegiada e a cultura inferior, à classe mais popular.

Assim,

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o 'desconhecimento' social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes (BOURDIEU, 1989, p. 15).

A classe dominante tem suas raízes, sua cultura e sua língua, possui um determinado patrimônio cultural e, por isso, a aprendizagem do aluno oriundo desta classe é facilitada. Contudo, para as outras crianças, ela significa algo distante,

pois precisam assimilar a concepção de mundo dominante, distante do seu contexto histórico-cultural.

Bourdieu destaca que a escola pertence a um padrão único - desde o conteúdo pragmático, métodos avaliativos ou de trabalho -, ou seja, toda a ação pedagógica gera uma imposição de um poder arbitrário. Assim, a escola revestiu-se desse poder arbitrário pela inculcação e pela imposição de arbítrios culturais.

Desse modo, os filhos da classe popular com seus saberes e com sua prática são desprezados, ignorados, necessitando aprender novos padrões ou modelos culturais. Nesse contexto, surgem as mais variadas formas de discriminação, sejam elas em relação à classe econômica, à raça, à cor e ao sexo. Aqueles que pertencem à classe inferior terão que se readequar ao plano escolar, pois a escola representa uma ruptura de valores, de saberes e de suas práticas, dificultando assim o êxito defendido pela escola. É nesse cenário que a violência simbólica se expressa e se legitima, moldando o aluno à realidade que domina no meio social. A escola precisa levar em consideração a amplitude das várias formas de aprender e compreender, bem como a singularidade do aluno.

Não obstante, existe uma sociedade plural e multifacetada que detém as mais variadas culturas e hábitos, que necessita de uma escola que promova a autonomia, respeitando a individualidade e a singularidade de cada um. Assim, as pessoas e os grupos sociais não são iguais na escola, devendo ter tratamentos diferenciados. É necessária a instauração de um novo contexto escolar, mais solidário, inclusivo e fraterno, para além da convencionalidade arbitrada pelas classes dominantes.

Ao se recorrer a Bourdieu pretende-se destacar a sua influência em gerações de intelectuais de diversas áreas, mas principalmente aos que se dedicaram a estudos sobre educação. Tais estudos estiveram principalmente concentrados em demonstrar os mecanismos escolares de reprodução cultural e social e as estratégias do sistema escolar para diferentes agentes e grupos sociais. Na verdade, a escola se demonstra como o ambiente onde todas as diferenças de classes não são atenuadas e assim coopera com a conservação social. São essas noções que posteriormente fundamentam afirmações sobre a legitimidade das desigualdades sociais e meritocracia. Essa influência vai se demonstrar na trajetória da avaliação na escola.

4 CAPÍTULO III – O ENTRELAÇAR COM O LUGAR DE VIVÊNCIA

4.1 Importância da avaliação

A avaliação da aprendizagem é um aspecto fundamental do sistema de qualquer instituição de ensino e deve promover a integração dos alunos na sociedade, como também é responsável pelo insucesso e pela evasão escolar, constituindo-se num importante fator de exclusão social.

4.1.1 Importância da inovação dos métodos avaliativos

De modo geral, as áreas de estudo, no país, são definidas em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apontam para a necessidade crescente de a escola desempenhar um papel mais social e contribuir para a formação humana por meio da educação crítica.

Os professores precisam estar cientes da importância da avaliação em seu trabalho. No que se refere à avaliação escolar, os documentos que orientam a Educação enfatizam a necessidade de procedimentos de avaliação formativa que levem em conta o contexto e as condições de aprendizagem, observando trajetórias individuais ou coletivas para identificar conquistas, progressos, dificuldades e oportunidades de melhoria (BRASIL, Ministério da Educação, 2018).

Portanto, é essencial transgredir práticas de avaliação limitadas a medir e quantificar a capacidade de um aluno lembrar-se ou recordar-se de conhecimentos, ao final de uma unidade de ensino. Além disso, não pode focar na seleção, promoção ou classificação dos alunos (SOUZA, 2005; CALDERÓN; BORGES, 2013).

Pelo contrário, a avaliação deve ser entendida como um elemento integrante e regulador do processo de ensino e aprendizagem durante o qual a intenção do professor deve ser reunir elementos, de forma a organizar situações que contribuam para a evolução dos alunos em vários aspectos. Nessa perspectiva, o professor e os

alunos poderão tomar decisões assertivas sobre os campos de estudo (BRASIL, 2002; PALAFOX; TERRA, 1998; RIOS; ALSINA, 2002).

Em geral, os professores possuem o mesmo comportamento, ou seja, entregam apenas o que a escola propõe aos alunos e o que é obrigatório.

O educador tem que considerar vários aspectos para saber qual método é melhor utilizar em sala de aula; pensar nos educandos, na realidade da turma e de todos os envolvidos, principalmente a sociedade, e então, considerar o melhor método de avaliação (ALBINO; SILVA, 2019).

Muitos professores utilizam métodos inadequados, talvez por não conhecerem o assunto, a importância de uma avaliação correta e bem direcionada e os benefícios que pode trazer, mas o fato de o professor não conhecer pode estar atrelado à sua base de formação, em seu currículo de ensino; ele certamente não aprendeu (ANDRÉ, 2018).

Por isso, os professores devem sempre buscar o conhecimento e se capacitar constantemente, ao lecionar, para se aperfeiçoarem, a fim de proporcionar melhores aulas para seus alunos e não desistirem, porém, agregando os métodos de avaliação e aprendizagem que sempre foram aplicados a iniciativas inovadoras, com o objetivo de obter o melhor do aluno.

A necessidade de melhorar os processos de aprendizagem é atualmente um desafio para as instituições de Ensino Superior. Nessa perspectiva de inovação educacional, não faz sentido focar em atividades de conteúdo, memorização e competição. Hoje, o ensino e a aprendizagem são feitos de forma global e interconectada e não de forma seccionada (CHUIEIRE, 2008).

Portanto, as atividades de construção de aprendizagem devem ser ativas, focadas em experiências, desenvolvimento de projetos, resolução de problemas, com o uso de situações e experiências que possam conectar o aluno com a realidade profissional (MORAN, 2013).

As metodologias ativas de aprendizagem apresentam-se, portanto, como uma oportunidade para mudar a perspectiva em que o professor é o sujeito que ensina e o aluno é o sujeito que aprende. Nesse contexto, a aprendizagem emerge do processo de interação entre os sujeitos por meio de palavras, ações e reflexões (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

O processo de aprendizagem apresenta-se em quatro pilares, que são: a capacidade de compreender, agir, comunicar e ser. A compreensão está relacionada

à complexidade da formação pessoal e social. Aprender a fazer integra teoria e prática, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, também conhecido como movimento *Maker*. Aprender a comunicar envolve a troca de experiências, a aprendizagem entre pares e a construção de ideias. Aprender a ser envolve o complexo processo de desenvolvimento de práticas de vida, valores e atitudes (DELORS, 2010).

Nesse cenário de inovação na área da Educação, está se difundindo o conceito de aprendizagem por competências; processo que exige determinar o que o educando precisa para ser capaz de enfrentar e resolver os problemas aos quais será exposto ao longo de sua vida (CHUIEIRE, 2008).

O conteúdo é então apresentado como conceitual (conhecimento), procedimental (saber fazer) ou de atitudes (ser). Competência é, assim, entendida como a habilidade de realizar tarefas, ou agir diante de diversas situações, de forma eficaz, em determinado contexto, necessária para mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos de forma integrada (ZABALA; ZARNAU, 2010).

Cada processo de ensino e aprendizagem é composto por etapas, sendo uma delas a avaliação, que deve ser estruturada como um processo, e não apenas uma verificação do comportamento do conhecimento por meio da avaliação. Dessa forma, a avaliação deve orientar estratégias pedagógicas que favoreçam a mudança no processo de formação (CORDEIRO, 2017).

Ao compor o processo de avaliação dos alunos apenas a partir de provas de conteúdo específico, o senso crítico, a criatividade e a autonomia na resolução de problemas não são estimuladas, assim, não se permite que o aluno se envolva na busca de melhores resultados (SILVA; MENEZES; FAGUNDES, 2017).

Portanto, a avaliação deve abranger um processo amplo, envolvendo instituição, indivíduos e comunidades com características educacionais, pedagógicas e psicológicas que integrem a formação técnica, humana e cívica, desafiando o educando na construção do conhecimento (ARAÚJO; RABELO, 2015).

O uso de uma variedade de estratégias pedagógicas no processo de avaliação permite que os alunos melhorem o julgamento e a tomada de decisão, agilizado o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, destaca-se o processo de avaliação formativa, realizado de forma contínua, com o objetivo de melhorar a aprendizagem (FORTE, 2012).

4.1.2 Importância da diversidade dos métodos avaliativos

É importante que, diferente do comportamento habitual, os professores importem-se mais com a qualidade da aprendizagem dos alunos do que com as notas que eles alcançam. Para isso, uma das formas de melhorar, além de propostas inovadoras, é a diversidade dos métodos avaliativos.

Muitas vezes, observa-se, que a rotina das aulas é a mesma, todos os dias, e também; as metodologias, que mostram que o objetivo dos professores é aplicar uma avaliação e entregar apenas as notas para a diretoria da escola, sem a preocupação em saber se os alunos aprenderam ou não.

Inicialmente, pode-se concluir que a avaliação, como sinônimo de provas e exames, é uma herança de 1599, trazida pelos padres jesuítas. Desde então, a avaliação, nas escolas brasileiras, tem sido na forma de testes e exames para verificar os resultados dos alunos. Assim, pela LDBEN de 1996, o processo de avaliação está previsto no artigo 24, item V, que traz que a verificação do aproveitamento escolar ficará sujeita aos seguintes critérios:

Avaliação contínua e coletiva do aproveitamento do aluno, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados sobre os exames finais; b) Possibilidade de aceleração da aprendizagem para alunos com atraso escolar; c) Possibilidade de adiantamento dos cursos e avaliações através da verificação das aprendizagens; d) utilizando estudos concluídos; e) Estudos de recuperação obrigatórios, preferencialmente concomitantes ao período letivo, por baixo rendimento acadêmico a serem disciplinados pelas instituições de ensino de seu regimento (BRASIL, 1996, Art. 24, V).

Fica claro, assim, que a avaliação é parte central do ensino e da aprendizagem e, portanto, deve ser estudada continuamente. Nesse viés, o processo de avaliação sempre esteve associado à aprovação ou reprovação na seleção de candidatos adequados e inadequados. Atualmente, as avaliações são realizadas por meio de provas e exames sem relação com o processo de ensino e aprendizagem, o que gera preocupações sobre o que é avaliação e como essa

prática pode garantir a qualidade do aprendizado do aluno (FACHINETO *et al.*, 2020).

Segundo Vasconcellos (2005), é importante distinguir avaliação e prova. A avaliação é um processo que requer reflexão crítica sobre a prática, graças à qual é possível verificar os avanços e as dificuldades e o que fazer para superar esses obstáculos. A prova, seja na forma numérica ou conceitual, é uma exigência do sistema educacional.

Entretanto, para Luckesi (2005), a prática atual de avaliação escolar foi definida em função do ato verificar a classificação, e não do diagnóstico como deveria ser. Dessa forma, o que deveria ser um recurso para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, por meio da avaliação passa a cumprir apenas uma função classificatória que possui notas abaixo ou acima da média e, portanto, não atendeu aos seus requisitos.

Outra teoria relevante é a de Hoffmann (2008), quando defende que a avaliação é a observação contínua do processo de aprendizagem e, portanto, a realização de uma atividade de aprendizagem que realmente melhora a condição do aprendiz. Para os estudiosos do tema, a avaliação precisa vir com o processo de aprendizagem, como uma ferramenta que ajuda o professor a verificar o progresso do aluno e um momento para refletir sobre seu trabalho e se está realmente satisfeito com o que foi proposto.

Nota-se que a percepção da avaliação como prática pedagógica pode servir não só para verificar a evolução do aluno, mas também para avaliar o professor em sua prática, e o trabalho de ambos. Para Ferreira (2005), é um elemento essencial na detecção de falhas no processo de ensino e aprendizagem para atingir o objetivo principal do conhecimento.

Seguindo as ideias de Abreu e Masetto (*apud* SANTOS, 2005), a avaliação deve estar relacionada à aprendizagem; ser pensada, planejada e executada de forma coerente e consistente com os objetivos de aprendizagem propostos; ser contínua para acompanhar o processo de aprendizagem; permitir um reinício contínuo do processo de aprendizagem, com foco no desempenho do aluno.

Pode-se ver, portanto, a partir dos pontos expostos, que a avaliação é muito mais complexa do que apenas classificar ou testar os alunos, visto que precisa ser integrada ao aprendizado do aluno e entender quais os tipos de notas são necessárias. Assim, sendo uma avaliação em benefício da aprendizagem, torna-se

uma estratégia pedagógica de combate ao insucesso escolar, propondo-se a moldar como serve ao sucesso escolar (FAUSTINO *et al.*, 2019).

A avaliação vai além da mensuração do conhecimento, classificação e punição. Trata-se de transmitir conhecimento e respeitar seu tempo, analisando o erro como um passo para o sucesso. A avaliação exige repensar a prática pedagógica como profissional da Educação, não apenas focando no desempenho do aluno, mas percebendo que a avaliação é reflexo da prática e juiz da ação (GUBA; LINCOLN, 1989).

4.2 Formação dos professor e influências na escolha do método avaliativo

É sabido que muitos professores mantêm um pensamento conservador, provavelmente passado por uma geração antiga de professores durante sua graduação. Como forma de combate a esse pensamento, a formação continuada é adequada para fazer evoluir o pensamento dos professores, para que mudem a forma de avaliar os alunos e até mesmo suas aulas.

A modernidade exige mudança, adaptação, renovação e aperfeiçoamento, ou seja, aqueles que não buscam aprimoramento ficam para trás em a sua profissão como professor. Qualidade total, globalização, parcerias, tecnologia da informação e todas as tecnologias modernas são desafios para a prática docente. As ideias modernas dos educadores exigem formações científicas, tecnológicas e políticas sólidas, que possibilitem à sociedade brasileira uma prática docente crítica e necessidade consciente de mudança (HYPOLITTO, [s.d.]).

Além disso, não se pode simplesmente aceitar todas as alternativas e os caprichos sem uma compreensão profunda, nem se pode rejeitá-los sem uma boa razão. Nesse sentido, aponta Zagury (2006) que cada profissional tem suas próprias preferências de como trabalhar. Assim como pessoas acreditam em certos modismos, a verdade é que se pode discordar totalmente dos outros. No entanto, é inegável, que para decidir se gosta ou não, concorda ou discorda, a condição básica é entendê-los, entender suas bases teóricas e como funcionam. Para isso, pesquisas contínuas são essenciais.

Para Clebesch ([s.d]), à medida que tudo muda, é responsabilidade do professor pensar mais sobre para onde está indo e para onde está levando os alunos. É inegável que o professor de hoje acumulou novas características.

No entanto, não há dúvida de que cumpre muitas funções e é extremamente importante para o desenvolvimento das gerações futuras, e, portanto, depende do estímulo à cooperação, solidariedade, valores individuais e grupais.

Para isso, deve levar a carreira muito a sério e se esforçar para inspirar os alunos a refletirem sobre a realidade de suas vidas e trabalhar para melhorá-la. Nesse sentido, necessita de aprendizado, pesquisa e melhoria contínuas.

Silva (1991) adverte, em uma de suas dicas para ser um bom professor, que deve existir constante atualização, com a repetição “renove, renove, renove...”, que é intencional e destinada a ativá-la na consciência. É necessário apagar o desejo por tudo o que causa acomodação. A chamada Educação ao longo da vida é fundamental para todos, e ainda mais para o educador.

Além de se envolver mais com a literatura da sua área de atuação específica, é necessário acompanhar e vincular dados de outras áreas do conhecimento, principalmente história, política e economia. Conhecer a totalidade da realidade contribui para seu julgamento e aumenta a determinação. Os maiores beneficiários serão o professor e seus alunos (HOFFMANN, 2012).

Nesse sentido, Paro (2006) lembra que a beleza da Educação está justamente no fato de que, quanto mais importante é o educador, mais o educador é o meio para atingir os objetivos educacionais. O autor descreve o processo educativo, ressaltando que o objetivo de todo trabalho educativo é fazer com que o aluno aprenda, dando fim a problemas relacionados a formas de avaliação.

Ainda, o autor acrescenta que se o professor não se entender como educador, se não tiver boa compreensão de sua matéria, se não tiver boa compreensão científica, será capaz de gerar um tópico que exige aprendizado constante e muito conhecimento (LUCKESI, 2014).

Isso mostra a importância da aprendizagem, ao longo da vida, para que os educadores encontrem novos reflexos no processo educacional, em que os agentes escolares passam a vivenciar transformações para suas atividades e facilitar o ensino com novas formas de ensino e metodologias. E no processo de aprendizagem, aprenda com os alunos, não apenas como observador do progresso

do tecido social, mas uma ferramenta focal que impulsiona esse processo (MENEZES, 2021).

Como observa Hypólito (2007), nenhum professor repete as mesmas aulas que seu antecessor, trabalhando em conjunto para fazer a escola parar no tempo, com alunos indisciplinados e desmotivados, transmitindo conhecimentos inúteis, nos âmbitos social, profissional e pessoal. Porém, segundo Hypólito (2007), o que um professor consciente faz é investir na própria formação, e continuar, para não se frustrar profissionalmente e sempre obter respeito.

Um dia cansativo impede que tenha disposição para ler, estudar, ou se preparar para a aula. Aulas sugeridas, geralmente, aos sábados, ou em horários impossíveis, não agradam aos professores que querem passar pelo menos os fins de semana com a família e costumam levar cadernos e provas para revisar.

No entanto, os profissionais do futuro (o futuro já começou) terão o aprendizado como sua principal tarefa. Sim, porque computadores e robôs existirão para realizar tarefas repetitivas. As pessoas é que determinarão o afloramento da criatividade, imaginação e inovação (SEABRA, 1994; 2007, *apud* HYPÓLITO).

Demo (1993) acredita que é preciso reconhecer que os docentes que agora só ensinam serão substituídos por instrumentos eletrônicos, que podem ser reproduzidos com muito mais eficiência. Os educadores continuam sendo indispensáveis como formadores sociais, organizadores, revisores, atualizadores de conteúdo, que exigem atitudes disciplinares críticas e criativas. Um professor que só ensina acaba se tornando descartável.

Embora tais reflexões sejam relevantes, atualmente, há pouca discussão sobre as práticas tradicionais de avaliação, independentemente do nível de escolaridade, portanto, esses modelos ainda são melhorados e repassados (PERECIN; MARTINS, 2020).

Hoffmann (2000) afirma que os modelos estabelecidos em cursos de formação são utilizados por professores que lecionam em escolas e universidades. A prática que ele experimentou como estudante tornou-se muito mais poderosa do que qualquer influência teórica que um aprendiz desses cursos pudesse experimentar.

Durante a formação, são poucas as disciplinas que formam a base do campo de estudo, o que se torna um problema difícil para os professores trabalharem. A pesquisa de avaliação contínua não chegando ao chão da escola e a prática de

avaliação recebe um rótulo repreensível e, portanto, tem má reputação (PEREIRA *et al.*, 2020).

Além disso, de acordo com Godoy (2003), as aulas de graduação raramente são utilizadas como objeto de pesquisa e, portanto, dificilmente refletem a qualidade do ensino, interferindo na formação de professores para aprimorar ainda mais a sua didática.

Portanto, é importante discutir as reais necessidades e os formatos de avaliação para que os alunos tenham a oportunidade de mudar e não repetir o que praticam na formação à medida que aprendem (SASAKI *et al.*, 2014). Apenas aqueles que se formam como professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I recebem preparação específica, embora altamente controversa, para a carreira docente.

Conforme (SIQUEIRA *et al.*, 2021) essas falas sugerem que a falta de discussão sobre a forma de avaliação afeta negativamente a formação dos novos professores. A falta de conhecimento dos métodos de avaliação e sua importância sempre viola o verdadeiro significado da avaliação.

4.3 Métodos tradicionais podem prejudicar os alunos

Segundo Hoffmann (1998) e Antunes (2002), avaliar a aprendizagem do aluno não é tarefa simples, pois exige muito do professor, que deve estar preparado para realizar tal atividade com as competências necessárias. Desenvolver uma avaliação eficaz da aprendizagem requer o uso de uma variedade de métodos para convencer plenamente o professor de como o aluno aprendeu, mas é comum observar o uso de métodos de avaliação que consistem apenas em testes e provas.

Segundo Luckesi (2003), a maioria dos professores utiliza os testes como motivador negativo, visto que por meio deles, o professor ameaça e pune os alunos, condicionando-os a aprender por medo. O autor chama a atenção para o fato de que a avaliação é atravessada pela pedagogia do exame, em detrimento da pedagogia do ensino e da aprendizagem LUCKESI, 2003).

Ainda para esse autor, alguns professores utilizam as provas como intimidação, pois, por meio delas, podem ameaçar e punir os alunos, condicionando-os a aprender por medo. De fato, acreditam fortemente que, ao destacarem as

provas nos dias anteriores, motivam os alunos a aprender, mas essa prática pode causar, ao aluno, desconforto quanto à avaliação, antes mesmo de ser realizada, pois as avaliações e, conseqüentemente, a escola, promovem associações negativas, aos olhos dos estudantes, levando-os a crer que devem estudar para tirar notas boas.

De acordo com Luckesi (2003), essa pedagogia do exame tem certas implicações, pedagogicamente, focando em testes e provas, cuja real função de avaliar a aprendizagem é construir uma aprendizagem satisfatória, deixando atividades significativas em segundo plano. Assim, a avaliação de aprendizagem, na medida em que é polarizada por exames, não cumprirá sua função de subsidiar decisões para melhorar a aprendizagem.

Do ponto de vista psicológico, serve apenas para desenvolver a personalidade submissa nos alunos, que passa a ter dificuldades na construção do próprio conhecimento. Socialmente, a pedagogia do exame desempenha uma função seletiva, útil nos processos seletivos, e não na verificação do aprendizado e na tomada de ações para mudar essa situação. Considerando, também, que, em uma sociedade de classes, a pedagogia do exame coloca-se a favor das classes privilegiadas (VALENTE, 2019).

Nesse caso, a avaliação articula-se mais com a reprovação do que com a aprovação e, portanto, sua contribuição para a seletividade social, que já existe independentemente dela, a avaliação trabalha com a vazão, para acrescentar mais “águas finas” (LUCKESI, 2003).

Um professor que se orienta pela pedagogia dos exames, usa a avaliação como arma contra o aluno e não se arrepende das ameaças no período que antecede esses testes. Segundo Luckesi (2003), essas ameaças fazem com que o professor use os testes como forma de intimidação, porque quer que o aluno aprenda por puro medo. Certamente, ele não terá o prazer de estar na escola, o que acaba tornando as aulas e notas insuportáveis, fazendo com que o aprendizado se torne impossível.

A avaliação processada dessa forma contribui fortemente para o fracasso e a evasão, o que é lamentável considerando que, para a maioria dos alunos, principalmente nas escolas públicas, a Educação é a única forma de melhorar suas condições de vida. A avaliação da aprendizagem, como já mencionado, não é uma

tarefa fácil, pelo contrário, é uma atividade extremamente complexa, exigindo do professor competências pedagógicas (ANDRÉ, 2018).

Em muitas circunstâncias, os professores estão cercados de regras a serem seguidas, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, o que contribui para que suas práticas de mediação não se desenvolvam. Há também certo despreparo para essa atividade tão importante, às vezes realizada de alguma forma em sala de aula.

Muitos professores revelam que não conseguem desenvolver processos de avaliação intermediários, porque estão cercados pelos padrões de classificação exigidos pelas escolas. Mas também é possível perceber a dificuldade deles em mudar a prática, devido à falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhes deem confiança para agir de forma diferenciada (HOFFMANN, 1998).

Segundo Chuieire (2008) a avaliação é, na verdade, fazer uma pausa no processo de aprendizagem, verificar o caminho percorrido, perceber as deficiências e corrigi-las para atingir o objetivo principal da Educação, que é a aprendizagem significativa.

4.4 Avaliação como Forma de Medida

O pensamento de alguns professores, na escola, direcionado à avaliação da aprendizagem, é monótono e está estagnado no tempo, presos aos métodos tradicionais de avaliação, portanto, também usam as avaliações apenas como forma de medida, um tipo de “balança”.

Na verdade, seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas uma metodologia, um processo técnico. É também uma questão política, de modo que pode ser um exercício autoritário de poder e até mesmo um processo pelo qual alunos e professores buscam uma mudança qualitativa (FACHINETO *et al.*, 2020).

A Educação transformacional propõe o desenvolvimento da capacidade de criticar. Criticar é pensar de uma perspectiva diferente, é duvidar, afirmar as diferenças e não ser indiferente às decisões, aceitando-as como predeterminadas. Por meio da Educação transformacional, o professor poderá utilizar a avaliação qualitativa, estimulando, assim, a criatividade e a reflexão de seus alunos, preparando-os para a vida (GUBA; LINCOLN, 1989).

Assim, entre tradição e transformação, o professor, antes de tudo, deve lutar contra o medo de aceitar o novo, as atualizações, pois só assim se reverterá a realidade que todos vivenciam; uma sociedade imobilizada pela ideologia dominante (HOFFMANN, 2012).

O professor, ao estimular os alunos a refletir para se libertarem dos grilhões que os impedem de expressar livremente seus pensamentos, auxilia-os a construir uma autonomia. Ao planejar a forma como trabalhará determinados conhecimentos com os alunos, relevantes para o mundo deles, pode alertá-los sobre quais profissões vão desaparecer, quais surgirão, como se preparar para enfrentar o futuro, ou que competências serão necessárias para esse futuro; como desenvolvê-las, e trabalhar as habilidades necessárias.

Para tanto, alguns pressupostos são fundamentais para que a escola funcione como elemento de mudança das relações sociais e, assim, contribua para uma educação mais qualitativa (LUCKESI, 2014). Essa abordagem implica que a aprendizagem pode ser quantificada e, portanto, mensurável. Tal pesquisa é a base da chamada 'pedagogia técnica', como explica Caldeira (1997), que, busca seu conceito de aprendizagem na Psicologia comportamental.

Sempre buscou o status da Ciência, libertando-se da introspecção e apoiando-se na lógica científica dominante, que garante a objetividade das Ciências Naturais. Seu foco principal são as mudanças comportamentais, que podem ser observadas cientificamente e, portanto, quantificadas. A ideia de avaliação não se fixa só para medir mudanças comportamentais, mas também para aprender, e assim quantificar os resultados, sustentada pela racionalidade instrumental promovida pelo positivismo.

De acordo com essa visão de quantificação de resultados, a avaliação é conceituada como um sistema de dados pelo qual as mudanças no comportamento do aluno são determinadas, assim como a extensão em que essas mudanças estão ocorrendo (Bloom *et al.*, 1975).

Portanto, visa comprovar o desempenho do aluno com base em objetivos específicos (comportamento) e, assim, a avaliação se resume a mensurar e separar o processo de aprendizagem de seu resultado (Caldeira, 2000). Mas é necessário entender o que, exatamente, é uma medida.

Segundo Hadji (2001), medir significa atribuir um número a um evento ou objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável. Para esse autor, a ideia de

que a avaliação é uma medida do desempenho do aluno está firmemente arraigada na mente dos professores e, muitas vezes, na mente dos alunos, e a dificuldade em superar esse conceito está na suposta confiabilidade das medidas em Educação e nos parâmetros objetivos usados pelos professores para atribuir notas aos trabalhos dos alunos.

Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida uma unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Obviamente, um erro sempre é possível, devido à imperfeição da instrumentação, pois resulta das condições de operação dos instrumentos. Por esta razão, pode ser calculado e, portanto, neutralizado.

Assim, para o referido autor, reduzir a nota à medida, e, mais especificamente, ao teste, significa aceitar a confiabilidade do teste como instrumento de medida e desconsiderar o fato de que a subjetividade do avaliador pode interferir nos resultados da avaliação. Como resultado, ele nos alerta que se deve registrar o fato de que hoje sabemos que a avaliação não é uma medida, pelo simples fato de que o avaliador e o avaliado não são um instrumento, um objeto no sentido direto da palavra (HADJI, 2001).

Além de medir, o pensamento principal de alguns professores é utilizar as notas das avaliações para classificar os melhores alunos em sala de aula, mas estão apenas considerando uma nota e não enxergando a situação em sua totalidade.

Um dos conceitos mais tradicionais de avaliação escolar diz respeito à capacidade de classificar o desempenho dos alunos por meio da avaliação. Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) conclui que a avaliação tem sido tradicionalmente associada na escola à construção de uma hierarquia de excelência.

Os alunos são comparados e depois classificados, com base em um padrão de excelência, seja absolutamente definido, ou incorporado, pelo professor e pelos melhores alunos. Para Perrenoud (1999), outra função tradicional avaliada no contexto escolar é a certificação, ou seja, o diploma garante que o titular passou por uma formação e, portanto, não tem que fazer novos exames. A certificação inclui alguns detalhes dos conhecimentos e competências adquiridos e o nível de domínio exaustivamente adquirido em cada uma das áreas abrangidas (PERRENOUD, 1999).

Em primeiro lugar, garante que os alunos saibam o que precisam para avançar para a próxima turma do curso, obter uma qualificação, ou assumir uma

ocupação. A vantagem da certificação implementada é justamente que não precisa ser conferida ponto a ponto, servindo de passaporte para um emprego ou formação contínua (PERRENOUD, 1999).

Segundo Perrenoud (1999), as práticas avaliativas cruzam duas lógicas que podem não ser necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. Referindo-se à lógica da avaliação somativa, Sordi (2001), com base em Perrenoud (1999), afirma que está mais relacionada ao produto demonstrado pelo aluno em situações pré-determinadas e definidas pelo professor e se materializa na sala de aula, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de seus familiares e até do próprio professor.

Essa lógica é dominada por uma atitude burocrática, que empobrece o aprendizado, ao estimular atividades didáticas voltadas ao controle das ações do aluno, mas não necessariamente à geração de conhecimento. A segunda lógica - formativa - trata do processo de aprendizagem do educando, dos diferentes caminhos que ele percorre, por meio da intervenção ativa do professor, para promover a regulação da aprendizagem, revertendo um possível caminho de insucesso e reintegrando o educando na vida educacional (PERRENOUD, 1999).

Assim, pode-se concluir que a avaliação somativa assenta-se na lógica ou no conceito classificatório da avaliação, cuja função, no final de uma unidade de estudo, semestre, ou ano letivo é verificar se ocorreu a aquisição de conhecimentos. Referindo-se a esse tipo de avaliação, Azzi (2001) afirma que a avaliação, que ocorre ao final, nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado.

Difundida nos meios educacionais como somatória, está sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação faz sentido e não é errada, em um aplicativo que tenha esses objetivos. Na candidatura, que se destina a incluir o aluno, a dimensão da nota final deverá ser alterada sem perder a sua seriedade e rigor (AZZI, 2001).

No que diz respeito à avaliação formativa, Hadji (2001) defende que a sua principal função é contribuir para uma boa regulação do ensino (ou formação, em sentido lato). Trata-se, portanto, de recolher informação útil que permita regular o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, vale lembrar que uma avaliação não precisa seguir nenhum padrão metodológico, para ser formativa. Nesse sentido, observa-se que, na prática, essas lógicas coexistem. Para Sordi (2001), a diferença,

porém, está na posição do educador, ou seja, na coragem em aceitar a apropriação e autonomia na definição do que conta na avaliação.

A avaliação da aprendizagem é uma das atividades de ensino mais importantes, pois desempenha um papel importante, na orientação da prática docente. Se avaliar com base nos resultados para detectar possíveis falhas de aprendizagem, o professor planejará os passos seguintes para que os alunos realmente aprendam, afinal, esse é o trabalho do professor (MENEZES, 2021).

Mesmo assim, as notas são vistas, por muitos educadores, como meio de classificar seus alunos como aceitos e inaceitáveis. Ao detectar quem aprendeu ou não, são emitidas notas e o professor acredita que concluiu seu trabalho, esquecendo-se de que há alunos que ainda não aprenderam (PERECIN; MARTINS, 2020).

Com a avaliação classificatória, comumente utilizada, perde-se uma excelente oportunidade de reavaliar o caminho percorrido, as atitudes do professor, as reações dos alunos e as reflexões resultantes, promovendo mudanças significativas na prática didática para o desenvolvimento do aluno. Agindo dessa forma, o professor deixaria limitada sua função de avaliar a aprendizagem em alunos classificatórios, inferiores, médios ou superiores, interrompendo a atividade de avaliar, e, se assim for, não há tratamento e sim o diagnóstico de um problema (PEREIRA *et al.*, 2020).

Nessa atitude de avaliar um aluno e determina, por série, que ele não aprendeu, porque a escola e o professor não cumpriram seu papel docente, o que fazem o professor e a escola? Apenas constatar que um aluno não aprendeu não o levaria a aprender; seria o mesmo que um mecânico detectando uma falha em um veículo, simplesmente desligando o motor e devolvendo-o ao proprietário, sem reparar a falha encontrada (SASAKI *et al.*, 2014).

Na prática pedagógica, transformar a função de avaliação diagnóstica em classificação, tem sido temível. O aluno, como ser humano, é um sujeito histórico, mas, quando avaliado e classificado, permanece fora do escopo do modelo escolar vigente pelo resto de sua vida, estigmatizado, porque as anotações e os registros permanecerão nos documentos legalmente definidos (LUCKESI, 2003).

A avaliação classificatória, com o tempo, faz vítimas de seus atos classificatórios, excluindo os alunos da escola, colocando-os, por assim dizer, à margem da sociedade. Esse tipo de avaliação, nota final e definição de colocação, é

uma forma eficaz de fazer da avaliação do aluno uma ferramenta que contraria a democratização do ensino (MATUI, 1995).

As instituições escolares só serão verdadeiramente democráticas se estiverem abertas a todos os alunos que as procuram, e ainda assim, conseguirem mantê-los com sucesso. A avaliação classificatória ainda é uma forma perversa de manutenção de uma ordem social injusta, pois, embora não interfira diretamente no acesso de todos à escola, leva à sua impermanência, como a posterior reprovação vivenciada pelos alunos que procuram as instituições de ensino, principalmente na rede pública, levando-os a abandonar a escola, muitas vezes definitivamente, e compor o número de pessoas à margem da sociedade (SIQUEIRA *et al.*, 2021).

As famosas esquivas e repetições resultam da avaliação da classificação. As desistências aparecem mais claramente no segundo semestre de cada ano letivo, principalmente após as provas do terceiro trimestre, quando os alunos encontram dificuldades em ser aprovados no curso. O fenômeno das profecias autorrealizáveis - expectativas negativas - que beneficiam alunos de classes média e alta e prejudicam alunos de classe baixa é certamente um aspecto da avaliação gradual e do processo de reprocessamento. A escola é uma fábrica de revisões (MATUI, 1995).

Para outros profissionais, como médicos, o exame leva a uma decisão sobre o que fazer diante de tal resultado. No entanto, para muitos educadores, as provas são autossuficientes e; não levam à atitude de sanar o problema, para que o aluno que ainda não aprendeu aprenda (VALENTE, 2019).

Ter poder de decisão, é a forma como alguns professores percebem a avaliação, e agem apenas com a intenção de promover ou reprovar o aluno, ou seja, só avaliam para classificar; assim, a avaliação é apenas uma forma de obter um número, quando deveria ser um momento de reflexão, mudanças na prática pedagógica, visando a levar o aluno ao sucesso escolar (ALBINO; SILVA, 2019).

A prática escolar atual assumiu a função de um ato de avaliação classificatória. Um julgamento que cumpre sua função estática de classificar um objeto histórico, ou o homem, em um padrão definido (MATUI, 1995).

A avaliação de colocação não traz grandes benefícios aos alunos e à Educação, pois constitui o fim do processo. Após a realização desse tipo de avaliação, é atribuída uma nota, ou menção, considerando o processo por ser encerrado.

Em contrário, na avaliação diagnóstica, o professor, e mesmo o aluno, analisa os resultados da avaliação para buscar soluções para as falhas identificadas, constituindo assim um processo (ANDRÉ, 2018).

Apesar de todas as questões apontadas, a nota de colocação ainda é muito utilizada em instituições escolares, cuja única finalidade é a classificação, levando uma proporção significativa de alunos ao fracasso escolar, uma vez que muitos daqueles que reprovam não são recuperados na aprendizagem, pois é mais comum o professor dar ao aluno uma nova avaliação sem reforçar a questão da aprendizagem (CHUIEIRE, 2008).

4.5 Avaliação como fator determinante para exclusão dos alunos

Um fator que pode dificultar, ou facilitar o aprendizado do aluno, é o compromisso com o ensino e com a aprendizagem do aluno, que é percebida tanto na condução da sala de aula quanto na relação entre o professor e os alunos; esses dois eixos levam inevitavelmente a manifestações expressas ou reprimidas pelo aluno (FACHINETO *et al.*, 2020).

Na maioria das escolas os professores têm 45 minutos para ministrar suas aulas e esse limite pode influenciar o modo engessado de ensinar, em suas aulas, pois usam, como já citado, o método tradicional de ensino, escrevendo numa lousa e sem trazer outras formas de passar o conteúdo para estimular o aluno a aprender.

A estrutura do trabalho didático é caracterizada por sua própria complexidade, manifestada, entre outros, por relacionamentos que vão além da vida cotidiana da sala de aula. Segundo Tardif e Lassard (2007), o professor deve seguir os currículos e as metas escolares em seu trabalho diário; e assumir diversos papéis, diante dos alunos, ora como agente moral, ora como responsável pelo ensino; e seu trabalho é baseado no tempo, ritmo e na dinâmica do sistema escolar.

A atividade do professor exige flexibilidade e equilíbrio, pois suas interações com os alunos são diretamente influenciadas pelas exigências do ambiente organizacional da escola. Em consonância com essa realidade, o professor apresenta comportamentos que podem indicar sujeição a controles externos, o que,

muitas vezes, o leva a se fechar em sua aula e focar apenas no relacionamento com os alunos.

Ainda tendo em vista a complexidade da prática pedagógica, Castro (2001) destaca que o cotidiano escolar impõe altas exigências ao professor, o que o leva a lidar com situações repletas de multidimensionalidade, simultaneidade, imprevisibilidade e imediatismo dos acontecimentos e a singularidade das respostas às inúmeras situações práticas, constituindo, assim, um sério desafio (CASTRO, 2001). Além disso, segundo Amorim e Monteiro (2019), o professor deve atender a uma série de exigências relacionadas ao novo contexto social, que exige do professor atenção às novas tecnologias, novas formas de fazer contatos, saberes que mudam a cada instante.

Com o tempo que possui, o professor tende a aplicar provas condizentes com o nível de sua aula, por isso as avaliações tendem a ser tradicionais, como suas aulas. Por esse motivo, a avaliação pode ter, nessa situação, um caráter de exclusão.

O que torna ainda mais difícil de entender, hoje em dia, é que as notas que os professores frequentemente utilizam indicam que o programa educacional, na verdade, contém muitos fatores pelos quais os professores se comunicam com seus alunos. O fato de os alunos terem 'branco', medo, nervosismo, ansiedade, é tudo culpa deles (e das famílias), por não terem o hábito de estudar todo dia. A escola nada tem a ver com isso (VASCONCELLOS, 1989).

Os estudos e pesquisas sobre o tema da avaliação continuaram a superar os ideais de verdades absolutas, modelos padronizados, recriando e lembrando o conteúdo e o paradigma classificatório. Essas tendências contemporâneas propõem uma avaliação que proporcione ao aluno uma continuidade constante do processo de aprendizagem, por meio da mediação e intervenção de um professor, sujeito que, segundo Hoffmann (2010), assume o papel de pesquisador, um iluminador, um organizador de experiências de aprendizagem significativas.

No entanto, no contexto escolar, ainda são visíveis as práticas avaliativas tradicionais, que priorizam provas, a fim de tecer considerações a partir de padrões pré-determinados, apoiados em uma natureza classificatória (FAUSTINO *et al.*, 2019).

Essas práticas tradicionais conceituam os alunos que, durante o processo de avaliação, apresentaram determinados problemas, como indivíduos incapazes de

acompanhar os outros e que, conseqüentemente, serão excluídos e impossibilitados de passar para o próximo ano, ou seja, conforme Hoffmann (2010) enfatiza, com o objetivo explícito de aprovar/reprovar, a prática passou a ser utilizada no sentido de classificar os capazes e incapazes, comparar diferenças, estabelecer padrões uniformes de sucesso e fracasso, de forma a excluir, obstruir processos de aprendizagem, manter apenas o melhor na escola.

Embora funcione como um ponto de virada, às vezes, os professores só o usam para medir o aprendizado de um aluno sem levar em consideração os conhecimentos prévios, as condições sociais e até mesmo o histórico escolar, que pode estar cheio de repetência (GUBA; LINCOLN, 1989).

Além disso, os professores que implementam seus planos de forma engessada, sem dar ao aluno a oportunidade de interagir, perdem assim a oportunidade de conhecê-los, incentivá-los a buscar mais conhecimento, tornando o aluno apenas um receptor de informações. Segundo Hoffmann (2009), um professor que não avalia constantemente as atividades educativas, no sentido questionador, exploratório da palavra, coloca seu ensino em verdades absolutas, predeterminadas e finais.

É dever do educador e da própria instituição realizar um trabalho pedagógico que leve em conta a diversidade e as dificuldades de seus alunos, mas ambos estão empenhados em garantir que todos os alunos aprendam ao mesmo tempo, ignorando a heterogeneidade e primando pela homogeneidade (HOFFMANN, 2012).

Espera-se, especialmente, que o professor acompanhe a continuidade da aprendizagem de seu aluno, que apresenta certas dificuldades, tanto com sua aprendizagem quanto com os princípios da avaliação, ou, como expressa Hoffmann (2010), dizendo que, para trabalhar com a diversidade de alunos, é preciso perceber e acompanhar a construção do conhecimento em sua própria diversidade, entendendo a impossibilidade de determiná-lo em tempos determinados, ou analisando-os a partir de critérios objetivos e medidas quantitativas.

Dessa forma, a avaliação é um processo contínuo que visa tornar o educando reflexivo e crítico. A mesma avaliação fará com que o professor reflita sobre sua prática. Dessa forma, a avaliação se torna uma prática educativa estimulante que leva à ação de observação e estimulação, e o professor pode persuadir seu aluno a buscar novas formas de aprender, valorizar seus conhecimentos, tornando-o um pesquisador (HOFFMANN, 2010).

Em nome da justiça precisa, um professor nunca foi tão injusto! Instrumentos de medição em Educação podem alcançar um alto nível de confiabilidade (menor variabilidade entre aqueles que corrigem o mesmo teste), mas isso não é essencial na avaliação; muito menos importante.

A avaliação deve significar precisamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades e, portanto, subjetivamente. O que importa é tornar essa relação mais dinâmica, em vez de aproximá-la da precisão das máquinas (HOFFMANN, 2009).

Ao aplicar uma nota para medir o aprendizado de um aluno ao final do conteúdo, dando-lhe uma nota como se fosse de fato o resultado de uma boa aprendizagem, o professor corre o risco de levar muitos de seus alunos a um estado de discriminação social porque, muitas vezes, por razões desconhecidas, alguns não obtêm notas favoráveis, o que os faz sentirem-se desmotivados e arrastando-os para o aumento das taxas de desistência.

Em nome de uma avaliação eficiente e qualitativa, e de uma avaliação exigente, cultivam-se índices aleatórios de repetência e evasão nas escolas que sempre foram consideradas válidas e obrigatórias (HOFFMANN, 2010).

A avaliação deve estimular o desenvolvimento da realidade do educando, bem como da própria realidade educacional, e quando essa avaliação é utilizada como meio de exclusão e rotulagem, acaba por promover o fracasso escolar. Essa falha estimula o desinteresse dos alunos pelas atividades, problema frequentemente relatado pelos professores, que detalham que os alunos não se interessam pelo conteúdo escolar, não participam das atividades, não querem realizar as atividades e têm relutância em serem avaliados (LUCKESI, 2014).

Todo o cenário é caracterizado por um número crescente de reprovações e evasões escolares. É um importante tema de discussão e reflexão, principalmente entre os professores, sabendo que o sucesso profissional depende não apenas da qualificação ou domínio do conteúdo, mas também da capacidade de ter sucesso na prática docente, como o desinteresse por alguns alunos, na escola, é um fato que diz respeito a todos que estão direta ou indiretamente relacionados. (MENEZES, 2021).

Nessa perspectiva, desenvolve-se uma reflexão sobre as causas que influenciam o sucesso ou insucesso dos alunos na escola, focando três aspectos que normalmente são tratados separadamente, ou seja, as dificuldades de

aprendizagem, os problemas de condução e problemas de motivação (PERECIN; MARTINS, 2020).

Dessa forma, percebe-se que esses três aspectos estão intimamente relacionados e trabalham juntos para o mesmo propósito, que é o sucesso de crianças e adolescentes na escola. E a motivação é, principalmente, um fator que afeta todos os outros; porque influencia no interesse do aluno em se esforçar no processo de aprendizagem e na forma como se comporta, ou seja, quais comportamentos são motivados (PERECIN; MARTINS, 2020).

Assim, refletir sobre e discutir a importância da motivação do aluno na escola é fundamental. O trabalho trata dos componentes emocionais manifestados no ambiente de aprendizagem, como a necessidade de se acomodar no grupo em que estão; o desinteresse por medo do fracasso; e o desinteresse pelo conteúdo escolar, que costuma estar longe de ser a realidade em que a aprendizagem está inserida (PERECIN; MARTINS, 2020).

Sabe-se que, em idade escolar, crianças e adolescentes precisam de aceitação para se sentirem motivados, portanto, quando não obtêm êxito, não querem continuar e investir na própria Educação por não acreditarem na possibilidade de sucesso (PEREIRA *et al.*, 2020).

4.6 Conselho de classe

Uma das atividades desenvolvidas na escola é o Conselho de Classe. Quando se trata da avaliação, na maioria das escolas da rede pública, o conselho tem o papel de influenciar a decisão dos professores em reprovar ou aprovar o aluno.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado. Como parte da organização do trabalho pedagógico, configura-se como um espaço em que é permitido analisar coletivamente o desempenho dos alunos e da escola, propondo atividades e intervenções para melhorar a aprendizagem e a prática docente dos alunos. Durante a discussão, são feitas muitas análises das atividades e dos resultados de aprendizagem dos estudantes (VASQUES, 2022).

No entanto, essa não é a prática da maioria das escolas, que veem no Conselho de Classe apenas um momento de aprovação e reprovação, muitas vezes considerando as práticas fragmentadas do trabalho pedagógico.

Por meio de uma leitura mais reflexiva do Conselho de Classe, percebe-se que o importante é considerar seu escopo, que é a avaliação. Deve-se propor a aprender a superar os problemas de aprendizagem, buscando soluções alternativas para as dificuldades emergentes, antes do planejamento.

Ao avaliar o aluno, avalia o professor, e a escola como um todo. Por isso, o conceito de aconselhamento, sugerido por Cruz (1995), é muito preciso: utilizar a avaliação diagnóstica na avaliação praticada em sala de aula, em suas diversas representações. Assim, os conselhos de turma são uma instância privilegiada e dão a oportunidade de se discutir e avaliar o trabalho de toda a equipe escolar e a situação do aluno em cada momento.

Nessa perspectiva, essa avaliação conjunta dos professores relaciona-se com a prática do trabalho coletivo pautado por uma proposta conjunta. Essa proposta conjunta está indissociavelmente ligada à avaliação e seu conceito dentro do currículo pedagógico de cada disciplina definida pelo grupo de professores (BRANDÃO; CRUZ, 2021).

A implementação de um projeto de avaliação baseado na análise de resultados para garantir o alcance das metas deve ser comum a todos os profissionais que atuam na unidade escolar.

As reuniões do Conselho de Classe parecem ser um dos poucos espaços onde diferentes visões de ensino e mundo se encontram, mas, nesse momento do cotidiano da escola, essas diferentes visões não encontram um lugar de confronto, e uma proposta de trabalho articulada assim emerge, aproximando a avaliação praticada em sala de aula da avaliação discutida no Conselho de Classe (VASQUES, 2022).

E se o processo não for realizado com a responsabilidade profissional de todos, como garantir o resultado? Paro (2001) adere ao princípio que responde a esse questionamento. Na Educação, é realizando um bom processo que se aumenta a probabilidade de se alcançar um bom produto; daí a importância de uma avaliação constante e adequada desse processo. O tipo de avaliação que se pratica na escola deve ser assumida com responsabilidade, com base nos princípios da justiça e

igualdade, pois é no processo de formação humana é que se realiza, cujo sucesso influenciará o futuro do indivíduo e o futuro da sociedade.

Durante a reunião do Conselho de Classe, são discutidos os conceitos de avaliação escolar nas práticas educativas dos professores. Nesse sentido, a importância dos Conselhos de Classe e dos processos de avaliação escolar estão na capacidade e em habilidades de uma leitura coletiva da prática, e diante de um reconhecimento compartilhado das necessidades pedagógicas, de modo a mobilizar esse coletivo para mudar as relações em diferentes espaços da instituição (BRANDÃO *et al.*, 2018).

A avaliação é uma atividade antiga das escolas, pois existe desde os seus primórdios e, embora haja uma variedade de formas de atividade avaliativa, manteve-se, ao longo dos séculos, alguma natureza repressiva, que ainda está latente nas escolas que valorizam a verificação, como afirmado por Luckesi (2003). O que ainda se observa, hoje, é que a avaliação incide sobre as habilidades cognitivas dos alunos, sem referência ao projeto escolar ou ao trabalho didático, que também são passíveis de avaliação.

Ainda se sabe que os processos de avaliação da escola refletem a posição dos profissionais e baseiam-se nos conceitos de escola, ensino, papel do professor, papel do aluno, que todos têm. A organização do professor e as condições de trabalho apresentam-se como determinantes no processo e orientam diferentes práticas docentes. A transformação da prática pedagógica está intimamente relacionada à mudança no conceito de avaliação, pois a estrutura do processo avaliativo expressa o conhecimento sobre a escola.

O conceito de avaliação, que indica os atos de aprovação ou reprovação de um aluno, com base em um registro numérico, envolve procedimentos em que o professor assume o papel de juiz, ao utilizar provas, amparado por mecanismos de verificação de conhecimento de conteúdo específico (ALBINO; SILVA, 2019).

Dessa forma, entende-se que há uma visão limitada e equivocada do processo avaliativo, pois o produto específico dessa forma de avaliação reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educacional que a ela conduziu. Ressalta-se que essa simples verificação não permite a melhoria do ensino e, portanto, do aprendizado, por ser estático, apenas verifica erros e acertos, que classificam os alunos como aceitos ou indesejáveis, causando exclusão e evasão escolar (BRANDÃO; CRUZ, 2021).

Exige uma tarefa urgente que é repensar essa prática e substituí-la como um processo de formação humana que é imperativo. A avaliação, como atividade escolar dinâmica, deve subsidiar a tomada de decisão e orientação da prática docente, coletando, analisando e sintetizando dados de uma prática pedagógica que encare a aprendizagem como um processo, em que a socialização do conhecimento científico deve ser garantida, contribuindo para a inclusão e melhorando a qualidade do aprendizado (BRANDÃO *et al.*, 2018).

A avaliação democrática envolve a democratização da relação professor-aluno, valorizando o diálogo, o diagnóstico das necessidades e a qualidade das intervenções a serem realizadas, informando os alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem para que possam sugerir e até intervir na escola, na mídia, em instrumentos e critérios de processos de avaliação. Essa possibilidade sugere a necessidade de implementar a autoavaliação do aluno e do grupo caracterizando a avaliação democrática e formativa, promovendo o desenvolvimento do aluno e do professor, conforme análise de Boas (2001).

Nesse sentido, mudar a forma de avaliação implica uma mudança na relação do ensino e da aprendizagem. É preciso ver a aprendizagem como um processo e o desenvolvimento dos componentes curriculares como uma forma de se tornar um cidadão, e não como um conteúdo aprendido por meio da memorização. Daí a necessidade de um currículo focado no desenvolvimento do desenho e da experiência que ofereça oportunidades de autonomia e mudança social significativa, e uma avaliação que contribua para a formação humana (VASQUES, 2022).

Nessa perspectiva, Lima (2001) afirma que a avaliação da formação humana é inconsistente com o conceito existente, pois seu objetivo é orientar o aluno, informar o professor sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra e orientar a próximos passos, nesse processo. Assim, não classifica, mas situa. E sua tarefa é apoiar o processo de formação do aluno, daí sua importância para a prática pedagógica, que deve sempre proporcionar ao aluno novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

5 CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA PESQUISA

Um dos grandes desafios da educação é conseguir que todos os alunos tenham acesso a uma escola que lhes permita sua plena integração na sociedade em que vivem. Em muitas dessas escolas, continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados ao processo de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, classificações com juízos de valor e medidas. Faz-se imprescindível ultrapassar velhos conceitos de práticas avaliativas. O desafio da pesquisa é analisar se os docentes de uma escola pública no município de São Vicente elaboram processos avaliativos em uma perspectiva de caráter formativo ou voltados à classificação dos alunos. As múltiplas abordagens e os conceitos sobre as práticas docentes, em especial a avaliação escolar, serão explorados para a possível contribuição dos processos de transformação pessoal e social dos educadores. O trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre a importância do ato de avaliar durante o processo de ensino e de aprendizagem contemplando sua multiplicidade e relevância, apontando a dimensão formativa da avaliação como fator fundamental na efetivação da aprendizagem necessária ao sucesso da escolarização dos alunos.

Como objetivo específico pretende-se investigar a utilização de estratégias, técnicas e instrumentos em que o docente se baseia para acompanhar a aprendizagem dos alunos; pesquisar se a avaliação se configura como um fim em si mesmo ou como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem; analisar como o professor utiliza os resultados das avaliações na melhoria do desempenho dos alunos; acompanhar se o docente produz *feedback* e como orienta os alunos a superar eventuais problemas de aprendizagem.

Optou-se pela pesquisa de caráter qualitativo, baseada inicialmente na pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, de vários autores da área, os quais abordam a questão da avaliação da aprendizagem; e, dessa forma, fornecem subsídios significativos para a fundamentação teórica da temática em questão.

Todo o material foi obtido por meio de sites de busca eletrônica e bibliotecas virtuais, como Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), além de obras específicas de pesquisadores da temática. Como critérios de seleção, optou-se por obras que possuíssem relação direta com o tema.

O processo de busca e seleção dos artigos foi realizado em duas etapas, sendo que os artigos foram selecionados de acordo com o tema proposto, ainda que de forma geral, e, posteriormente, filtrados mais detalhadamente, com o resumo e o *abstract* analisados para verificação se atendiam às expectativas do tópico. A pesquisa foi realizada de 2019 a 2021 com os seguintes tópicos: Avaliação, Exclusão, Aprendizagem, etc.

Analisou-se detalhadamente o conteúdo de diversos estudos que serviram de referência para esta pesquisa, e foram excluídos os trabalhos que não se enquadraram na cronologia recomendada. Ainda, como critério de seleção, optou-se por artigos que melhor discutiam a avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental como um processo de inclusão ou exclusão social.

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário misto e estruturado, com a participação de quatro professores do ensino fundamental II, aplicado de forma *on-line* por meio da plataforma *Google Forms* e classificados em perguntas abertas e perguntas de múltipla escolha. As perguntas abertas permitiram a liberdade ilimitada de respostas, com uma linguagem própria do respondente. As questões eram específicas sobre a avaliação da aprendizagem e as perguntas de múltipla escolha estava direcionada para temas mais abrangentes, como: idade, dados funcionais, formação acadêmica, experiência profissional e tempo de formação.

Segundo Gil (1999, p. 128) o questionário pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composto por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas

5.1 Contextualização histórica da comunidade e da escola

São Vicente localiza-se na Baixada Santista a uma distância de 52 quilômetros da Capital de São Paulo. No contexto histórico da industrialização e urbanização da Baixada Santista, o município de São Vicente sempre cumpriu papel e funções auxiliares, seja como lócus de acomodação da expansão residencial determinada pelo desenvolvimento das atividades portuárias e industriais, seja pelas

atividades comerciais e de prestação de serviços e até mesmo quanto às de turismo e lazer.

O bairro Jóquei Clube, onde se localiza a escola, é um dos mais antigos e populosos do município de São Vicente. Leva esse nome porque existiu um antigo complexo para a prática do turfe, que, no passado, abrigaram grandes e glamurosas corridas de cavalos, com sua pista reconhecida como a melhor do País. Esse bairro passou por diversas transformações e impactos. Um deles foi a instalação de depósito de lixo, o “Lixão”, que, por dezenas de anos, sacrificou a população e os ecossistemas local e regional. Hoje está desativado.

A escola atende à população de baixa renda. Há casas com precariedade de infraestrutura e lotes ocupados de forma irregular, com construções não licenciadas, em desconformidade com os padrões legais. Também há casas com infraestrutura adequada.

A estrutura urbana oferece água encanada e eletricidade. Ainda existem ruas sem calçamento. No atendimento médico, à região conta com um posto de saúde municipal próximo à escola. O atendimento hospitalar emergencial somente está disponível no centro da cidade, enquanto na Unidade Básica de Saúde (UBS), as consultas são pré-agendadas. Não existem nas bancas nas proximidades, apenas pequenos comércios, como alguns botequins, quitandas, lojinhas e pequenos mercados, dentro do perfil de poder aquisitivo da população local.

Segundo Veiga (2003, p.274), “o diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores se realiza em um contexto que é histórico e social, porque é humano”. Isso posto, a implantação de proposta pedagógica participativa e democrática é, sem dúvida, uma necessidade da sociedade atual. Ademais, essa mobilização para dentro dos muros da escola tem fundamental importância para a conquista dos direitos e da justiça social.

A escola possui em média de 34 alunos por sala, totalizando 17 salas em cada período. No período matutino funciona atendendo os alunos do Fundamental II e no período vespertino atendendo aos alunos do Fundamental I, totalizando 1.156 alunos. A maioria dos educandos matriculada na Unidade de Ensino é do próprio bairro. Os indicadores a respeito do nível de escolaridade dos pais ou responsáveis demonstram que: 55% têm o Ensino Fundamental incompleto; 20% têm o Ensino Fundamental completo; 11% têm o Ensino Médio completo; e 8% não completaram o Ensino Médio.

Pode-se verificar, também, que, atualmente, praticamente toda a família trabalha para melhorar o orçamento próprio. Em sua maioria, são empregos informais e as profissões que mais aparecem para os integrantes dessas famílias são: pedreiro, motorista, vendedor, mecânico, doméstica, entre outros.

5.2 Caracterização dos docentes

Na Unidade Escolar, destaca-se a predominância de mulheres, nos postos de trabalho de profissionais da Educação. Segundo estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2009), apesar de, no cômputo geral, a maioria dos professores em regência de classe ser mulher, esse perfil de predominância vai-se alterando à medida que progridem as etapas de ensino, ou seja, há predominância marcadamente feminina na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais. Ou seja, o estudo corresponde exatamente ao perfil da Unidade Escolar.

Em todas as etapas de ensino, ao longo de todos os anos, predominam professores que se declaram brancos. O segundo grupo mais frequente é dos que se declaram pardos; amarelos e indígenas têm presença bastante reduzida. A faixa etária prevalecente dos docentes é de 30 a 49 anos. No total são 62 professores distribuídos em 2 períodos.

A escola almeja uma gestão participativa para os educadores, pais, funcionários, equipe pedagógica e, principalmente, para os alunos, oferecendo uma Educação para a vida, direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento dos alunos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme preceitua a legislação educacional (BRASIL, 1988).

Busca-se um perfil de formação para os alunos de um novo cidadão, mais consciente de seus direitos e obrigações, possibilitando a compreensão do que é ensinado e o uso do aprendizado na vida prática, estimulando a sua vontade de aprender, o seu espírito crítico, a sua capacidade de resolver problemas, oportunizando a todos a chance de se apossarem de conhecimentos científicos, sociais, materiais e estéticos, que foram e estão sendo construídos pelo homem, ao

longo de sua história. Enfim, que lhes indique o caminho para se tornarem pessoas aptas a exercer a sua cidadania.

6 CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS

Ao tratar da análise dos dados encontrados nos questionários aplicados em uma escola municipal, foram feitas sínteses de cada resposta dos entrevistados.

As questões apresentadas aos entrevistados têm, a seguir, uma devida representação gráfica e uma análise significativa da realidade identificada.

Como citado, Fernandes (2009) corrobora com as respostas dadas pelos professores (Gráfico 1) pois o propósito das avaliações não deve induzir o aluno ao pensamento de que se for aprovado significa tudo, mas sim o aprendizado importa mais do que a aprovação. As avaliações também não devem medir o quanto o aluno aprendeu durante o tempo em que passou estudando, determinado conteúdo, mas podem ir muito além.

Para Luckesi (2002, p.81) a avaliação:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].

Gráfico 1 - Para você qual é a principal finalidade da avaliação?



Fonte: A autora, 2022.

O processo pelo qual os alunos adquirem conhecimentos ainda não foi refletido na avaliação. Embora esse problema tenha evoluído com o passar dos anos, a prática mais comum da maioria das instituições de ensino ainda é a anotação em forma de registro, e esse tipo de programa não apresenta as condições necessárias para revelar todas as formas de aprendizagem (SAVIANI, 1988).

Enquanto os resultados obtidos pelos alunos são registrados na forma de notas, o método avaliativo continua sendo fragmentado e burocrático, resultando na perda do sentido do processo e da motivação para aprender. Se a avaliação é tida como uma função norteadora, ou seja, tem a capacidade de determinar os rumos do processo de aprendizagem, essa capacidade decorre de suas características práticas. Assim, a fragmentação e a burocracia mencionadas levam à perda do poder do ensino e da aprendizagem (SAVIANI, 1988).

A descrição (em vez da prescrição) se tornará a fonte dos dados reais, desde que não haja um *link* prescrito para o resultado. A isenção resultante da necessidade de analisar a aprendizagem (ao invés de julgá-la), guiará professores e alunos a entenderem o que realmente está acontecendo no processo: se professores e alunos tiverem espaço para revelar os fatos que realmente aconteceram, a avaliação será verdadeira, principalmente nas discussões em grupo (BICUDO, 1999).

No entanto, a prática das instituições não tem encontrado uma forma de viabilizar essa isenção: as prescrições substituem as descrições e os pré-julgamentos dificultam as observações. A consequência mais grave é que não há melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (SAVIANI, 1988).

Em relação à segunda pergunta, os professores mostraram que a avaliação pode ser interpretada como parâmetro norteador que devem seguir para elaborar suas aulas. As respostas obtidas revelam que as avaliações servem para o docente conhecer melhor o aluno, fazer um efetivo planejamento das aulas. Assim, a avaliação ajuda o professor demonstrar os resultados da prática pedagógica, como apresentado no Gráfico 2.

Os entrevistados responderam o seguinte:

1) “A avaliação analisa aspectos quantitativos e qualitativos. Diante da avaliação o professor faz interferências, mudanças, inovações, confirmações e aplicações necessárias que favorecem o objetivo.”

2) “Como forma de conhecer melhor o aluno.”

3) “A avaliação pode ajudar o professor mostrando o resultado da prática pedagógica, fazendo o professor refletir e buscar novos caminhos em caso de resposta negativa no quesito ensino X aprendizado.”

4) “Cada professor terá que ter métodos diferenciados, para as classes, pois suas salas não são homogêneas no conhecimento.”

Gráfico 2- Como a avaliação pode favorecer o trabalho do professor?



Fonte: A autora, 2022.

Para Vasconcellos (1998) a "avaliação implica reflexão sobre a prática no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e a partir dos resultados planejar tomadas de decisões". Com isso, o professor dispõe melhores informações dos avanços e das dificuldades dos alunos, favorecendo o ato pedagógico. Para ele, a avaliação deve ter efeito prático, explicando de outras maneiras e organizando outras formas do trabalho em sala de aula.

Em uma concepção de ensino mais moderna, a Educação é vista como uma experiência de múltiplas vivências, que se agregam ao desenvolvimento global dos alunos. A avaliação da escola sobre o processo de ensino e aprendizagem é contínua, cumulativa e sistemática, e tem o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, de acordo com o currículo (BICUDO, 1999).

A avaliação não deve focar apenas nos resultados, mas também na investigação e prática e, mais importante, questionar a relação entre o ensino e a

aprendizagem e descobrir os saberes e as dificuldades de construção por meio do diálogo. Os erros são vistos como pistas, que mostram como os alunos podem conectar o conhecimento existente com o novo conhecimento que estão adquirindo, para entendê-lo melhor (SCRIVEN, 2007).

Ao avaliar os alunos, é possível verificar a compreensão deles sobre determinado conteúdo e orientar os professores a organizarem as atividades de acordo com as dificuldades dos discentes. Esse programa propicia o progresso de cada um deles, durante o ano letivo (SOUZA, 1998).

A avaliação inicial é imprescindível, em qualquer disciplina; idealmente, o professor permite que o aluno tenha contato direto com o conteúdo a ser ministrado, para que possa se mobilizar e aplicar seus conhecimentos (BICUDO, 1999).

Acredita-se que uma das melhores maneiras de fazer uma avaliação preliminar de um aluno é trazer para ele uma situação - um problema, deixá-lo experimentar o presente e encontrar uma solução para o problema dentro de seu conhecimento (SOUZA, 1998).

O educador deve apreender a heterogeneidade do conhecimento em sala de aula, pois, por meio desse referencial, poderá formular estratégias de ensino e acompanhar a evolução coletiva e individual da sala de aula (BICUDO, 1999).

Sobre a pergunta três, a resposta dos entrevistados foi positiva, pois emitiram opinião concordando com a importância do aluno no processo avaliativo, como ilustrado no Gráfico 3.

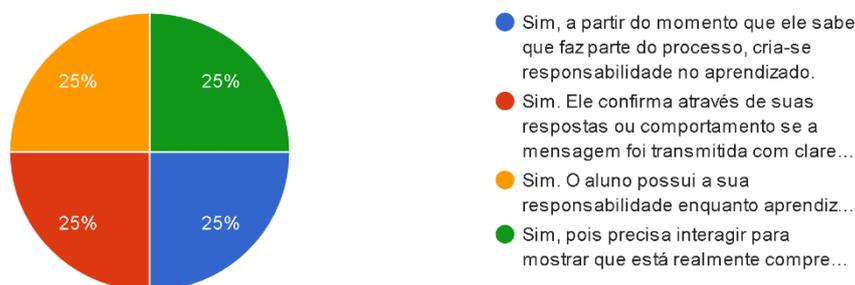
Os entrevistados responderam o seguinte:

- 1) “Sim. Ele confirma através de suas respostas ou comportamento se a mensagem foi transmitida com clareza, objetividade e retenção do conhecimento.”
- 2) “Sim, pois precisa interagir para mostrar que está realmente compreendendo que está sendo transmitido.”
- 3) “Sim. O aluno possui a sua responsabilidade enquanto aprendiz, precisando ser ativo e participativo no processo de aprendizagem.”
- 4) “Sim, a partir do momento que ele sabe que faz parte do processo, cria-se responsabilidade no aprendiz.”

Gráfico 3 - O aluno é um agente ativo no processo avaliativo? Por quê?

O aluno é um agente ativo no processo avaliativo? Por quê?

4 respostas



Fonte: A autora, 2022.

Os alunos devem interagir para mostrar que estão compreendendo o conteúdo transmitido, a partir do momento em que ele sabe que faz parte do processo, cria-se responsabilidade no aprendizado, e esse aprendizado concretiza-se através das respostas ou dos comportamentos. Portanto, o aluno tem responsabilidades, enquanto aprendiz, e precisa ser ativo e participativo na aprendizagem (SCRIVEN, 2007).

Portanto, é necessário propor uma variedade de atividades adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno, pois ele precisa obter um *feedback* permanente, que o ajude a perceber as ações necessárias para alcançar a aprendizagem, e também é uma ferramenta eficaz de comunicação entre os autores. Os professores devem usar as informações coletadas por meio de avaliações, para planejar seus cursos (FREITAS, 2003).

O aluno também é um facilitador ativo, no processo de avaliação, portanto, tem certas responsabilidades que devem ser observadas para que possa aprender de forma satisfatória. Ele precisa utilizar ferramentas de avaliação para participar do processo de aprendizagem e entender como seu conhecimento está estruturado; realizar todas as atividades propostas; mostrar interesse; e buscar ativamente novas atividades que conduzam à aprendizagem (HADJI, 2001).

É necessário usar o *feedback* dado pelos professores e regular sua aprendizagem, analisando seus processos cognitivos e metacognitivos. Os alunos

também precisam passar por um processo de autoavaliação e se tornarem autores da própria aprendizagem, demonstrando iniciativa e autonomia (LUCKESI, 2011).

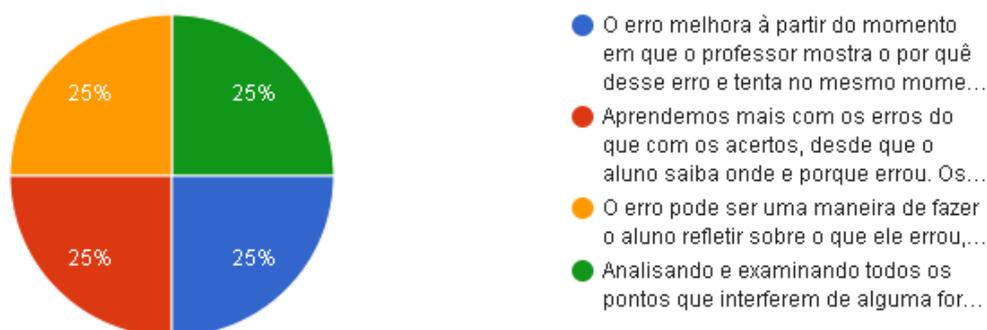
Professores e alunos são responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino. O professor desempenha um papel de liderança na organização do processo e na distribuição do *feedback*. Por outro lado, os alunos devem desempenhar um papel efetivo no processo, o que envolve a autorregulação da aprendizagem (FREITAS, 2003).

Sobre a pergunta quatro, os entrevistados emitiram suas opiniões sobre como o erro na avaliação pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo os entrevistados, o erro melhora a partir do momento em que o professor mostra o seu motivo. Com o erro é que se aprende mais, desde que o aluno saiba onde e porque errou. Essas respostas estão descritas como mostrado no Gráfico 4.

Os entrevistados responderam que:

- 1) “Analisando e examinando todos os pontos que interferem de alguma forma neste processo. Se não fizermos uma autoanálise ou reflexão antes, durante e após sua aplicação continuaremos a repetir os mesmos erros.”
- 2) “O erro melhora à partir do momento em que o professor mostra o porquê desse erro e tenta no mesmo momento mostrar a solução.”
- 3) “O erro pode ser uma maneira de fazer o aluno refletir sobre o que ele errou, sendo assim o início de um grande aprendizado.”

Gráfico 4- Como o erro na avaliação pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem?



Se os professores querem ajudar os alunos a corrigir seus erros de forma eficaz, devem aprender a reconhecer os erros e conhecer a natureza deles, visto que os erros cometidos pelos alunos são de diferentes tipos e merecem um tratamento especial (WEISS, 1986).

Há muitos questionamentos quanto ao método utilizado por professores para corrigir as provas dos alunos, principalmente como consideram o erro, nesse processo. A partir da análise do erro, é possível perceber onde está a dificuldade do aluno e ajudá-lo a superá-la, e é dessa forma que ocorre a construção do conhecimento (SAVIANI, 1988).

Não é esse o caminho de uma avaliação consciente. O professor deve assumir uma postura responsável, e permitir que o aluno tenha a oportunidade de superar suas limitações, compreendendo onde está sua dificuldade e quais estratégias utilizar para superá-la. O professor tem papel fundamental na superação das limitações do aluno (BICUDO, 1999).

Na correção das avaliações, é dever do professor mostrar onde está o erro e exigir do aluno que revise a questão, refletindo sobre onde errou, e propondo um novo caminho para a resolução. Simplesmente colocar um “X” na questão, não representa para o aluno senão um sinal de que ele errou, sem provocá-lo para uma busca da resposta correta. Fica evidente que o professor deve considerar o erro com muita cautela (SCRIVEN, 2007).

É importante dar ao aluno oportunidade para formular diversas hipóteses mesmo que errôneas, pois, assim, estará desenvolvendo o raciocínio e conseqüentemente, aprendendo. O aluno deve sentir-se “à vontade” na sala de aula e não ter medo de responder, pois assim estará participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Por isso, o professor não deve repreender, punir, ou fazer o aluno sentir-se culpado por dar uma resposta errada, ao contrário, deve valorizar a resposta e sugerir outros caminhos, fazendo-o reconstruir a resposta errada para chegar à resposta correta. Assim, evitará que o erro se torne uma punição para o educando, e proporcionará a oportunidade de repensar sobre o erro e aprender com ele (FREITAS, 2003).

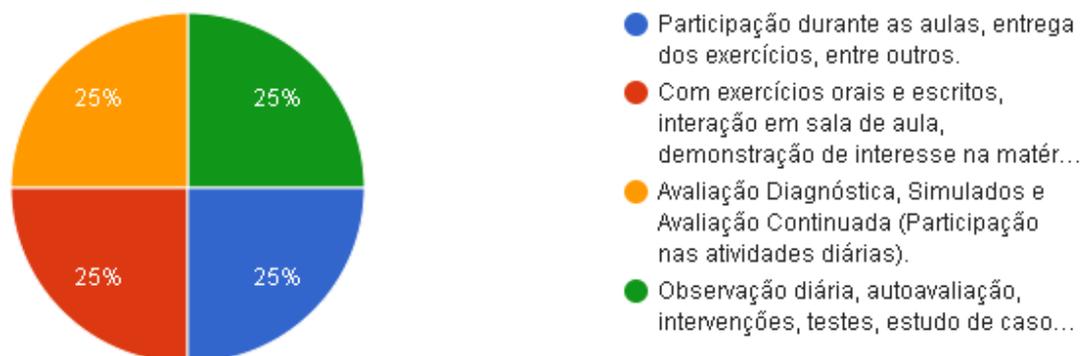
Sobre a pergunta número cinco, as respostas dos entrevistados mostram que o processo de avaliação deve ser contínuo. Ou seja, não deve ser limitado a duas ou três atividades, durante o período letivo, mas, sim, por atividades diárias, como

forma de avaliação do aprendizado do aluno e para verificar se a metodologia utilizada pelo professor está funcionando. Essas respostas estão descritas como mostrado no Gráfico 5.

As respostas dos entrevistados foram:

- 1) "Observação diária, autoavaliação, intervenções, testes, estudo de caso individual e coletivo, resoluções de problemas e exercícios de fixação."
- 2) "Participação durante as aulas, entrega dos exercícios, entre outros."
- 3) "Avaliação Diagnóstica, Simulados e Avaliação Continuada (Participação nas atividades diárias)."
- 4) "Com exercícios orais e escritos, interação em sala de aula, demonstração de interesse na matéria, análise das questões por eles formuladas, provas, entre outros processos avaliativos."

Gráfico 5- Quais os instrumentos foram aplicados como parte da chamada avaliação?



Fonte: A autora, 2022.

O assunto da avaliação é muito amplo. Pode-se avaliar o projeto da escola e avaliar a escola como uma instituição pública. Pode-se avaliar propostas de planos de ensino, a organização do tempo e espaço, no cotidiano escolar e a participação dos pais e da comunidade na vida escolar. Um dos componentes indispensáveis do plano de ensino é a avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação contínua é uma observação permanente do processo de aprendizagem

que os alunos vivenciam, seja do grupo que forma a turma, ou cada aluno (SCRIVEN, 2007).

A LDBEN (Lei 9.394/1996), também vem confirmado no Art. 24 inciso V.

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: 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 (BRASIL, 1996).

Ao elaborar um plano de ensino, todo professor deve indicar que tipo de observações pode fazer para avaliar o progresso dos alunos em determinados conteúdos; na escolha e preparação para atividades específicas com os alunos. Nesse sentido, uma definição clara da intenção educacional no plano de ensino é essencial para que os professores entendam o que vão acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos (SAVIANI, 1988).

Portanto, é mais importante do que a avaliação planejada, que os professores entendam o que acontece durante as atividades relacionadas ao aprendizado dos alunos. Em outras palavras, toda e qualquer atividade que ocorre em sala de aula inclui aspectos que podem ser usados para avaliar o aprendizado do professor. A principal característica da avaliação contínua projetada para mediar o processo de ensino e aprendizagem é que uma ação imediata deve ser tomada sobre os resultados da avaliação (SCRIVEN, 2007).

Se o professor descobrir que alguns alunos da classe não estão estudando, ele agirá imediatamente e começará a pensar em como ajudar esses alunos a superar as dificuldades. Além da avaliação contínua, também precisa ser formativa. Ou seja, ele deve avaliar a evolução de cada aluno com base em suas dificuldades, limitações e facilidades. Não há dúvida de que esse é um grande desafio, pois o conceito de avaliação classificatória é dominante em nossa escola (SAVIANI, 1988).

Conforme mostra Weiss (1986), a avaliação serve escolher quem está fazendo "bem" e quem está fazendo "mal". Ainda há muitos defensores dessa avaliação classificatória na Educação básica, que pensam que as universidades e as escolas de Ensino Superior a utilizam para selecionar os alunos como argumento de apoio.

A avaliação contínua é considerada um método para a avaliação global dos alunos, ou seja, não deve ser realizada apenas através da famosa prova bimestral, no final dos dois semestres. O processo de avaliação deve ser constante. Os professores devem sempre focar e promover atividades que promovam a avaliação e o desenvolvimento dos alunos (ALLAL, 1986).

A sexta pergunta foi sobre como a má avaliação pode levar o aluno à exclusão social. A resposta dos entrevistados mostra que o processo de avaliação deve considerar diversos fatos, e deve ser realizado de maneira correta e nunca de forma seletiva, para benefício de um determinado grupo. Essas respostas estão descritas como mostrado no Gráfico 6.

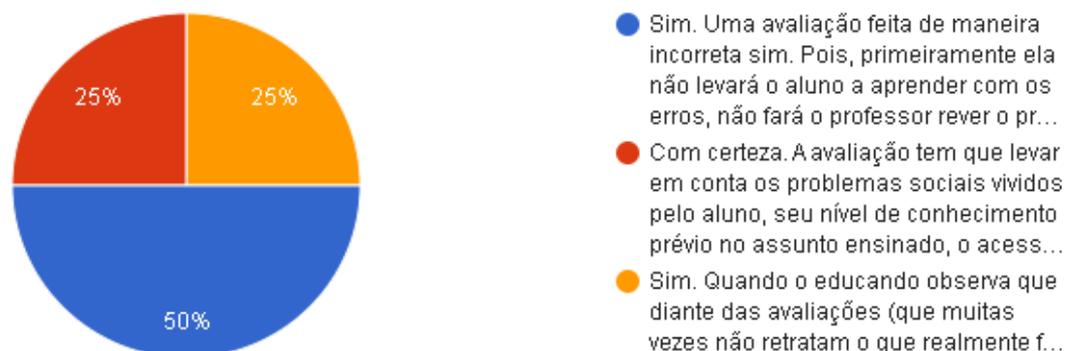
1) “Sim. Quando o educando observa que diante das avaliações (que muitas vezes não retratam o que realmente foi proposto em aula ou faz comparações com outros colegas, isto pode gerar um desconforto e fazê-lo distanciar-se dos colegas e da escola) ele sente-se fora do contexto ou do grupo social.”

2) “Sim. Uma avaliação feita de maneira incorreta sim. Pois, primeiramente ela não levará o aluno a aprender com os erros, não fará o professor rever o processo de ensino e ainda avaliará o aluno de maneira eliminatória, levando a repetência, que é um ciclo que não garante a aprendizagem por si só.”

3) “Sim acredito. O professor consciente deve ter um olhar apurado com seu aluno, propiciar várias atividades, observar as habilidades do aluno e fazer com que este tenha vontade de aprender. Com certeza, a orientação bem feita faz com que o aluno tenha interesse em participar das aulas, das atividades e conseqüentemente da unidade escolar.”

4) “Com certeza. A avaliação tem que levar em conta os problemas sociais vividos pelo aluno, seu nível de conhecimento prévio no assunto ensinado, o acesso às tecnologias e um olhar atento do professor.”

Gráfico 6- Você acredita que uma má avaliação pode levar o aluno à exclusão social e escolar?



Fonte: A autora, 2022.

A avaliação da aprendizagem é um aspecto fundamental do sistema de ensino de qualquer instituição de ensino e deve promover a integração dos alunos na sociedade, mas é também responsável pelo insucesso e pela evasão escolar, constituindo-se em importante fator de exclusão social. O que acontece é que a escola continua a servir à classe dominante, e o "sonho" de alcançar a tolerância social por meio da Educação se tornou um "pesadelo" de exclusão (BICUDO, 1999).

Para Luckesi (2000) a avaliação é um ato amoroso que acolhe a situação como ela é. "A avaliação como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão". (p.172)

Não se pode dizer que algumas crianças são incapazes ou não tem competência para produzir conteúdo. Cada criança apresenta uma velocidade de aprendizado diferente, que deve ser respeitada. Nas escolas, não existe um padrão para bons alunos. Quem não se enquadrar nesse modelo é excluído. Essa exclusão não vem da escola acidentalmente. A escola é um reflexo da sociedade, porque faz parte dessa sociedade (SCRIVEN, 2007).

O maior desafio do ensino em sala de aula, é a construção do conhecimento. Porém, essa dimensão básica não tem recebido a devida atenção, pois, quando surgem dificuldades em sala de aula, tenta resolvê-las por meio da pressão de notas. É necessário que o professor repense suas posturas pedagógicas categorizadas e compreenda a necessidade de adotar novos rumos relacionados à

aprendizagem e construir posturas interdisciplinares; a fim de ampliar sua visão sobre os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (SCRIVEN, 2007).

Nas escolas, a avaliação é representada por uma nota, e o processo promove a exclusão porque julga a habilidade de um indivíduo por meio de uma representação numérica, baseando-se apenas nos dados apresentados, ao invés de inserir a formação geral do aluno. Julgar por dados específicos muitas vezes se torna cruel. É impossível considerar a avaliação submetendo-se apenas a simples representações quantitativas (BICUDO, 1999).

A última pergunta tratou da organização do ensino em ciclos. A resposta dos entrevistados foi considerada dividida, diferente das outras, em que sempre concordavam entre si, porém, um deles não respondeu a essa pergunta. Os que concordam com o ensino em ciclos, o veem como um novo caminho para aprendizagem, e o entrevistado que não concorda mostra que esse tipo de método pode desestimular alunos mais atrasados, em relação ao nível de conhecimento.

O ciclo formativo é uma proposta educacional voltada para a transformação de todo o sistema educacional, pois representa um modelo de educação inclusivo e não seletivo. A Escola Circular propõe-se a romper com o modelo de escola de graduação (considerada exclusiva e seletiva), de repetência e fracasso escolar, portanto, transformada em um sistema de ensino não exclusivo e não seletivo (FREITAS, 2003).

Para que essa proposta seja efetiva, é preciso mudar a forma de pensar a Educação e a sociedade. Significa um processo de desconstrução da Educação, que torna a escola um espaço verdadeiramente democrático, com foco na humanização e formação integral dos alunos. Vários são os fatores que podem justificar a organização da escola no ciclo formativo (SOUZA, 1998).

As questões de expansão do direito à Educação, aprendizagem significativa, e rompimento com práticas repulsivas (como o fracasso), que ocorrem nas escolas, podem ser enfatizadas como razões filosóficas e políticas. No que diz respeito aos fatores psicológicos, que constituem o ciclo de formação, a aprendizagem é contínua e não pode se limitar a um determinado período (FERNANDES, 2014).

Além disso, nesta proposta, a aquisição de conhecimentos é realizada por meio da interação em sala de aula e do papel do aluno na construção do conhecimento, principalmente, não reservada e, além do progresso da

aprendizagem, pode também preservar a autoestima do aluno. Sobressai o enfoque em Antropologia (FREITAS, 2003).

O ciclo de vida, o processo e as ideias que os humanos formam fazem parte dessa proposta. Outro aspecto da natureza da Antropologia é o fato de as escolas circulares reconhecerem que a diversidade e variedade cultural são características de qualquer escola e sala de aula, e precisam ser consideradas e incorporadas na dinâmica da sala de aula, ou seja, nas recomendações curriculares, no trabalho docente, na organização, na relação docente, em todas as vertentes da Educação (SOUZA, 1998).

Do ponto de vista sociológico, os ciclos ajudam a tornar a escola um espaço menos seletivo e mais aberto à diversidade. Essa ideia é especialmente importante para alunos de classes populares, que encontrarão um ambiente amigável e propício, na escola, para desenvolver seu potencial. A premissa da escola de pensamento circular é quebrar o modelo exclusivo e seletivo da pós-graduação; quebrar fracassos e faltas de êxito escolares e promover a transformação do sistema educacional para alcançar o desenvolvimento geral das pessoas (FREITAS, 2003).

A possibilidade real de uma escola democrática não é apenas garantir a educação de todos, mas o direito de permanecer na escola. A proposta do ciclo formativo é superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem, ocasionada pela serialização, que leva à ruptura da trajetória escolar por abrir espaço para reprovações anuais (SOUZA, 1998).

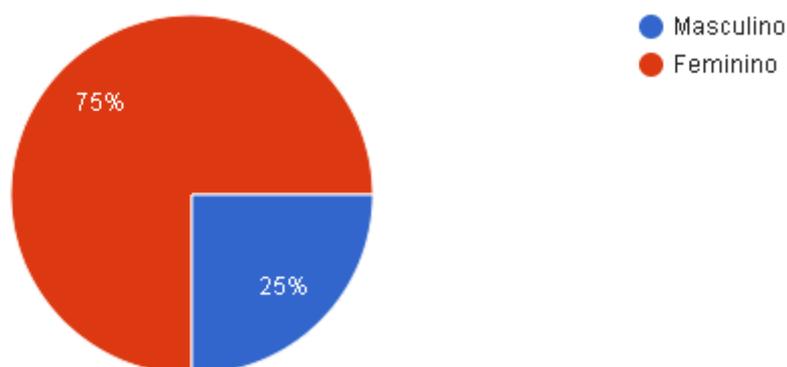
Mas vão mais longe, porque exigem mudar o conceito de conhecimento e aprendizagem; mudar a ocupação do espaço e do tempo escolar, e a função da própria Educação escolar, o que constitui um caminho potencial para a democratização do ensino. Portanto, compreender o significado e a finalidade do ciclo na Educação brasileira é necessário para entender a política educacional atual (FREITAS, 2003).

Porém, numa das respostas, o entrevistado não concordava, com o ensino em ciclos. Com base na pesquisa de Fernandes (2014, p. 12), algumas deficiências das escolas circulares são destacadas:

1. Reprovação apenas postergada no final do ciclo;
2. Alunos aprovados de um ano para o outro com dificuldades de aprendizagem ou em nível restrito de apropriação dos conhecimentos;
3. A escola em ciclo pode produzir novas práticas de exclusão e seletividades, esclarecendo, o aluno com dificuldade é deixado para trás, não progredindo na aquisição de novas aprendizagens, acaba permanecendo no ciclo de retenção;
4. Implantação de forma descuidada, sem a devida atenção à formação dos professores, a definição de propostas claras de currículo e avaliação, criação de estratégias de suporte aos alunos. As experiências de organização da escola em ciclos podem levar a um empobrecimento ou esvaziamento dos conteúdos.

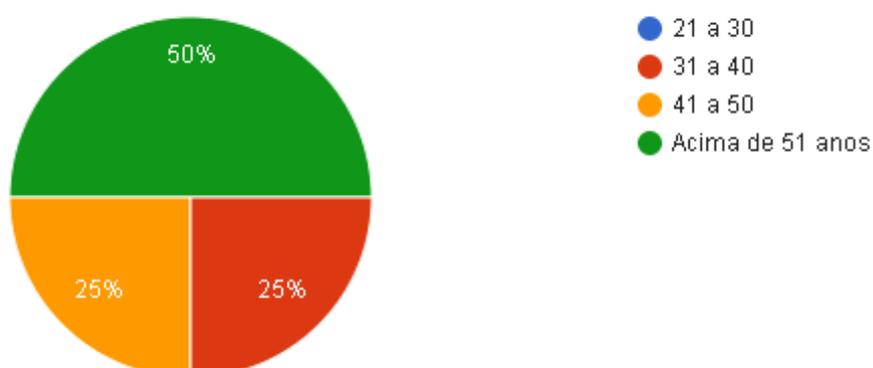
Em relação ao perfil dos entrevistados, foram realizadas algumas perguntas para conhecer o público-alvo da entrevista. Sobre o sexo dos participantes, registrou-se que 75% dos entrevistados eram mulheres. O Gráfico 7 representa o gênero dos quatro entrevistados.

Gráfico 7 - Gênero



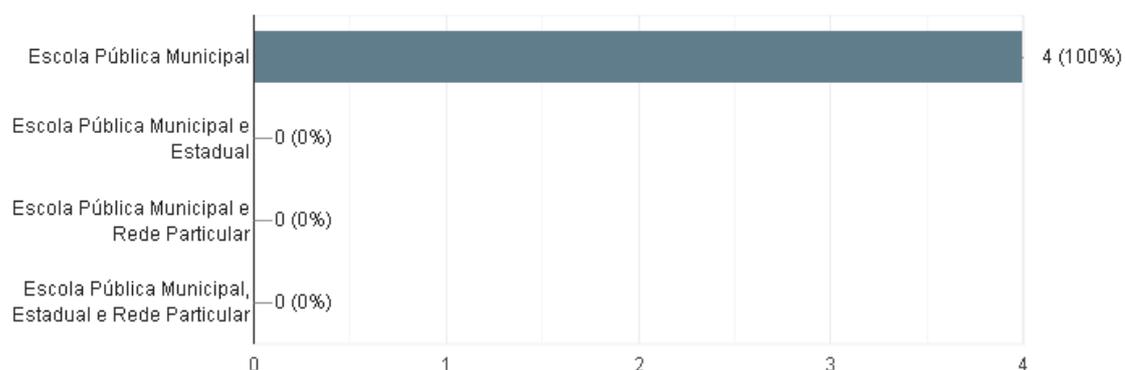
Fonte: A autora, 2022.

Sobre a idade, 50% dos entrevistados respondeu contar acima de 51 anos, enquanto a outra metade está entre 31 e 50 anos. Não houve respostas para a faixa etária de 21 a 30 anos, como representado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Faixa etária

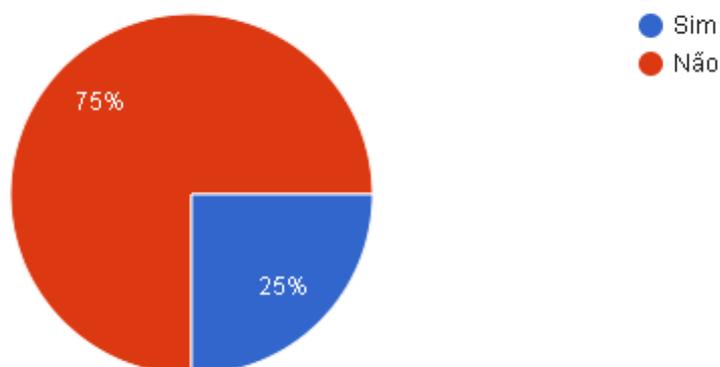
Fonte: A autora, 2022.

Sobre o local de trabalho dos professores, 100% das respostas foram em Escola Pública Municipal, como mostrado no Gráfico 9.

Gráfico 9- Trabalho atual

Fonte: A autora, 2022.

Os participantes também foram perguntados se trabalhavam em outra instituição educacional, e 75% dos entrevistados responderam que só trabalham na escola municipal. Porém, 25% responderam que trabalhavam em outra instituição educacional, como apresentado no Gráfico 10.

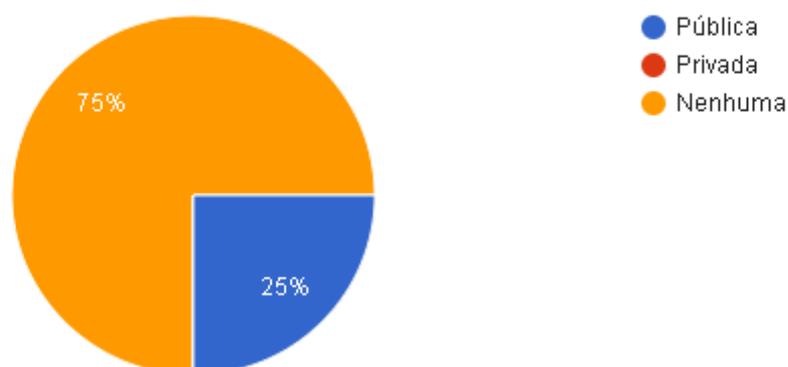
Gráfico 10- Local de trabalho

Fonte: O autor (2022)

Menos da metade dos professores de Ensino Fundamental, no Brasil, pode se dar ao luxo de trabalhar em num único colégio. O dado, revelado pela Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizado (Talis, na sigla em inglês) da OCDE, o clube dos países mais desenvolvidos, joga luz sobre um problema que, de acordo com especialistas, afeta diretamente a qualidade da educação (FERNANDES, 2014).

Segundo levantamento, da OCDE realizado junto com cem mil professores em 34 países, e cujos resultados apresentou em Paris/França, apenas 40% dos docentes brasileiros que atuam nos primeiros anos do ensino têm dedicação exclusiva, contra 82% na média das nações pesquisadas (FERNANDES, 2014).

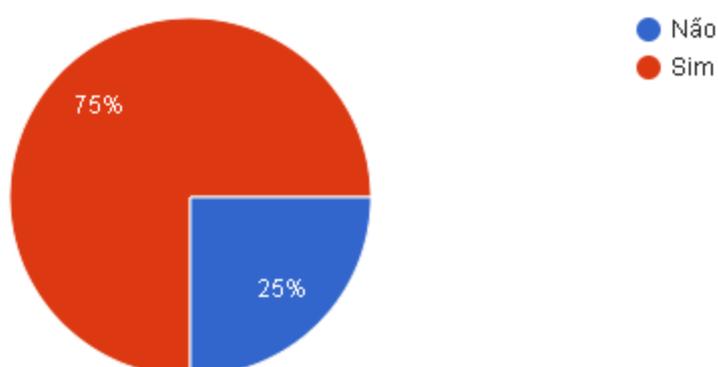
Além disso, ao entrevistado que respondeu sim, foi perguntado se a outra em instituição em que trabalha é pública ou privada. O entrevistado respondeu que a instituição é pública também, como mostrado no Gráfico 11.

Gráfico 11- Local de trabalho secundário

Fonte: A autora, 2022.

Sobre a formação acadêmica, 100% dos entrevistados responderam que fizeram graduação em nível superior.

Sobre a especialização *latu sensu*, 75% responderam que possuem uma especialização e 25% que não possuem especialização, como demonstrado no Gráfico 12.

Gráfico 12- Especialização *latu sensu*

Fonte: A autora, 2022.

Possuir um curso de nível superior, há até pouco tempo, era suficiente para fazer a diferença na hora de disputar uma vaga de emprego. No entanto, com um mercado cada vez mais competitivo, fluência em línguas estrangeiras e, principalmente, uma ou mais especializações no currículo, são agora exigidas como pré-requisitos. O sistema educacional está atento a esse movimento: nos últimos quatro anos, houve um crescimento de 25% no número de programas de - graduação no país, de acordo com dados do Sistema Nacional da Pós-graduação (SNPG), que é gerenciado pelo MEC (PARANÁ, 1986).

As especializações garantem alguns benefícios, ao profissional, entre eles, conhecimentos mais específicos sobre determinados conteúdos; maior pontuação nas seleções e concursos; possibilidade de ampliar e diversificar a formação recebida na graduação; remuneração diferenciada; e, ainda, integração a diversas redes de contatos (*networks*) (SAVIANI, 1988).

Em relação ao título de mestrado, os entrevistados em sua totalidade responderam que não possuem nenhuma dessas formações, portanto, apenas a graduação, e um deles, especialização, como mostrado no Gráfico 15.

Uma das explicações para o número tão baixo de mestres e doutores na escola pública pode estar na baixa remuneração. Cerca de 682 mil professores da Educação Básica do país fizeram especialização, mestrado ou doutorado.

Esse grupo representa um terço dos 2,1 milhões de docentes que trabalham diariamente nas salas de aula brasileiras (FERNANDES, 2009). De acordo com o autor, a maioria desses professores cursou especialização e dá aula para turmas do Ensino Fundamental. Já a maior parte dos doutores dá aula no Ensino Médio.

Sobre possuir ou não doutorado, 100% dos entrevistados responderam que não possuem doutorado.

A Educação de qualidade exige o aperfeiçoamento constante dos docentes. Mas no Brasil ainda são poucos os que alcançam a pós-graduação ***stricto sensu***. De acordo com Fernandes (2014), há apenas 1.156 doutores atuando no Ensino Fundamental, o que significa 0,08% do total.

Reter profissionais que investem continuamente na formação é outra dificuldade das redes. Ao obter a titulação de mestre ou doutor, os professores tendem a migrar para o Ensino Superior. Em geral, as universidades oferecem melhores condições salariais e de trabalho e também a oportunidade de fazer pesquisa (BICUDO, 1999).

Além disso, criou-se a cultura de que doutores são formados para atuar na graduação e na pós. Para mudar esse quadro, o presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) considera que as redes de ensino precisam estimular a formação continuada. Entre as medidas possíveis, estão a oferta de licença remunerada e de bolsas de estudo; a flexibilização da carga horária e a possibilidade de afastamento temporário (SCRIVEN, 2007).

Há redes públicas em que os planos de carreira preveem auxílios como esses, embora seja comum a demora na concessão. Quase 80% dos doutores que lecionam no Ensino Fundamental no País atuam na rede pública (FERNANDES, 2014).

Após identificar o perfil de cada entrevistado, foram realizadas perguntas relacionadas ao trabalho dos entrevistados, a fim de conhecer mais sobre a função deles.

Foi perguntado aos entrevistados há quantos anos foi obtido o nível atual de formação acadêmica. Nesse caso, as respostas estão bem divididas, pois 50% responderam que se formaram há mais de 20 anos e os outros 50% de 8 a 14 anos, como indicado no Gráfico 13.

Gráfico 13- Tempo de formação



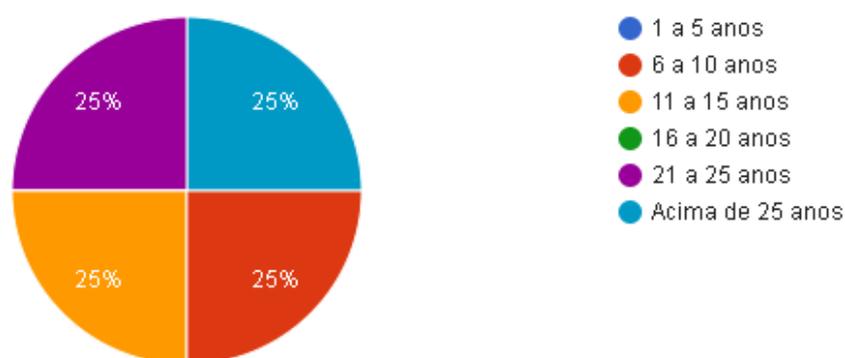
Fonte: A autora, 2022.

Os entrevistados foram questionados a respeito da instituição de nível superior de formação e 100% responderam que estudaram em instituições privadas.

Foi perguntado a cada um dos entrevistados de que forma o curso de Ensino Superior foi realizado e 100% responderam que de forma presencial.

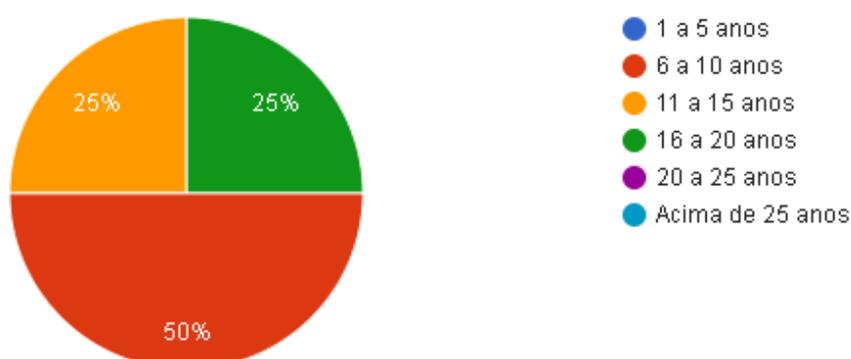
Foi questionado a quanto tempo exercem o Magistério, ou seja, há quanto tempo os entrevistados estão atuando como professor e as respostas foram bem variadas. Entre as respostas, 25% afirmaram que trabalham como professores entre 6 a 10 anos; 25% de 11 a 15 anos; 25% de 21 a 25 anos; e os outros 25% a mais de 25 anos, como representado no Gráfico 15.

Gráfico 14- Tempo de magistério



Foi questionado sobre o tempo de serviço na prefeitura. As respostas obtidas foram que: 50% atuam entre 6 e 20 anos; outros 25% de 11 a 15 anos; e 50%, entre 6 e 10 anos, como descrito no Gráfico 15.

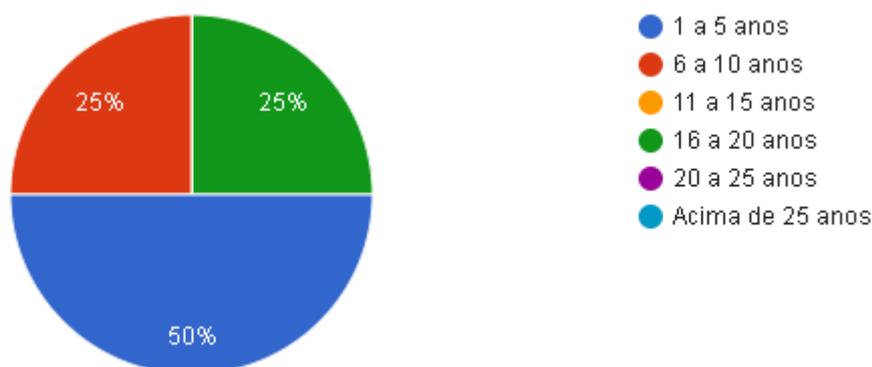
Gráfico 15- Tempo de serviço na docência na Prefeitura de São Vicente



Fonte: A autora, 2022.

Em relação ao tempo de serviço na prefeitura de São Vicente, especificamente na escola em questão, 50% dos que participaram estão trabalhando entre 1 a 5 anos; 25%, estão entre 16 a 20 anos e os 25% restantes estão entre 6 a 10 anos, como mostrado no Gráfico 16.

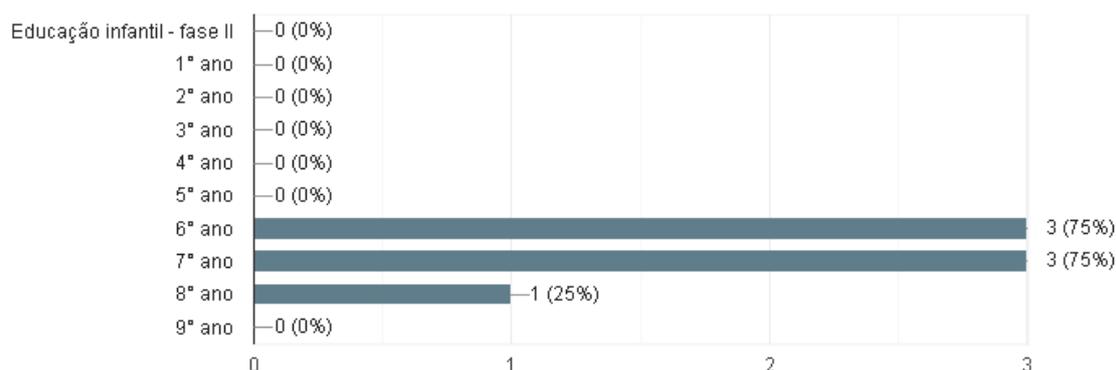
Gráfico 16- Tempo de Serviço na escola na Prefeitura de São Vicente



Fonte: A autora, 2022.

Foi perguntado aos entrevistados em qual escolaridade lecionam. As respostas obtidas indicam que: 75% lecionam nos 6º e 7º anos e 25%, no 8º no ano, como mostrado no Gráfico 17.

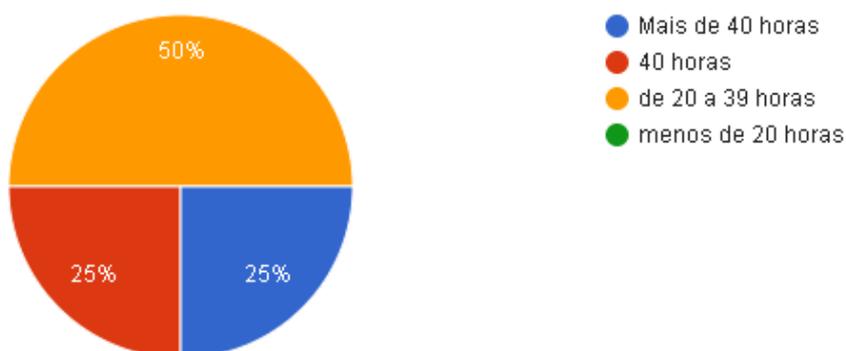
Gráfico 17- Em qual escolaridade leciona.



Fonte: A autora, 2022.

Os entrevistados foram questionados sobre a carga horária semanal de trabalho e 50% responderam que sua carga horária durante a semana era de 20 a 39 horas; 25% responderam que de 40 horas; e os outros 25% era de mais de 40 horas, como mostrado no Gráfico 18.

Gráfico 18- Carga Horaria Semanal de Trabalho



Fonte: A autora, 2022.

Os entrevistados foram questionados sobre quantas horas semanais eram dedicadas (nas escolas) para atividades extras, e 100% afirmaram que utilizavam mais de 1/3 da carga horária.

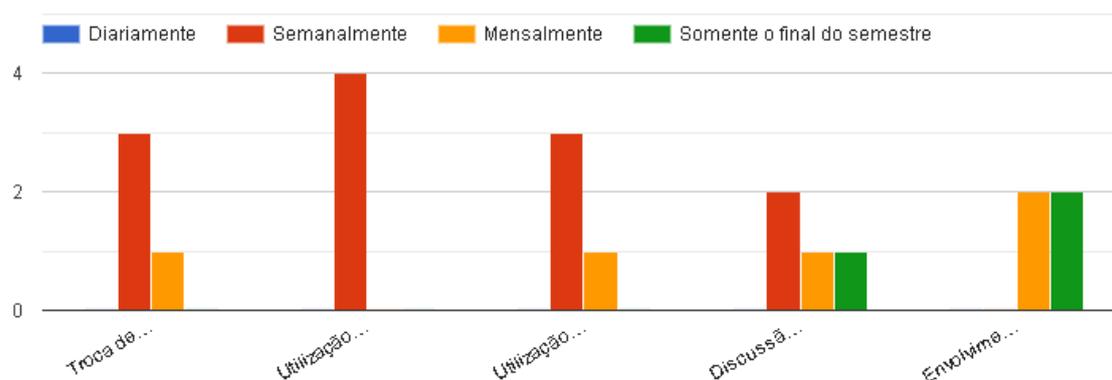
O aprendizado das crianças é enriquecido a partir de diferentes formatos e metodologias de ensino. O contato com outras fontes de conhecimento é importante para a formação geral dos sujeitos, o que contribui para a formação de adultos mais críticos, participativos e culturalmente desenvolvidos (FREIRE *et al.*, 1989).

Entre os benefícios das atividades extracurriculares, segundo Fernandes (2014, p.14) estão:

- Favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo das crianças,
- Despertam a criatividade e o talento para outras atividades
- Ampliam a visão de mundo das crianças
- Favorecem o entendimento prático dos conteúdos em sala de aula
- Aumentam a autoestima
- Melhoram a sociabilização das crianças

Após serem questionados sobre quantas horas semanais eram dedicadas (nas escolas) para atividades extras, os entrevistados informaram qual é a frequência da realização dessas atividades extras, como mostrado no Gráfico 19.

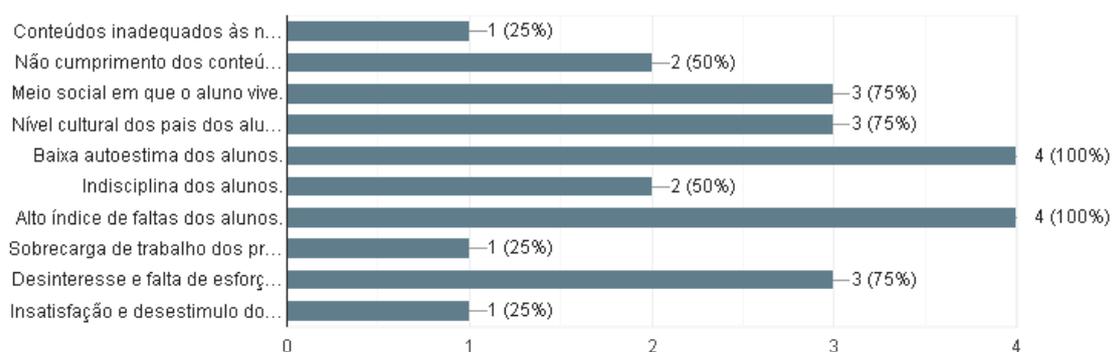
Gráfico 19- Frequência das atividades



Fonte: A autora, 2022.

Foi perguntado aos entrevistados se, na percepção deles, os possíveis problemas de aprendizado dos alunos ocorrem nessa escola, devido aos fatores indicados, como mostrado no Gráfico 20.

Gráfico 20- Problemas de aprendizado



Fonte: A autora, 2022.

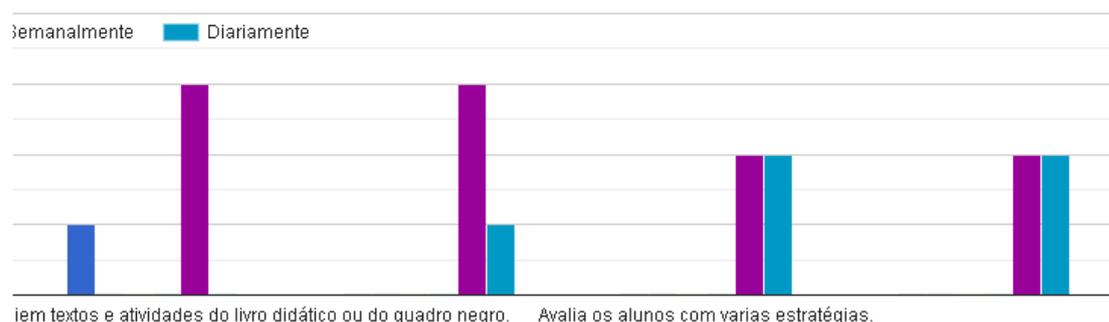
Os entrevistados foram questionados sobre a frequência com que desenvolviam determinadas atividades pedagógicas, como mostrado nos Gráficos 21

Gráfico 21- Frequência das atividades pedagógicas – parte 1.



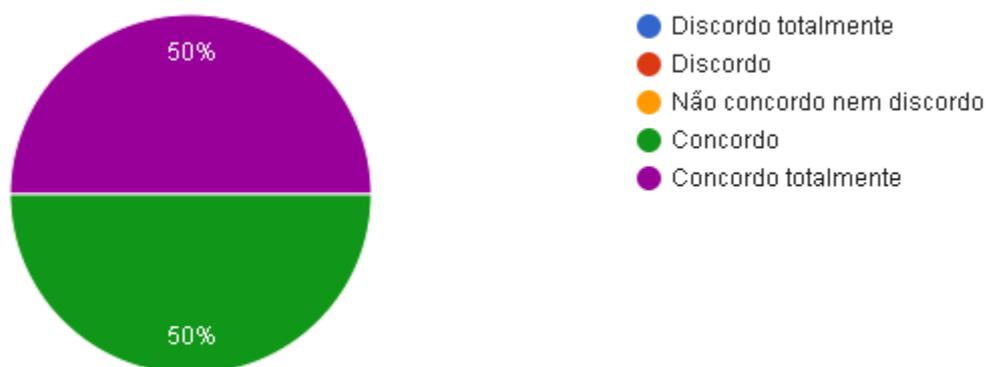
Fonte: A autora, 2022.

Gráfico 22- Frequência das atividades pedagógicas. – parte 2.



Fonte: A autora, 2022.

Os entrevistados foram perguntados se possíveis cursos oferecidos pela Secretaria de Educação contribuiriam para as práticas pedagógicas na sala. As respostas obtidas e representadas no Gráfico 23 foram: todos concordam; 50% concordam e os outros 50% concordam totalmente.

Gráfico 23 Cursos pela Secretaria de Educação.

Fonte: A autora, 2022.

Se o interesse dos profissionais da Educação é realmente focar nas necessidades reais, como as expectativas da Educação na formação de indivíduos criticamente reflexivos, não apenas as palavras, mas também as atitudes devem mudar. É preciso advogar para que o aluno, a escola, sociedade e os professores tenham uma Educação de qualidade e ver o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Só assim os professores podem fazer jus ao seu papel consultivo e cumprir mais do que o mero papel de ensinar. Ao longo do percurso formativo, seja recém-formado ou com anos de formação, é necessário refletir sobre a capacidade de os professores reformularem os seus próprios percursos. Isso lhes dará experiências como alunos que foram e sempre serão e como professores que atuam na sala de aula hoje e amanhã.

Em muitos casos, o professor é visto como uma força estimulante para criar uma atitude motivadora, em relação a um determinado assunto, nos alunos. Essa relação de ídolo entre aluno e professor estimula sentimentos, desperta curiosidade, permite contar um acontecimento de forma sugestiva, ler um texto de forma expressiva e assim por diante, isto é, cresce a cumplicidade entre ambos.

Os professores, como educadores ou acadêmicos que aspiram à carreira docente, devem levar em conta que não são melhores do que os outros, mas que sempre terão que aprender com os demais professores, ou mesmo com os alunos,

porque mesmo os analfabetos podem ensinar de forma diferente ao usar o exemplo de sua própria vida.

Nesse sentido, a coprodução de conhecimento é uma forma de interação ativa entre professores e alunos, pois abre horizontes para novos conhecimentos, habilidades, atitudes e crenças, além de construir e consolidar conhecimentos e crenças já adquiridos.

Portanto, entende-se que a proposta de uma Educação de qualidade, voltada para as formações cultural e científica do aluno, que lhe permita ampliar sua participação efetiva nos diversos órgãos decisórios da sociedade, enfrenta problemas fora e dentro da escola.

Devido aos desafios do contexto em que a sociedade se encontra, aos poucos é necessário enxergar e perceber os obstáculos como oportunidades para construir o novo. Para que essas mudanças ocorram e para que a escola cumpra seu papel, é preciso que todos caminhem juntos, com a perspectiva de educar para um mundo mais justo, e cumprindo seu papel mais importante na Educação que é formar pessoas que possam pensar a respeito do que fazem.

Dessa forma, faz-se necessário que os docentes ampliem as práticas usuais observadas ao longo do estudo, como classificação e escolha, e a dicotomia entre seus pensamentos e ações nas quais apresentam pouco conhecimento teórico sobre o assunto, visto que sua prática está de acordo com as necessidades educacionais atuais.

Após o questionário aplicado, em conexão com a maioria dos discursos dos professores, apresenta-se um conceito prevalecente de avaliação em sua prática que precisa ser ajustado por meio do estudo de várias teorias de avaliação disponíveis hoje. Só assim, os professores entenderão que as avaliações devem incluir mais do que conhecimentos cognitivos e que os alunos devem ser avaliados com base em diferentes níveis de conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é parte necessária do processo de ensino e de aprendizagem para a formação dos alunos, pois fornece *feedback* sobre o seu desenvolvimento e garante ao professor a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos trabalhados, e ainda se revela como um aspecto importante na busca de uma melhor forma de ensinar e aprender.

Avaliar não é apenas atribuir uma nota a um aluno, mas refletir sobre suas condições de aprendizagem. Muitos professores demonstram desconhecer que a avaliação está intimamente relacionada com as atividades cotidianas em sala de aula, o que permite uma reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem.

Para se avaliar o processo de ensino e de aprendizagem são também necessários prever determinados momentos de forma a se fazer uma síntese do trabalho dos alunos, da turma e do professor. Exige-se um projeto de formação que garanta a possibilidade de os professores refletirem sobre sua prática pedagógica, com propostas inovadoras, que ultrapassem os obstáculos, como tempo, remuneração e, principalmente, falta de intencionalidade no ato educativo. Exige-se, ainda, que os órgãos públicos ligados à Educação levem em conta a real situação da sala de aula ao propor mudanças e inovações.

A política educacional do sistema de ensino, a estrutura física da escola, da burocracia escolar, a realidade social dos alunos e pais, a cultura e, em especial, a formação e valorização dos professores, são aspectos muitas vezes negligenciados.

As propostas do Regime de Progresso Contínuo são um passo em direção a uma escola democratizada, inclusiva e participativa. O conceito de avaliação defendido é, sem dúvida, significativo. No entanto, não basta formular e desenvolver ideias. Os professores precisam ser considerados como protagonistas desse processo e devem ser vistos como os agentes mais importantes de qualquer mudança, no campo da Educação. São os professores que trabalham efetivamente com os alunos e conhecem sua realidade. São eles os que mais sofrem com a falta de estrutura nas escolas e com a burocracia do sistema educacional.

Portanto, sua participação não pode ser vista de forma minimalista. Suas experiências devem ser consideradas, assim com a sua efetiva participação e preparação devem ser considerados nos objetivos a perseguir.

Por outro lado, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por profissionais da Educação, não se justifica a falta de empenho, que se tem revelado o maior obstáculo ao surgimento da avaliação formativa.

O compromisso em auxiliar o aluno é importante, para estabelecer uma relação de ajuda entre o professor e o estudante, e, na maioria dos casos, não foi verificada. Para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de forma adequada, deve haver uma avaliação adequada, a intenção, por parte do professor, que deve estar disposto e qualificado a desenvolver as várias competências dos seus alunos, e utilizar a avaliação como meio para atingir os seus objetivos.

Já se sabe que cada componente curricular apresenta suas possibilidades e dificuldades, e que cabe ao professor refletir sobre sua atividade pedagógica, tendo em vista o interesse dos alunos. Da mesma forma, é preciso desenvolver metodologias de ensino diferenciadas, para promover o ensino e apoiar novas e diferenciadas práticas de aprendizagem.

O atual cenário na área da Educação no Brasil, é preocupante, pois há uma instabilidade, tanto política quanto social, ambiental e econômica, que afeta diretamente na formação global do aluno, bem como no desempenho do professor. Nesse contexto, a discussão sobre avaliação permite um olhar atento para a realidade da Educação, pois é preciso observar o todo, e não apenas o aluno, e a nota que lhe é atribuída, por meio de uma avaliação contínua, qualitativa e quantitativa, deverá ser a possibilidade de se conhecer o aluno e suas condições de aprendizagem.

Ainda, no que se refere à avaliação, vale ressaltar a importância da formação continuada dos professores, a fim de discutir constantemente o ensino e a aprendizagem dos alunos. O diálogo e a interação entre professores devem ser rotineiros, de forma crítica, reflexiva e emancipatória na aplicação das vivências escolares e sociais.

A soma dos fatores apresentados ao longo do trabalho, revela que a escola e os docentes têm falhado, em relação à avaliação, sendo assim, muito precisa ser feita para empreender uma mudança nas práticas avaliativas, mudanças essas que não constem apenas nos discursos, mas que, de fato, se concretizem na prática.

Diante dos resultados obtidos através dos gráficos que são mostrados na dissertação, pode-se perceber que alguns professores da escola municipal estudada

buscam sempre melhorar seus métodos de ensino e também suas formas de avaliação.

Para tal, foi planejado o desenvolvimento de um produto educacional, que aborde o tema da avaliação à serviço da aprendizagem, de forma a usar apropriadamente as potencialidades oferecidas pelas ferramentas digitais. Também há uma relação profícua com a prática que pode dimensionar a validade acadêmica deste tema, confrontando o desafio da relação entre teoria e prática. O *e-book* constitui assim uma nova oportunidade de enriquecimento para o debate em torno de observações fundamentais sobre avaliação da aprendizagem escolar. Para o leitor fica aqui o meu convite e incentivo a essa leitura!

Porém, como a Educação é processo em construção, cada professor é capaz de realizar a grande mudança, na sua sala de aula, no seu fazer pedagógico, e isso influenciará outros, que poderão também alterar suas práticas.

Há ainda muito a se dizer e fazer, na construção da escola democrática e de qualidade. Ensinar e aprender é, antes de tudo, um exercício de possibilidades, erros e acertos, questões eternas e certezas temporárias.

Portanto, avaliação nada mais é do que redescobrir o que se viveu de alguma forma e prever as mudanças necessárias.

A avaliação formativa, como processo deve ser contínua, de maneira que o professor possa acompanhar a construção do conhecimento pelos alunos. É realizada no próprio cotidiano escolar, ao longo da caminhada do aluno e da aprendizagem, da sua constituição como cidadão reflexivo e crítico da sua própria aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem vai se preocupar com uma abordagem que promova a mudança, a dinâmica e a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Portanto, a escola pode ser tanto um instrumento de reforço e manutenção do *status quo*, como pode ser o meio onde os alunos constroem seus instrumentos de intervenção na realidade.

Segundo FREIRE (2007): “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.” Dessa maneira no contexto da sala de aula, o professor respeita os traços culturais dos alunos com suas potencialidades, seus limites e ritmos específicos, seus projetos de vida e de sociedade para melhor atender aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A.J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.). **A avaliação num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986
- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.
- AMORIM, M.O.; MONTEIRO, A.M.F.C. **Narrativas de si e afetos nos caminhos iniciais da docência em História**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 23-38, 2019
- ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Papirus Editora, 2018.
- ANTUNES, C. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002
- ARANHA, M.L. **História da Educação e da Pedagogia: Geral Brasil**. São Paulo: Moderna, 1996
- ARAUJO, C.; RABELO, M.L. **Avaliação educacional: A abordagem por competências**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 20, n. 2, 2015.
- AZZI, S. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (coord). **Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes**. Belo Horizonte: SMED, 2001.
- BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias São Paulo: FDE, n.20, p.8793, 1993.
- BICUDO, M. A. V. A contribuição da Fenomenologia à Educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Orgs). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: SCRIVEN, Michael. A lógica da avaliação, 1999.
- BOAS, B. M. F. V. Avaliação Formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: Veiga. Ilma P.A., Fonseca, M. (orgs). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola**. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico), Campinas, p. 175-212, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.

BRANDÃO, M. M. R. T.; CRUZ, F. M. L. **Conselho de classe**: sentidos da cultura escolar avaliativa: Teachers' meeting: evaluative school culture and its senses. Revista Cocar, v. 15, n. 33, 2021.

BRANDÃO, M. M. R. T.; RAMOS, K. M. C.; CRUZ, F. M. L. **Conselho de Classe**: sentidos compartilhados por professores. Perspectiva, v. 36, n. 3, p. 943-960, 2018.

BRASIL. **Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 Lei no 5.692**, de 11 de agosto de 1971 Acesso: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 13/05/2022.

CASTRO, V.G.; TAVARES, T.R. **O contexto político e social das políticas educacionais no Brasil**: de 1930 a 2017. Acesso Livre, n. 7, 2017

CHUIEIRE, M. S. F. **Concepções sobre a avaliação escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

CLEBESCH, J. **Muito além do jardim**. Disponível em: www.profissaomestre.com.br. Acesso: 04 fev 2022.

CORDEIRO, G.N. *et al.* **Métodos de avaliação no processo ensino aprendizagem numa escola do interior do nordeste**. Diálogos Interdisciplinares, v. 6, n. 1, p. 68-85, 2017.

DA SILVA, P.F.; MENEZES, C.S.; FAGUNDES, L.C. **Avaliação Processual no Contexto de projetos de aprendizagem**. Informática na Educação. Teoria e Prática. Porto Alegre, v. 20, n. 01, 2017

DECRETO. **Lei nº 4244, de 9 de abril de 1943** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acessado em: 04 fev 2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: MEC; UNESCO, 2004

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, Vozes, 1993.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FACHINETO, S. *et al.* **Avaliação de aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no brasil**. Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste, v. 5, p. e24090-e24090, 2020.

FAUSTINO, J. W. S.; FAUSTINO, J.W.S.; MAGALHÃES, C.J.S. **Avaliação:** reflexos no processo ensino e aprendizagem nas escolas públicas. IV SEMANA DE LETRAS, p. 9, 2019.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, C.O. **Avaliação das Aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo. Cortez, 2014.

FORTE, F.D.S. *et al.* **Portfólio:** desafio de portar mais que folhas: a visão do docente de odontologia. Revista brasileira de educação médica. v. 36, n. 1, s. 2, p. 25-32, 2012.

FREIRE, P.; QUIROGA, A. P.; GAYOTTO, M. L. C. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**, 1989.

FREITAS, H. C. L. **Certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade, v. 24, p. 1095-1124, 2003.

GODOY, A. S. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática no ensino superior:** técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira Zhonson Learning, 2003. p. 115 -127.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park, CA: Sage, 1989.

HADJI, C. **A avaliação – regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Haidar, M. de L. M. A instrução popular no Brasil antes da República. In: BREJON, M. (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.** São Paulo: Pioneira, p. 37-51, 1973.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil:** Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança - Porto Alegre: **Mediação**, 2012.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação:** Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HYPOLITTO, D. **Repensando a Formação Continuada.** Disponível em <http://br.geocities.com/> Acesso: 05 fev. 2022.

LIMA, E. S. Avaliação, educação e formação humana. In: **Avaliação de desempenho e progressão continuada**. Minas Gerais: PROCAD n. 6, p. 27-41, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Caderno de pesquisa, v.46, n.159, p.38-62, 2016

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7.ed. São Paulo, Cortez, 1998,

LUCKESI, C. **Avaliação em educação. Resistências ao ato de avaliar**. Disponível: <http://luckesi.blogspot.com/2014/09/resistencias-ao-ato-de-avaliar.html>_Acessado em 15 mai 2022

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, p. 60-84 e 85-101, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; SALLES M. M. Q. Porto. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. In: LEITE, Denise B.C.; MOROSINI, Marília (Orgs.) *et al.* **Universidade Flutuante**: produção do ensino e inovação. Campinas: **Papirus**, p.169 – 200, 1997.

LUZIRIAGA, L. **História de la educación pública**. Buenos Aires: Editorial Losada, p. 23-39, 1950.

MARCILIO, M.L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Instituto Fernand Broudel, 2005.

MARX, K. Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993

MATUI, J. **Construtivismo**: Teoria construtivista sócio-histórica Aplicada ao Ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MENEZES, J. B. F. **Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto**. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, v. 2, n. 1, p. e021004-e021004, 2021.

MORAES, C.S.V; SALOMÃO, B.X. **Políticas educacionais e a resistência estudantil**. Campinas, v.37,n.137 1079-1087. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01079.pdf>. Acessado em 14 fev 2022

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**, 2013.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão, Curitiba: SEED, 1986.

PARO. V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 3. ed., p.81, 2006.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artimed, 1999.

PERECIN, F. A.; MARTINS, M. C. B. O. **Avaliação no processo de ensino-aprendizagem**: reflexões sobre a prática de avaliar. Revista Científica, v. 1, n. 1, 2020.

PEREIRA, D F F. PEREIRA, E T. **Revisitando a história da educação popular no Brasil**: em busca de um outro mundo possível. Campinas: Revista Histedbr On-line, n.40, p. 5, 2010.

PEREIRA, R. J. B. *et al.* **Método tradicional e estratégias lúdicas no ensino de Biologia para alunos de escola rural do município de Santarém-PA**. Experiências em Ensino de Ciências, v. 15, n. 02, p. 106-123, 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 1999.

PNAD, **Dados do IBGE** . Editora Estatísticas Socais, 2019.

RIBEIRO, P.R.M. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO**. Ribeirão Preto:USP, n. 4, 1993.

RODRIGUES, N. **Lições do Príncipe e outras lições**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9 ed. São Paulo: Cortez. 2011

ROSA, J.M. **As vozes de um mesmo tempo**: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria: UFSM, 2006.

SANTOS, C. R. *et. al.* **Avaliação Educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática e vários autores, São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, M.J.V. **História Antiga e Medieval**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

SASAKI, K. *et al.* Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, 2014.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E PERSPECTIVAS**¹ BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES: LIMITS AND PERSPECTIVES Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008

SAVIANI, D. **Sistemas de ensino e planos de educação**: O âmbito dos municípios Educação & Sociedade, ano XX, n.69, Dezembro/99.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-57.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Contribuição à elaboração da LDB**: um início de conversa. ANDE, n. 13, p. 5-14, 1988.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: Lombardi, J.C.; Saviani, D.; Nascimento, M. (Orgs.). **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2016. p. 60-75

SILVA, A.M. P. Notas para o estudo da instituição da obrigatoriedade da educação primária na província de Pernambuco. In: VIDAL, D. G.; SÁ, Elizabeth F.; SILVA, Vera Lucia G. (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, P. F.; DE MENEZES, C.S.; DA CRUZ FAGUNDES, L. **Avaliação processual no Contexto de Projetos de Aprendizagem**. Informática na educação: teoria & prática, v. 20, n. 1, 2017.

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. **Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem**: evidências e problematizações. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021.

SOUSA, S.M.Z.L. Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau. In: **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau**: legislação, teoria e prática. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 1986.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910. Unesp, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VALENTE, W. R. **Saber objetivado e formação de professores**: reflexões pedagógico-epistemológicas. História da Educação, v. 23, 2019.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASQUES, R. C. **O conselho de classe como estratégia avaliativa à serviço do processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 2, p. 13218-13228, 2022.

VEIGA, VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I.P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

VILLALOBOS, J.E. **O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, v. 33, n. 76, p. 34-49, 1959.

WEISS, M. R.; BREDEMEIER, B. J. Moral development. In: **Physical activity and well-being**. Reston: Seefeldt, p. 373–390, 1986

ZABALA, A.; ZARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 197.

ZAGURY, T. **O Professor Refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Este questionário se enquadra em uma investigação no âmbito de uma dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, realizada na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Assim, solicito a sua colaboração no sentido de responder as questões contidas neste instrumento de pesquisa, o qual tem por finalidade buscar compreender as várias funções e características da avaliação da aprendizagem. Informo que o preenchimento das informações prestadas atenderá apenas aos objetivos da pesquisa, em caráter confidencial. Você é livre para recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. Agradeço antecipadamente.

INFORMAÇÕES GERAIS

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade:

() 21 a 30

() 31 a 40

() 41 a 50

() Acima de 51 anos

DADOS FUNCIONAIS**Trabalho atual (permitido mais de uma opção)**

- Escola Pública Municipal
 Escola Pública Municipal e Estadual
 Escola Pública Municipal e Rede Particular
 Escola Pública Municipal, Estadual e Rede Particular
 Outra _____

Trabalha em outra instituição educacional?

- Sim Não

Se a resposta anterior for afirmativa, responda as duas questões abaixo:

A instituição educacional é:

- Pública Privada

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação em nível Superior

- Não Sim ...

Especialização: Lato Sensu

- Não Sim ...

Mestrado: Não Sim

Título da Pesquisa _____

Doutorado: Não Sim

Título da Pesquisa? _____

Há quantos anos você obteve o nível da atual formação acadêmica?

- há menos de 2 anos
- de 2 a 7 anos
- de 8 a 14 anos
- de 15 a 20 anos
- há mais de 20 anos

Indique em que tipo de instituição você obteve sua graduação em nível superior

- Privada
- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal

De que forma você realizou o curso de ensino superior?

- presencial
- semipresencial
- a distância

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**Tempo de magistério**

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Acima de 25 anos

Tempo de serviço na Prefeitura de São Vicente

Na docência

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Acima de 25 anos

Nessa escola

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Acima de 25 anos

Em qual ano de escolaridade leciona?

- Educação Infantil - Fase II
- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

	Nunca	Semanalmente	Mensalmente	Somente o final do semestre
Trocou materiais pedagógicos com os seus colegas.				
Utilizou de várias práticas de ensino.				
Usou instrumentos diferenciados na avaliação dos alunos.				
Discutiu sobre o processo de ensino e aprendizagem de determinados alunos .				
Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projeto interdisciplinar).				

Carga horária semanal de trabalho

- () Mais de 40 horas
 () 40 horas
 () de 20 a 39 horas
 () menos de 20 horas

Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor (a). Quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção e recursos didáticos etc.) ?

- () nenhuma
 () menos de 1/3 da carga horária
 () 1/3 da carga horária
 () mais de 1/3 da carga horária

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos do ano avaliado ocorrem, nesta escola, devido à/ao/ (s):

	Sim	Não
Conteúdos inadequados às necessidades dos alunos.		
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.		
Meio social em que o aluno vive.		
Nível cultural dos pais dos alunos.		
Baixa autoestima dos alunos.		
Indisciplina dos alunos.		
Alto índice de faltas dos alunos.		
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.		
Desinteresse e falta de esforço do aluno		
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.		

Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas

	Nunca	Uma vez por ano	De 3 a 4 vezes ao ano	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente
Propõe lição de casa.						
Corrige com os alunos a lição de casa.						
Desenvolve atividades em grupos, em sala de aula, para que os alunos busquem respostas e soluções e problemas						

Solicita que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro						
Estimula os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.						
Avalia os alunos com várias estratégias.						
Realiza exercícios para fixar procedimentos e regras.						

Caso haja cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, eles têm contribuído para a sua prática pedagógica na sala de aula?

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Não concordo nem discordo
- () Concordo
- () Concordo totalmente
- () Outra. Qual? _____

Para você qual é a principal finalidade da avaliação?

Como a avaliação pode favorecer o trabalho do professor?

O aluno é um agente ativo no processo avaliativo? Comente sua resposta.

Como o erro na avaliação pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem?

Quais os instrumentos foram aplicados como parte da chamada avaliação?

Você acredita que uma má avaliação pode levar o aluno a exclusão social e escolar?

Como você vê a organização do ensino em ciclos?

ANEXO**TCLE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu R.G., após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado Avaliação nos anos finais do Ensino Fundamental – Um processo de exclusão social? desenvolvido por Maria Emília Couto, orientada pela Prof.^a Dra. Mariangela Camba, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa e contribuir para elaboração do blog “Avaliação da aprendizagem – Reflexões de Educadores”.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que tem por objetivos: Identificar a ambiência escolar de uma instituição pública da baixada santista investigando as dimensões intra e extraescolares relacionadas a garantia da qualidade da educação para todos.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos, podendo existir cansaço para coleta das informações onde o participante tem o consentimento para pausa e retomada quando reestabelecido.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante a realização da pesquisa e possível divulgação em meio acadêmico e/ou científico.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da UNIMES (Av. Conselheiro Nébias, 532 – 2º andar, Bairro Encruzilhada - Santos – SP– fone: (13) 32283400 – e-mail: cpq@unimes.br)

Santos, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante:

Nome: _____

R.G. nº _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: _____

R.G. nº _____

Assinatura do pesquisador:

Nome: _____

R.G. nº _____



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIA EMÍLIA COUTO

PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

**A AVALIAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL?**

SANTOS

2022

A AVALIAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL?



7 DE DEZEMBRO

**Produto referente a Dissertação do
Mestrado Profissional
Criado por: Maria Emilia Couto**

APRESENTAÇÃO

De certa forma, a avaliação da aprendizagem tem colaborado com o processo de dominação, tem ajudado a formar um autoconceito negativo nos alunos e tem sido usada como instrumento de seleção social, na medida em que separa os “aptos dos inaptos”, os “capazes dos incapazes”. E assim reproduz o sistema dominante.

Por meio da reprovação, a escola tem reforçado o seu papel social reprodutor, de selecionar os melhores, esquecendo-se, porém, de que todos podem aprender, só que de maneiras e ritmos diferentes.

Levando em consideração as falas acima, este produto da dissertação de mestrado, que tem por título “A Avaliação nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Um Processo de Inclusão ou Exclusão Social?”, este produto será um e-book da dissertação que mostrará a importância da avaliação no ensino fundamental e como ela está sendo utilizada.

Antes de apresentar os conteúdos que viram neste e-book, é válido conceituar o que é um E-book. Em suma, é uma abreviação do termo inglês Electronic Book, que significa livro em formato digital (COUTINHO; PESTANA, 2015).

O e-book é um arquivo para a utilização em computador, *tablet* ou *smartphones* e pode ser uma versão eletrônica de um livro já impresso ou o texto original publicado apenas digitalmente, que é o caso deste e-book (COUTINHO; PESTANA, 2015).

O E-book se dividirá em 6 capítulos, o primeiro trará um apanhado geral sobre a avaliação e sociedade, o segundo irá tratar apenas da avaliação com

abordagens e perspectivas, o terceiro irá mostrar como o tema da pesquisa está ligado a área profissional da autora, o quarto mostrará a metodologia utilizada na dissertação de mestrado, o quinto serão mostrados os resultados obtidos através da aplicação de um questionário e por fim, as considerações finais a respeito do trabalho.

AVALIAÇÃO E SOCIEDADE

Neste capítulo foram abordados temas mais voltados a história mostrando origens para avaliação e sociedade. Primeiro foram abordados conceitos relacionados a origem da escola.

Desde o advento da humanidade, compreendeu-se que a educação é um dos pilares mais importantes da sociedade. A educação era básica, pois crianças e adolescentes aprendiam técnicas grupais de sobrevivência e consolidação de padrões culturais.

Não havia instituição educacional especializada: era realizada em casa e em interação com seu grupo ou tribo, e, portanto, era passada de pai para filho de geração em geração. Nas primeiras sociedades, mitos e rituais eram transmitidos oralmente, e a tradição era imposta pela fé.

A educação pública remonta ao tempo em que o Brasil era colônia portuguesa. Para compreender os avanços e fracassos da educação pública em um país, é necessário compreender as peculiaridades do contexto histórico, político, social, cultural e econômico.

É imprescindível conhecer a História da Educação Pública em nosso país, para estudar a docência desde o período colonial até os dias atuais.

Embora a abordagem seja sucinta, será delineado um panorama da história da educação pública e seu percurso.

Não foi até 15 de outubro de 1827, que um documento legal entrou em vigor, que ficou conhecido como a Lei da Escola Primária. Decidiu que deveria haver escolas primárias em todas as cidades, vilas e aldeias.

As escolas ensinavam a ler, escrever, contar e resolver as quatro operações. Havia também ensinamentos sobre a gramática da língua portuguesa, os princípios da moral cristã e a doutrinação da religião católica. Em 1835, foram estabelecidas as primeiras escolas normais de formação de professores; porém, tinham no máximo dois anos e ensino médio.

Além disso, a partir da primeira república em 1891, a educação foi descentralizada e qualquer pessoa poderia, com restrições de tempo, ter acesso à educação.

AVALIAÇÃO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Neste tópico, será feita a abordagem ao início da avaliação. Na perspectiva da socialização, a educação adaptou o indivíduo à sociedade e ao grupo. No entanto, coincidiu com a política e a cidadania. Ela estava em constante mudança e adaptada ao modelo de cada sociedade e a cada momento histórico. As escolas, como instituições formais, eram responsáveis pela educação, traçando caminhos amplos de aprendizagem que necessariamente incluíam a avaliação da aprendizagem.

Um dos livros didáticos mais complexos no ensino tem sido estabelecer a avaliação como uma atividade formal, que ocorre sempre ao final do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ao final de um período de dois meses.

Nessa lógica linear, o aprendizado ocorre primeiro e a verificação.

dos resultados ocorre por último. Isso garantiria que a avaliação ocorresse sempre de forma isolada e sempre ao final do processo.

O ENTRELAÇAR COM O LUGAR DE VIVÊNCIA

Quanto à importância da avaliação, a avaliação da aprendizagem é um aspecto fundamental do sistema de qualquer instituição de ensino e deve promover a integração dos alunos na sociedade, bem como ser responsável pelo insucesso e evasão escolar, sendo um importante fator de exclusão.

É essencial ir além das práticas de avaliação limitadas a medir e quantificar a capacidade do aluno de lembrar ou recordar o conhecimento ao final de uma unidade de ensino. Além disso, não pode se concentrar na seleção, promoção ou classificação dos alunos.

Pelo contrário, a avaliação deve ser entendida como um elemento integrante e regulador do processo de ensino e aprendizagem onde a intenção do professor é reunir elementos de forma a organizar situações que contribuam para a evolução dos alunos em vários aspectos. Nessa perspectiva, o professor e os alunos poderão tomar decisões assertivas sobre seus campos de estudo.

Ao contrário do comportamento usual da maioria dos professores, é importante que eles se preocupem mais com a qualidade do aprendizado de seus alunos do que com as notas que obtêm. Para tanto, um dos métodos de melhoria, além de métodos inovadores, é a variedade de métodos de avaliação.

Observa-se, muitas vezes, que a rotina da sala de aula é a mesma no dia a dia, e a metodologia mostra que o objetivo dos professores é usar a avaliação e dar apenas notas para a direção da escola, sem se preocupar se os alunos aprenderam ou não.

Muitos professores são conhecidos por terem um pensamento conservador, possivelmente transmitido por uma geração mais velha de professores durante seus estudos. Como forma de combater este pensamento, a aprendizagem ao longo da vida visa evoluir o pensamento dos professores, obrigando-os a mudar a forma como os alunos e até as suas aulas são avaliadas.

METODOLOGIA

A dissertação em que se baseia o E-book foi escrita em uma escola municipal, que se caracteriza pela frequência de alunos do Ensino Fundamental da primeira à última série.

Optou-se por um estudo qualitativo e quantitativo, inicialmente baseado em pesquisa bibliográfica, elaborado a partir de material já publicado, por diversos autores de uma determinada área que tratam do problema da avaliação da aprendizagem e, assim, fornecem subsídios significativos para os fundamentos teóricos do tema em questão.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Ao analisar os dados contidos nos questionários utilizados na escola municipal, foram elaborados resumos das respostas de cada um dos respondentes. Perguntas feitas aos sujeitos por meio de representação gráfica e análise significativa da realidade identificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos através dos gráficos que são mostrados na dissertação, pode-se perceber que alguns professores da escola municipal estudada buscam sempre melhorar seus métodos de ensino e também suas formas de avaliação.

A avaliação, que é um processo essencial para a formação do aluno, pois fornece feedback sobre o desenvolvimento do aluno e dá ao professor a oportunidade de refletir sobre o que já sabe, revela-se um aspecto importante na busca de uma forma de ensinar e aprender.

Avaliar não é apenas atribuir uma nota a um aluno, mas refletir sobre suas condições de aprendizagem. Muitos professores demonstram desconhecer que a avaliação está intimamente relacionada com as Atividades diárias da sala de aula, o que permite uma reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem.

REFERENCIAS

COUTINHO, P.; PESTANA, O. **eBOOKS**: evolução, características e novas problemáticas para o mercado editorial. Páginas a&b: arquivos e bibliotecas, p. 169-195, 2015.