

Excelente

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Avaliação na educação

Avaliação na educação

Paulo Henrique Arcas

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Raquel de Oliveira Henrique
Rosângela de Oliveira Pinto

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Arcas, Paulo Henrique
A668a Avaliação na educação / Paulo Henrique Arcas.
– Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
272 p.

ISBN 978-85-522-0247-9

1. Avaliação educacional I. Título.

CDD 371.260981

Sumário

Unidade 1 Avaliação educacional: abordagem histórica e teórica	7
Seção 1.1 - Abordagens históricas e teóricas da avaliação	9
Seção 1.2 - Alguns teóricos da avaliação educacional	28
Seção 1.3 - Função ideológica e os processos de avaliação	56
Unidade 2 Avaliação externa e institucional	83
Seção 2.1 - Avaliação educacional pós LDB 9.394 de 1996	85
Seção 2.2 - O histórico sociopolítico e econômico da avaliação externa	111
Seção 2.3 - Avaliação externa e institucional	134
Unidade 3 Avaliação no contexto escolar	165
Seção 3.1 - Ciclos, progressão continuada e aprovação automática	167
Seção 3.2 - As avaliações realizadas no contexto escolar	185
Seção 3.3 - Currículo e procedimentos avaliativos	202
Unidade 4 Avaliação da aprendizagem	221
Seção 4.1 - Os tipos de avaliação da aprendizagem	223
Seção 4.2 - Critérios de avaliação	239
Seção 4.3 - Os instrumentos de avaliação	253

Palavras do autor

A Avaliação na educação é uma disciplina fundamental na formação de todo profissional que atua no campo educacional, tanto para aqueles profissionais que se dedicarão à docência quanto para aqueles que atuarão na gestão escolar e do sistema de ensino.

Na sala de aula a avaliação cumpre um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico, no planejamento das atividades de ensino e no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Na gestão da escola, a avaliação serve para orientar a instituição no alcance dos objetivos da proposta pedagógica, garantindo as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho educacional.

No âmbito dos sistemas de ensino, a avaliação tem como finalidade oferecer dados e insumos para a implementação de políticas educacionais que apoiem professores e escolas no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Desse modo, a avaliação desempenha um papel essencial no cotidiano de todos aqueles que atuam na área da educação.

Para desenvolver seu trabalho, o pedagogo deve adquirir subsídios para a análise e problematização da avaliação educacional e da aprendizagem, compreendendo seus fundamentos teóricos e históricos e os desdobramentos no contexto escolar e na aprendizagem dos alunos.

Para tanto, na primeira unidade abordaremos a avaliação educacional historicamente, conheceremos os principais teóricos que contribuíram para o seu desenvolvimento e a função que ela cumpre em cada contexto. Mais que uma disciplina, a avaliação é entendida como um campo de conhecimento e, portanto, é preciso compreender seu sentido, seus processos e suas práticas.

Quando falamos em avaliação na educação devemos pensar em avaliações, pois de acordo com o objeto e a finalidade da avaliação ela assume diferentes características. Sendo assim, na segunda unidade, estudaremos a avaliação externa e institucional compreendendo suas origens, seu fundamento teórico, a legislação regulatória e os sistemas de avaliação existentes no Brasil.

Na terceira unidade, abordaremos a avaliação no contexto escolar e entenderemos seu significado para professores e alunos, sua relação com o currículo, a organização do ensino e a aprendizagem.

Na quarta unidade, analisaremos as concepções e práticas da avaliação da aprendizagem, com foco nos seus procedimentos e instrumentos.

Prontos para iniciar essa jornada? Certamente, você terminará esse percurso com a aquisição de importantes conhecimentos e competências para sua prática profissional!

Avaliação educacional: abordagem histórica e teórica

Convite ao estudo

Convidamos você a iniciar o estudo da avaliação educacional abordando sua trajetória histórica, conhecendo alguns teóricos importantes e compreendendo a função que a avaliação cumpre na escola e na sociedade.

Tanto como futuro pedagogo quanto como professor da educação básica ou ocupando postos na gestão escolar, você já pensou sobre a importância da avaliação para sua prática profissional?

Já refletiu sobre o poder que a avaliação lhe dará sobre o destino dos estudantes e sobre como você poderá usá-la tanto para ajudá-los a aprender mais quanto para favorecer o fracasso escolar?

Para compreender as implicações da avaliação educacional na sala de aula, na escola e no sistema de ensino, é importante resgatar e compreender suas origens históricas e sua fundamentação teórica. Como a avaliação é parte do processo educacional, não podemos esquecer que ela também se relaciona com a função social que a escola deve cumprir e que, portanto, o conceito de avaliação é historicamente construído. Você conhece o desenvolvimento histórico da avaliação educacional e os meandros desse processo?

Para ajudá-lo a refletir e responder a essas e outras inquietações, durante nosso estudo você conhecerá um pouco o cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles. Essa escola está situada em um bairro de classe média baixa composto por famílias trabalhadoras e também frequentam a escola alunos de comunidades circunvizinhas que vivem em condições bastante difíceis. O diretor da Escola Cecília Meireles é o João Alberto, que é bem experiente e conhecedor da gestão escolar, e é auxiliado pela coordenadora

pedagógica Maria do Carmo. A escola atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e o corpo docente é constituído por 13 professores. O grupo é bastante variado com relação às concepções e práticas avaliativas e constituído por professores com mais experiência, outros com um tempo médio de atuação no magistério e alguns mais novatos.

A escola atende em dois turnos. Pela manhã funcionam os 3º, 4º e 5º anos e à tarde os 1º e 2º anos. Os professores, tanto os mais experientes quanto os menos experientes e novatos, distribuem-se nos dois períodos. É nesse cenário que analisaremos as concepções e práticas da avaliação dentro e fora da escola.

Nesta primeira unidade, o foco está em compreender as principais transformações que ocorreram na avaliação educacional ao longo do tempo, nos pressupostos em que elas se apoiaram e como se articulam com as mudanças na educação e na sociedade.

Também estudaremos as principais ideias e os principais pensamentos de alguns teóricos da avaliação educacional e como as concepções de sociedade e educação estão intimamente relacionadas à de avaliação, com ênfase na sua função ideológica.

Seção 1.1

Abordagens históricas e teóricas da avaliação

Diálogo aberto

O diretor e a coordenadora da Escola Cecília Meireles iniciam o planejamento anual reunindo os professores apresentando os resultados da escola. As taxas de aprovação são altas e de reprovação baixas, mas a escola não tem conseguido atingir sua meta no Ideb, afirma o diretor. Maria do Carmo pede aos professores que façam uma leitura dos dados e deem suas opiniões. Algumas professoras mais experientes iniciam dizendo que os bons resultados demonstrados pelas taxas de aprovação e de reprovação se devem ao sistema de progressão continuada. Porém, esse sistema não estimula os alunos a se esforçarem nos estudos e quando chega o momento de responderem a Prova Brasil não conseguem ou não têm interesse, e, por isso, o Ideb fica abaixo da meta estipulada.

Outra professora com muita experiência faz uma leitura diferente desses resultados. Entende que é preciso repensar o ensino e as práticas avaliativas, que muitas mudanças ocorreram na legislação e na concepção de avaliação e que, portanto, não podem continuar trabalhando como no século passado. Alguns professores concordam com ela e reforçam a ideia de que é necessário repensar as práticas avaliativas. Outros aproveitam para dizer que necessitam aprender mais sobre a avaliação e saber ler os resultados das avaliações externas, pois não sabem como usar os resultados da Prova Brasil.

O diretor, analisando essas afirmações, propõe que o tema da avaliação seja objeto de estudo durante as reuniões pedagógicas no transcorrer do ano. A coordenadora irá organizar as reuniões e planejar esse estudo, mas é preciso a participação e contribuição de todos para que possam problematizar as práticas e trocar experiências.

Uma professora aproveita a discussão para dizer que possui muitas dúvidas sobre como deve avaliar. Disse que no seu curso de formação inicial os professores trataram a temática da avaliação de modo muito superficial e que, apesar de haver estudado algumas mudanças e teóricas, ainda sente muita dificuldade para avaliar na prática.

Por fim, a professora mais experiente, com uma visão mais favorável às transformações na avaliação, diz que nas últimas décadas ocorreram muitas mudanças na avaliação, impulsionadas por estudos e pesquisas tanto na psicologia quanto na sociologia. Sugere ao diretor que iniciem o estudo da temática da avaliação refletindo sobre as transformações históricas e teóricas que a avaliação sofreu. Você tem alguma ideia sobre que mudanças são essas? Em sua trajetória como estudante da educação básica recorda ter vivenciado algum tipo de mudança na avaliação?

Os professores demonstram interesse pela proposta de estudar a avaliação dizendo que precisam conhecer as principais transformações que a avaliação educacional passou ao longo dos anos e os pressupostos que levaram a elas. Consideram também essencial compreender como essas mudanças na avaliação se relacionam com o contexto socio-histórico em que se processaram.

A coordenadora, animada com esse interesse da maioria dos professores pela temática, já começa a pensar em preparar uma apresentação, com a ajuda do diretor, para iniciar os estudos na primeira reunião do grupo. Você teria alguma ideia de por onde começar o estudo do tema? O que seria importante destacar sobre a avaliação e suas mudanças ao longo do tempo?

Convidamos você a ajudar a coordenadora a estruturar a apresentação para essa primeira reunião.

Não pode faltar

A avaliação é um ato inerente à vida de todo ser humano. Estamos o tempo todo avaliando. Quando saímos de casa pela manhã, para passar o dia todo fora, escolhemos uma roupa, um sapato, decidimos se levamos, de acordo com o clima, um abrigo ou um guarda-chuva. Na maioria das vezes, essas decisões são tomadas sem muita reflexão. Simplesmente abrimos o guarda-roupa e tomamos o vestuário mais à mão ou o sapato que encontramos primeiro. Outras vezes, essas decisões são pautadas por algumas informações, como o clima ou o conforto.

Para saber se levo o guarda-chuva ou uma blusa, vejo a previsão do tempo; se vou passar o dia caminhando de um lugar a outro, escolho um sapato mais adequado e confortável; se tenho uma reunião mais formal, escolho uma roupa mais social. De qualquer

modo, escolhermos em função de algum critério e decidimos o que vestir ou levar.

Em algumas profissões a avaliação também está presente de um modo mais estruturado. O médico, por exemplo, para ajudar um paciente a sentir-se melhor ou curar uma doença utiliza uma série de procedimentos e instrumentos para fazer um diagnóstico claro, identificar o problema e indicar o medicamento mais eficaz. Dependendo dos sintomas, daquilo que o paciente diz ao médico ou do que alguns sinais, como pressão arterial, ritmo cardíaco, dores, o médico tem uma ideia do problema. Porém, na maioria das vezes, ele necessita pedir exames de laboratório ou mais específicos para confirmar o diagnóstico e receitar o remédio adequado e mais eficaz.

Quando consultamos a previsão do tempo para ver o clima estamos buscando uma informação técnica que nos ajude a tomar uma decisão: levar ou não o guarda-chuva. Quando o médico atende o paciente e utiliza determinados aparelhos para medir a pressão arterial ou solicita exames laboratoriais, está lançando mão de procedimentos, técnicas e instrumentos que o ajudam a diagnosticar e escolher o medicamento mais indicado.

Da ação mais simples à mais complexa, vemos que sempre necessitamos de alguma informação, procedimento, técnica ou instrumento que nos ajude a tomar uma decisão para realizar uma ação posterior: que roupa vestir, levar o guarda-chuva, receitar um antibiótico.

Essas avaliações, instintivas no caso do nosso cotidiano, ou mais sistematizadas e estruturadas, no caso do médico, envolvem processos de obtenção de informação para tomar uma determinada decisão, que implica realizar uma nova ação.

Para Paro (2001, p. 34):

o homem precisa averiguar permanentemente se o processo está de acordo com os objetivos que pretende atingir. É nisso que consiste a avaliação, que assim, se mostra ao mesmo tempo como algo específico do ser humano e como processo imprescindível à realização do projeto de existência do mesmo.



Mas, o que a avaliação educacional tem a ver com isso? Tem tudo a ver! Assim como o ato de avaliar é inerente ao nosso cotidiano e

ao ser humano, avaliar também é um ato inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Você pode dizer a qualquer pessoa o que o termo avaliação lembra, que, certamente, ela vai relacionar a avaliação com a escola.

Na escola, geralmente, relacionamos a avaliação com a aprendizagem, tanto que sempre todos sabemos que a avaliação que o professor realiza em diferentes momentos, ao final de uma unidade, bimestre, semestre ou ano é conhecida como a avaliação da aprendizagem.

Alguns estudiosos da avaliação remontam suas origens ao império chinês. Segundo Barriga (2000) y Depresbiteris (2008), a avaliação foi um procedimento criado pela burocracia para que membros das castas inferiores pudessem ocupar cargos na administração. Além disso, o imperador chinês utilizava alguns procedimentos para demitir ou promover oficiais. Esses autores evidenciam que nesse momento a avaliação cumpria um papel de classificação e seleção de funcionários e oficiais e tinha determinada consequência ou resultado: ser contratado, promovido ou demitido.

E como a avaliação chegou até nós? Perrenoud (1999) localiza o surgimento da avaliação escolar por volta do século XVII e aponta a expansão do seu uso no século XIX, com o crescimento da obrigatoriedade da escolarização nos países europeus. Segundo esse autor, a avaliação "é uma invenção nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada como indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX" (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Na Europa, até o século XVII, a escola ainda não se havia estabelecido como a instituição de ensino como conhecemos. A educação era desenvolvida, até então, por preceptores que ensinavam apenas os filhos das famílias nobres e ricas. A maioria da população era analfabeta e, mesmo entre famílias ricas, o estudo era privilégio dos homens.

Com as transformações ocorridas nos séculos XVII, XVIII e XIX, principalmente resultantes da revolução industrial, da revolução francesa e do desenvolvimento do capitalismo, a educação das massas passou a ser uma preocupação e uma exigência dos estados nacionais, levando ao desenvolvimento das escolas e dos sistemas de ensino. Com o crescimento do número de alunos, a necessidade de avaliar a aprendizagem foi surgindo, e a avaliação foi, então, institucionalizando-se (GARCIA, 2000).

Nessa época, os colégios que foram surgindo pertenciam ou estavam ligados às igrejas. No caso dos países católicos e durante o período de colonização da América Latina, a educação era monopólio da Igreja e estava nas mãos, principalmente, da ordem dos jesuítas. Luckesi (1992, p. 144) mostra que a pedagogia jesuítica entendia a avaliação como um “instrumento de controle da construção do homem educado”, promovendo, assim, uma dicotomia entre ensino-aprendizagem e avaliação, colocando a centralidade da avaliação no produto, no resultado e não no processo.



Refleta

Todos nós nos lembramos de nossa época na escola de educação básica e também da forma como nossos professores avaliavam-nos. É muito comum termos recordações dolorosas dos momentos de avaliação. O medo de não conseguir uma boa nota, o medo da reprovação, a preocupação sobre o que vão pensar nossos pais, amigos e professores diante de resultados insatisfatórios, marcam a vida escolar de muitos meninos e meninas, adolescentes e também adultos. Reflita sobre a sua trajetória escolar e escreva um pequeno texto sobre a função que a avaliação cumpriu na sua vida escolar e os sentimentos que ela gerou.

Ainda no século XVII, João Amos Comenius (1592-1670), considerado o pai da didática moderna, de família protestante, desenvolveu uma ideia de avaliação da aprendizagem bastante diferente de seus contemporâneos jesuítas. Para Comenius, se o aluno não aprendesse, havia que se repensar o método, ou seja, para ele a avaliação era um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno. Desse modo, Comenius, em sua *Didactica Magna* (1657), toma a avaliação como um problema metodológico, como um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem. Na sua forma de pensar, a avaliação era parte do processo de ensino-aprendizagem e cumpria a função de fornecer ao professor elementos para repensar seu trabalho e ajudar o aluno a aprender.

Apesar das ideias de Comenius, com a obrigatoriedade da escolarização nos séculos seguintes, vai se consolidando um conceito de avaliação que separa ensino-aprendizagem de avaliação, que coloca a ênfase no aluno como o responsável pela aprendizagem e usa os resultados da avaliação para classificar e decidir se o aluno será promovido para o ano seguinte ou não.



Exemplificando

A dicotomia entre ensino-aprendizagem e avaliação pode ser identificada no cotidiano das escolas quando, durante uma aula, os alunos perguntam ao professor se o que ele está ensinando cai na prova. Isso demonstra que o aluno somente se preocupa em aprender aquilo que será cobrado na avaliação. Por outro lado, também conhecemos casos em que professores, diante da dificuldade de controlar a disciplina dos alunos ou de conseguir sua atenção durante as aulas, terminam chamando a atenção dizendo que a matéria que ele está trabalhando “cai” na prova. Quando operamos nessa lógica demonstramos que a pedagogia que desenvolvemos é a que predominou no século XIX e em boa parte do século XX.

A avaliação passa ser utilizada como forma de controlar a disciplina e motivar os estudantes para que estudem, premiando os que se esforçam e punindo, com a reprovação, aqueles que não aprendem. Essa concepção chegou até nossos dias e ficou conhecida como pedagogia do exame:



A característica que de imediato se evidenciava na nossa prática é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por ‘uma pedagogia do exame’ [...] pais, sistema de ensino, profissionais da educação, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. (LUCKESI, 1999, p. 17-18)

A partir do século XIX, a revolução industrial vai se expandindo pelos países europeus e chega aos Estados Unidos. O capitalismo vai se consolidando como sistema econômico no mundo ocidental e o papel da educação das massas se fortalece. O desenvolvimento das ciências naturais, principalmente da teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), assim como a transposição dos seus conceitos quase de forma mecânica para as ciências sociais e o surgimento da psicologia, influenciarão a

educação e a avaliação.

Nesse contexto e a partir do pensamento positivista, criado por Augusto Comte (1798-1857) na França, prevalece a ideia de que o conhecimento é constituído basicamente pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo externo e alheio ao sujeito. Segundo Álvarez Méndez (2002, p. 30) nessa concepção “o ensino consiste em modificar ou mudar a conduta do aluno, não a sua forma de racionar, o seu pensamento e, inclusive, os seus sentimentos e suas atitudes”.

A crença na análise do “objeto” isolado, que leva a observar o resultado da aprendizagem centrado no aluno, desprovido da realidade na qual está imerso e desconectado do processo de ensino-aprendizagem dará origem ao que se costuma chamar de **modelo objetivista**.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, intensifica-se uma associação entre processo socioeconômico com os valores e conhecimentos transmitidos pela educação. Essa associação fortaleceu a ideia da necessidade da supervisão e controle do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a avaliação da aprendizagem vai sendo associada à ideia de medida, e nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX, as pesquisas de Robert Thorndike (1910-1990) culminaram nos testes e nas medidas educacionais que resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. A avaliação da aprendizagem passa ganhar maior relevância, influenciada pela psicologia educacional.

A ideia de mensuração por meio de testes padronizados se propagou nas décadas seguintes, sendo que os estudos desenvolvidos por Ralph Tyler (1902-1994) influenciaram nas concepções de currículo e de avaliação por objetivos. Tyler considerava que “educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados” (VIANNA, 2000, p. 50). Para Tyler a avaliação era “um meio de verificar em que medida os objetivos curriculares, assim como os processos

instrucionais, se concretizaram na prática” (VIANNA, 2000, p. 53).

Sob a influência do modelo objetivista, na segunda metade do século XX, predominou na avaliação da aprendizagem a teoria dos testes e a ideia da avaliação como medida ganhou força.

Em contraposição à pedagogia tradicional, que teve suas origens na ação pedagógica dos jesuítas, e ao modelo objetivista, desenvolve-se, também em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o **modelo subjetivista**.

Suas origens relacionam-se aos estudos da psicologia e ao pensamento pedagógico escolanovista. Ambos colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. O ato pedagógico deveria estar fundamentado na atividade da criança, o ensino deveria se adaptar ao educando e os métodos deveriam ser mais atrativos. Tanto na Europa quanto nos Estados Unidos desenvolveram-se propostas e métodos para colocar tais ideias em prática, entre eles podemos citar as propostas de Adolphe Ferrière (1890-1960), William H. Kilpatrick (1871-1965), Ovide Decroly (1871-1932); Maria Montessori (1870-1952). Da psicologia, é importante destacar a importância de John Dewey (1859-1952) e de Jean Piaget (1896-1980). Segundo Gadotti (2004, p. 148), “o papel do educador é intervir, posicionar-se, mostrar um caminho”.

Quanto à avaliação, enquanto no modelo objetivista a ênfase está naquilo que se pode observar, medir; no modelo subjetivista, relacionado às pedagogias citadas no parágrafo anterior, a avaliação volta-se para a apreensão das habilidades já adquiridas e que estão em desenvolvimento. Busca-se identificar os aspectos subjetivos, aquilo que não é demonstrável. Nesse sentido ganha relevância a necessidade de respeitar os ritmos individuais de aprendizagem, passa-se a valorizar a autoavaliação e a interferência dos aspectos afetivos e emocionais nos processos de aprendizagem.

Enquanto o modelo objetivista se fundamentava na aplicação de testes padronizados, o modelo subjetivista, com relação aos instrumentos de avaliação, passa a valorizar a elaboração de questões abertas, nas quais o sujeito elabora sua própria resposta.

Na segunda metade do século XX, o contexto internacional continuou sendo determinante nas mudanças na educação e na

avaliação. Como marcos históricos desse momento, temos o fim da Segunda Guerra Mundial e a disputa entre Estados Unidos e a União Soviética, conhecida como Guerra Fria. Um aspecto da Guerra Fria estava relacionado com a corrida espacial. Os anos 1950, 1960 e 1970 foram marcados pelo desenvolvimento de tecnologia necessária para as viagens espaciais, culminando com a chegada do homem à Lua em 1969.

Nos Estados Unidos cresceu a preocupação do governo com a qualidade da educação, principalmente com a aquisição dos conhecimentos nas áreas das ciências naturais e matemática, ambas imprescindíveis para o desenvolvimento tecnológico. Também surge nesse período, reflexo de uma grande preocupação com as desigualdades sociais na diferenciação das oportunidades educacionais e com o uso dos gastos públicos na oferta da educação, o conceito de responsabilidade em educação (*accountability*), fazendo ganhar força nesse país a avaliação dos programas e políticas educacionais.

Ao longo do período que vai dos anos 1930 até a década de 1970, a avaliação foi transitando de uma concepção centrada na mensuração, na aplicação de testes, para uma concepção voltada para a dimensão tecnológica da avaliação, centrada em seus aspectos técnicos e que buscava a eficiência nos processos avaliativos. Esse é o contexto no qual se desenvolve a pedagogia tecnicista que dialoga com o modelo objetivista. Apesar da existência do modelo subjetivista, este não foi suficiente para explicar a realidade educacional.

O verbete, elaborado por Demerval Saviani e extraído do glossário do site de História da Educação Brasileira da Universidade de Campinas (UNICAMP), assim define a pedagogia tecnicista:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo,



planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, [s.d.], [s.p.])

Quanto à avaliação no contexto da pedagogia tecnicista, Luckesi (1992, p. 447) diz que ela



serve como diagnóstico da situação possibilitando decisões de controle sobre a realidade de tal forma que possa ser guiada conforme decisões previamente tomadas; passa a ser, então, um instrumento subsidiário do controle da eficiência.

Franco (2008, p. 18) mostra que os professores “passaram a valorizar os testes, as escalas de atitudes, as questões de múltipla escolha, as provas ditas ‘objetivas’”, além disso, o conceito de bom professor passou a se relacionar com a capacidade de “elaboração de planos de ensino que comportassem ‘operacionalizações’ adequadas de ‘objetivos educacionais’, ‘objetivos instrucionais’, ‘estratégias’, ‘procedimentos’ e ‘sistemática de avaliação’”.

Nos anos 1970, começa a crescer a crítica aos modelos objetivista e subjetivista, marcadas, em parte, pelo pessimismo resultante das teorias crítico-reprodutivistas que analisavam a educação como relacionada a determinantes estruturais mais amplos. Tais análises históricas, sociológicas e econômicas denunciavam que a escola servia para a manutenção das desigualdades sociais, pois impedia a transformação social na medida em que não permitia que os alunos das classes trabalhadoras, dominadas, conseguissem mudar seu status social, reproduzindo a desigualdade de classes.

Um dos trabalhos que deu origem a essas teorias foi elaborado por Bourdier e Passeron, na França, quando analisaram o sistema educacional francês da década de 1970.

A insatisfação com os modelos e as teorias até então predominantes leva ao desenvolvimento de análises que consideram o vínculo entre o indivíduo e a sociedade, enfatizando o caráter histórico e transitório dos fatos. O indivíduo é sujeito e objeto do conhecimento e deve ser visto como parte integrante da sociedade e da sua dinâmica. Essas análises consideram essencial conhecer a realidade social, compreender a dinâmica das relações sociais e o conflito de interesses nela inerentes para identificar as brechas que possibilitam mudanças e rupturas, portanto ressaltam o potencial transformador da educação e da escola.

Para Franco (2008, p. 25-26), nesse modelo, a escola e os professores devem esclarecer

[os] alunos a respeito da força das ideias, do pensamento e da linguagem, que constituem a expressão da prática social. Coloca-se ainda como meta um trabalho orientado para desmistificação das meias-verdades ideológicas, que, servindo ao poder, para a manutenção, escamoteiam as reais contradições sociais.

Esse “modelo” pode ser relacionado a uma concepção de ensino-aprendizagem socioconstrutivista. Fundamenta-se em conhecimentos de diferentes áreas e em teóricos como Karl Marx e Antônio Gramsci, apropriando-se do pensamento de Paulo Freire e de Moacir Gadotti, no Brasil, de uma pedagogia mais libertadora, e de concepções de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget e Vygotsky. De certa forma, a ideia de uma educação e de uma escola transformadora vai se constituindo ao longo do tempo e se materializando em propostas e métodos que recuperam e interpretam ideias anteriores, mas que dão outro significado para o ensino, a aprendizagem e para a avaliação.



Assimile

Segundo Luckesi (1998), a avaliação envolve a necessidade de coletar informação sobre o objeto de avaliação, a fim de analisar essa informação a partir de determinados parâmetros. Também envolve a ideia de julgamento, quando indica a necessidade de se atribuir um valor ou qualidade. Porém, para que a avaliação não se restrinja apenas à medida, o resultado obtido exige uma tomada de decisão em relação ao objeto avaliado.

Segundo Abramowicz (1994, p. 87), o conceito de avaliação da aprendizagem caminhou “de uma concepção tecnicista, onde avaliar significava medir, atribuir nota, predizer, para uma concepção sociopolítica em que a avaliação é vista em um contexto mais amplo, sociocultural, historicamente situada, autoconstruída, transformadora e emancipadora”.

A modo de síntese, o Quadro 1.1 procura sistematizar algumas ideias de cada um dos modelos apresentados.

Quadro 1.1 | Avaliação e modelos epistemológicos

Avaliação e modelos epistemológicos			
Modelos	Objetivista	Subjetivista	Socioconstrutivista
Ensino-aprendizagem	Conteúdos são transmitidos pelo professor aos alunos. Professor é quem ensina, aluno é quem aprende.	Deve adaptar-se ao aluno, os métodos devem ser ativos e atrativos, ênfase em atividades práticas. Valoriza o trabalho individual e em grupo. Professor deve intervir para promover a aprendizagem.	Aprendizagem é entendida como o desenvolvimento do aluno. O professor atua de forma interativa e assume a postura de mediador entre o conhecimento e o aluno.
Currículo	Elaborado da parte para o todo, priorizando as habilidades básicas e seguindo regras rígidas.	Elaborado a partir dos interesses do aluno, inclui atividades práticas e trabalhos manuais.	É flexível, prioriza os conceitos relevantes e é elaborado todo às partes. Valoriza os aspectos culturais, políticos, históricos e sociais.
Aluno	Trabalha individualmente e é visto como “receptáculo” de conhecimento, atitude passiva. É responsável pela sua aprendizagem.	É o centro do processo ensino-aprendizagem. O ensino gira em torno do aluno e dos seus interesses.	É construtor ativo do seu conhecimento, está inserido em um meio sociocultural e interage com ele.
Avaliação	Dicotomia entre ensino e avaliação. A avaliação deve ser objetiva e fundamenta-se na aplicação de provas e testes.	A avaliação está relacionada ao ensino, incorpora elementos subjetivos, utiliza instrumentos de autoavaliação e observação.	Avaliação é integrada ao ensino, utiliza instrumentos variados e seu objetivo é formativo, ou seja, garantir a aprendizagem dos alunos.

Fonte: adaptado de Mizukami (1986).

Vimos que a avaliação é uma atividade inerente ao ser humano e que estamos avaliando a todo instante. Porém, a avaliação realizada no interior das escolas é extremamente complexa e envolve ideias,

procedimentos e técnicas que o professor necessita conhecer e dominar. A avaliação educacional é dinâmica, é um campo em construção e em constante transformação.

Além disso, apesar das mudanças pelas quais a avaliação foi passando ao longo do tempo, atualmente convivem concepções e práticas tradicionais, cuja função ainda está relacionada com a classificação, a aprovação e reprovação dos estudantes no processo de escolarização, assim como concepções e práticas que entendem a avaliação em um contexto mais amplo, articulada com a concepção de educação e de sociedade e que deve estar a serviço da aprendizagem e da edificação de uma sociedade mais justa e democrática.

Você certamente percebeu que nosso tema de estudo é complexo e essencial para sua atuação como futuro profissional da educação. Lembra-se que a coordenadora Maria do Carmo da Escola Cecília Meireles tinha que preparar uma apresentação sobre a abordagem histórica e teórica da avaliação educacional? Na próxima seção, iremos ajudá-la nessa tarefa.



Pesquise mais

Para aprofundar seus conhecimentos sobre a história da avaliação, sugerimos a leitura de alguns artigos que a sistematizam. Um dos artigos faz um breve histórico da avaliação, partindo desde a antiguidade até os dias atuais. Leia também outros dois artigos, um de Cipriano Carlos Luckesi e outro de Sandra Zákia Lian de Sousa, ambos são professores universitários e pesquisadores da área da avaliação. Disponíveis em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia.html>. Acesso em: 9 mar. 2017.

Sem medo de errar

Nesta seção desenvolvemos os principais aspectos da abordagem histórica e teórica da avaliação educacional. Evidenciou-se a importância que a avaliação possui na escola e, conseqüentemente, sua importância no trabalho dos profissionais da educação.

A avaliação tem, historicamente, desempenhado diferentes funções e, de acordo com sua prática e seu uso, pode servir para o sucesso ou o fracasso escolar. Quando os estudantes reprovam,

abandonam a escola, não aprendem, estão fracassando, porém temos que compreender que esse fracasso não é do estudante, um fracasso individual do estudante, é um fracasso da escola que não está cumprindo com sua função.

Vimos que a avaliação passou por várias transformações e, certamente, você como estudante deve ter vivenciado e sentido essas mudanças. No entanto, as mudanças que deveriam transformar as concepções e práticas avaliativas ainda estão em processo, pois nem todos os professores estão conscientes da necessidade da mudança.

A tarefa da coordenadora Maria do Carmo é a de estruturar a apresentação para a reunião com os professores e, para ajudá-la, necessitaremos sistematizar as principais ideias para organizar a apresentação.

Nesse sentido, o primeiro aspecto evidenciado foi como a prática da avaliação está intimamente relacionada ao nosso cotidiano e como a avaliação e, conseqüentemente a escola, foi se transformando influenciada pelo desenvolvimento da sociedade capitalista. Porém, apesar da grande transformação que a sociedade passou desde o século XVII, quando a escola foi se constituindo como instituição de ensino, ainda hoje podemos encontrar, nas escolas, práticas avaliativas com características de diferentes momentos do passado.

Também é fundamental mostrar a avaliação como prática de controle e disciplinamento, central na pedagogia jesuítica e centrada na prática do exame e das provas, constituindo uma pedagogia do exame, nos dizeres de Luckesi, pode ser encontrada nas escolas atualmente.

Outro aspecto que deve entrar na apresentação diz respeito à importância das provas objetivas e dos testes, indicando que muitos aspectos do modelo objetivista também estão presentes nas práticas avaliativas atuais e evidenciam a permanência da dicotomia entre ensino-aprendizagem e avaliação. Podemos identificar a herança do modelo subjetivista quando vemos a existência de avaliações que se utilizam de procedimentos de autoavaliação, de questões abertas e de observação, dos ritmos de aprendizagem e de considerar que as condições emocionais interferem na aprendizagem.

A avaliação hoje em dia demonstra avanços no sentido de estar articulada ao ensino-aprendizagem e de fazer uso de diferentes

instrumentos para poder identificar as dificuldades dos estudantes e encontrar formas de poder superá-las. Isso demonstra que o aluno não é o único responsável pelos resultados da aprendizagem e que a avaliação deve servir como um mecanismo que auxilie o professor a pensar em formas de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Outro aspecto que devemos destacar na apresentação do tema durante a reunião é como a avaliação foi deixando de ser uma ação exclusiva da sala de aula e foi se ampliando para avaliar o currículo, os programas, as políticas e como essa expansão da avaliação a outros aspectos da educação foi ocorrendo de acordo com os acontecimentos históricos e o desenvolvimento tecnológico. Um aspecto a ser destacado é a dimensão histórica da avaliação, ou seja, como ela foi assumindo funções variadas, ganhando importância e sendo influenciada pelo desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento.

Como síntese da apresentação, a coordenadora poderá chamar a atenção sobre a importância de se repensar a avaliação em um contexto muito mais amplo. Avaliar não é só aplicar um instrumento e o professor não está somente aplicando uma técnica, um procedimento. A avaliação está carregada de sentidos e significados e, dependendo do sentido que ela assume, tem consequências e implicações para os alunos, para os professores, para as escolas, para a sociedade. Portanto, a avaliação não é neutra, ela está relacionada com uma concepção de educação e de sociedade.

Com a finalidade de elaborar uma apresentação de PowerPoint, você poderia sintetizar as ideias que a coordenadora deveria abordar na sua apresentação e preparar os slides com os conteúdos da reunião.

Avançando na prática

Como mudar a avaliação?

Descrição da situação-problema

Uma das professoras da escola, no dia seguinte da primeira reunião, um pouco antes do início da aula, procura a coordenadora para conversar sobre por que os temas tratados durante a reunião a deixaram bastante confusa. A professora que possui pouca experiência profissional argumentou que sente muita dificuldade em praticar a avaliação de uma forma que não seja para a atribuição de notas e controlar a disciplina dos estudantes. Sente que não está

fazendo um bom uso da avaliação, mas que não encontra caminhos para usá-la de outra maneira. O sistema exige as notas a cada bimestre. Os alunos do 5º ano, com os quais trabalha, não fazem as atividades e não se comportam se ela não atribui pontos ou diz que o conteúdo cai na prova; os pais quando a procuram querem saber das notas e se os filhos vão passar para o 6º ano. Se é preciso avaliar em outra perspectiva, por que tudo parece jogar contra?

Nesse momento soa o sinal e a professora deve ir dar aula. A coordenadora somente lhe diz que fique tranquila e pergunta se no final do período, antes de ir embora, podem conversar sobre seus questionamentos. A professora responde afirmativamente e se despede da coordenadora.

Maria do Carmo, a coordenadora, passa o período pensando em como responder as dúvidas da professora. Decide procurar o diretor para conversar sobre os questionamentos da professora e também apresentar algumas ideias que teve para respondê-los. Que ideias você acha que a coordenadora está tendo para responder à professora? Você, no lugar do diretor, o que poderia sugerir à coordenadora?

Resolução da situação-problema

Para responder a professora, a coordenadora e o diretor, como responsáveis pela gestão da escola, devem, primeiramente, tranquilizá-la e assumir que a mudança na concepção e nas práticas avaliativas não é algo fácil de fazer. A professora tem razão ao dizer que a escola, apesar das inúmeras ideias e propostas de mudanças na avaliação implementadas nas últimas três décadas, está internalizada nas práticas burocráticas do sistema e na cultura escolar presente na sociedade. Muitas vezes, os professores tentam modificar suas práticas avaliativas e esbarram em prazos, sínteses do desempenho escolar em notas e conceitos cobrados bimestralmente, ideias preconcebidas sobre a aprendizagem e na própria relação entre professores e alunos. A lógica da avaliação tradicional, classificatória e excludente, traduzida pelo que Luckesi chama de pedagogia do exame, é muito forte na nossa sociedade. Modificá-la implica uma ação coletiva e a proposta de estudar a avaliação nas reuniões pedagógicas tem justamente esse objetivo, ir construindo com os professores um discurso, uma prática avaliativa condizente com as ideias sobre avaliação apreoadas pelos seus principais teóricos.

Além disso, a mudança na forma de avaliar pressupõe várias outras mudanças e encontrar processos para contornar alguns obstáculos que a escola não pode sozinha ultrapassar, como as exigências burocráticas ou a cultura avaliativa presente na mentalidade dos pais e da sociedade como um todo. Como qualquer processo de transformação, a mudança na concepção e nas práticas avaliativas tem idas e vindas, o mais importante está na decisão do professor em mudá-las e, se essa decisão for coletiva, mais fácil e rapidamente poderá acontecer a mudança.

O diretor comenta com a coordenadora que trabalhou em uma escola na qual os professores decidiram modificar a concepção e a prática avaliativa e conseguiram fazê-lo. Foi um processo que envolveu muitas conversas, reuniões, estudos e desacordos, mas com o tempo conseguiram modificar as práticas, implementaram novos processos, envolveram alunos e pais e aprenderam a lidar com as exigências burocráticas do sistema. Como essa escola, várias outras têm conseguido transformar a avaliação. É preciso ter paciência e persistir, além de não se angustiar, pois, em educação, não há mágica nem receita. Além disso, o estudo e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores são os primeiros passos para a mudança, e isso já está iniciando na escola. Nas próximas seções e unidades do nosso material, iremos acompanhando a transformação da avaliação na Escola Cecília Meireles.

Faça valer a pena

1. De acordo com a pedagogia predominante em determinado momento histórico, a avaliação da aprendizagem cumpriu diferentes finalidades. Apesar de encontrarmos algumas finalidades da avaliação em diferentes pedagogias, alguns propósitos da avaliação são mais característicos de umas que de outras.

Escolha a alternativa na qual a avaliação não condiz com a pedagogia indicada.

- a) Na pedagogia tecnicista a avaliação constituía-se em um elemento subsidiário para o controle da eficiência.
- b) Na pedagogia tradicional a avaliação era utilizada como um recurso coercitivo para modelar o caráter do aluno, portanto, como um instrumento de controle e disciplinamento.
- c) Na pedagogia escolanovista a avaliação servia para redirecionar o trabalho pedagógico, objetivando o crescimento do educando, combinando os seus interesses com os do programa educativo.

influenciam no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Considerando os modelos epistemológicos estudados, assinale a alternativa que contém respostas que a estudante indicou como sendo características de um professor socioconstrutivista.

- a) Apenas I, III, V.
- b) Apenas I, II, IV.
- c) Apenas II, III, V.
- d) Apenas I, III, IV.
- e) Apenas II, III, IV.

Seção 1.2

Alguns teóricos da avaliação educacional

Diálogo aberto

Após a primeira reunião, quando o diretor apresentou as abordagens históricas e teóricas da avaliação educacional, os professores ficaram ansiosos para conhecer as concepções e funções da avaliação de alguns teóricos, tema da segunda reunião que foi conduzida pela coordenadora pedagógica da escola. Os professores ficaram atentos à apresentação da coordenadora, porém o tempo da reunião não foi suficiente para realizar uma discussão sobre a apresentação das concepções e funções da avaliação dos teóricos tratados. A coordenadora e o diretor decidiram que fariam essa discussão na reunião seguinte. Como os professores estavam ansiosos para discutir as ideias apresentadas na reunião, conversas terminaram ocorrendo nos corredores, na sala dos professores e em outros momentos de trabalho conjunto.

Quando os professores do 3º ano, Maria Tereza, Diva e Flávio, se encontraram para planejar algumas atividades, começaram a discutir algumas das ideias dos teóricos da avaliação educacional. Diva, a mais experiente, porém mais “tradicional” quanto às práticas avaliativas, mostra-se mais reticente, fazendo críticas e dizendo: “Alguns teóricos apresentam os professores como vilões da avaliação! Sempre a responsabilidade pelos problemas educacionais termina caindo nas nossas costas!”.

Flávio, professor com menos experiência, mas mais aberto ao tema, diz: “Verdade que as mudanças na avaliação propostas pelos teóricos devem ser feitas pelos professores. Mas, não somos nós os responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem?”.

Maria Tereza fala: “Eu me senti um pouco mal, porque alguns teóricos dizem que os professores terminam reproduzindo nas salas de aulas as práticas avaliativas que vivenciaram como estudantes”.

Diva pergunta: “Mas por que você se sentiu mal?”.

Maria Tereza responde: “Eu me senti mal porque me identifiquei com essa fala. Às vezes utilizo a avaliação da mesma forma como utilizavam minhas professoras, como forma de garantir o controle

da disciplina, ameaçando os estudantes em tirar pontos se eles não cooperarem!”.

Diva diz: “Calma, não fique tão preocupada com isso! Todos nós usamos a avaliação como forma de estimular os alunos a estudarem, prestarem atenção e se comportarem. Além disso, lembro que os meus professores também usavam a avaliação para fazer com que estudássemos e esforçávamo-nos”.

Flávio intervém: “Mas, Diva, os teóricos dizem que não devemos usar a avaliação para punir e castigar, tampouco para classificar e excluir!”.

Maria Tereza diz: “Na verdade essa reunião me deixou muito insegura e confusa! Os dois primeiros teóricos apresentados, os norte-americanos, pareceu-me que se preocupavam com os aspectos mais técnicos da avaliação, tanto que elaboraram propostas para medir e avaliar melhor. Porém, os autores brasileiros ficam mais centrados nos usos dos resultados das avaliações, e alguns, inclusive, destacam que a técnica, os instrumentos e procedimentos não são tão importantes”.

Diva completa: “É verdade! Muito confuso isso! Além do mais questionam as notas, os conceitos, dizem que medimos, verificamos, mas não avaliamos! Mas, se não der notas, como fazer para que os alunos se interessem e estudem?”.

Maria Tereza indaga: “Mas o que é avaliar então e como fazemos para mudar as práticas avaliativas?”.

Após esse diálogo, Flávio fica pensativo e procura a coordenadora e o diretor para contar-lhes a conversa com suas colegas. A coordenadora sugere a Flávio que escreva um pequeno texto com as questões que surgiram no diálogo com Diva e Maria Tereza e que tente respondê-las. Na reunião seguinte, podiam iniciar a reunião com o seu texto e as respostas elaboradas por ele.

Como os professores do relato, você será professor ou professora dos anos iniciais do ensino fundamental e também deverá avaliar seus alunos. Que tal se colocar no lugar do Flávio e elaborar o texto para a reunião como sugeriu a coordenadora? A seguir, apresentaremos os elementos teóricos necessários para responder as indagações surgidas no diálogo entre os docentes.

Não pode faltar

A avaliação educacional passou por profundas transformações durante o século XX e nas primeiras décadas do século XXI ainda tem sido o foco de importantes discussões no campo educacional. Apesar das transformações que a avaliação passou, a maioria dos autores ainda mostra em seus textos a dificuldade de mudar a avaliação na prática. Como em diversos aspectos da educação brasileira, as concepções e funções que a avaliação educacional tem assumido, em boa medida, dependem das contribuições de pesquisadores e estudiosos europeus e norte-americanos. Alguns desses teóricos da avaliação, por suas contribuições em diferentes aspectos da avaliação educacional, são fundamentais para compreender o papel da avaliação na educação atualmente.

Para entender as concepções e funções da avaliação educacional na educação brasileira, devemos resgatar alguns autores que nos ajudam a entender as transformações pelas quais os conceitos e funções da avaliação passaram. É difícil selecionar esses autores, porém dois teóricos norte-americanos influenciaram de maneira preponderante as concepções e funções que hoje são centrais na educação e na avaliação em todo o mundo. Estamos falando de Ralph Tyler e de Benjamin Bloom.

Também no Brasil esses teóricos são fundamentais e influenciaram os estudos e pesquisas de educadores brasileiros, dos quais iremos destacar: Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Ana Maria Saul, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Luiz Carlos de Freitas e Mara Regina Lemes de Sordi. Inúmeros são os teóricos da avaliação no Brasil e qualquer seleção pode parecer arbitrária e deixar de fora contribuições de importantes teóricos, mas a escolha desses estudiosos justifica-se pelas suas contribuições ao campo da avaliação e a importância de suas produções para a academia, para as políticas educacionais e para os profissionais da educação.

Concepções e funções da avaliação segundo Ralph Tyler

Ralph Tyler (1902-1994) foi um educador norte-americano responsável por desenvolver uma teoria e uma prática que articularia o desenvolvimento do currículo e a avaliação.

Tyler iniciou sua carreira no início da década de 1920 como professor de Ciências no Ensino Médio e realizou seus estudos em pós-graduação na Universidade de Chicago. Atuando como professor, Tyler revelou sua preocupação com a avaliação da aprendizagem, procurando demonstrar a limitação dos testes aplicados na época para avaliar os estudantes. Seu pensamento era influenciado pelas ideias da psicologia funcionalista e da educação progressista, principalmente pelo pensamento de Dewey, que defendia que se deve educar a criança como um todo, considerando os aspectos físico, intelectual e emocional. Entre 1930 e 1945 as pesquisas de Tyler foram direcionando seu interesse para o campo do currículo e da avaliação, assim passou a ser considerado como o iniciador da avaliação educacional.

Entre os anos 1933 e 1941, Tyler liderou a equipe de avaliação que realizou o *Estudo de oito anos*, que analisou o currículo de escolas de ensino médio e de universidades nos Estados Unidos mostrando a rigidez e o estreitamento curricular. A partir desse estudo, Tyler irá influenciar tanto a teoria quanto a construção e a implementação de currículos. Para Tyler, o currículo seria “um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos” (MIANNA, 2005, p. 148).

Com relação à avaliação, Tyler propôs a utilização de vários instrumentos e procedimentos para coletar informações referentes ao desempenho dos estudantes, pois considerava que os testes até então utilizados eram muito limitados para identificar se os objetivos curriculares haviam sido atingidos. Com isso, Tyler considera uma série de instrumentos e procedimentos para avaliar a aprendizagem, tais como inventários, escalas, observação, listas de registro de comportamentos, entrevistas, questionários, testes, inclusive Tyler é considerado como pioneiro na utilização de portfólios na avaliação educacional.

Em 1949, Tyler sistematiza suas concepções de currículo e de avaliação no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*. Nessa obra, Tyler organiza suas ideias a partir de quatro questões essenciais:

- Quais objetivos educacionais a escola deve buscar atingir, ou seja, deve-se definir objetivos educacionais apropriados.
- Que experiências educacionais são úteis para atingir esses objetivos educacionais.

- Como organizar as experiências educacionais para desenvolver uma instrução eficaz.
- Como saber se os objetivos educacionais foram alcançados, ou seja, como avaliar o processo e revisar aquilo que não foi eficaz.

Segundo Sousa (2008, p. 28), Tyler concebe a avaliação “como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa e que, desse modo, a sua finalidade é “fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados”. Essa concepção de avaliação desenvolvida a partir dos estudos de Tyler foi denominada *avaliação por objetivos*.

A difusão das ideias de Tyler sobre currículo e avaliação nos Estados Unidos foi enorme. Sua influência e reconhecimento foram tão grandes e importantes que Tyler foi o responsável por presidir, em 1964, o comitê que implementou a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP), a qual avalia o desempenho dos estudantes norte-americanos em diferentes áreas curriculares, avaliação que ainda hoje é aplicada nos Estados Unidos.

No Brasil, a influência de Tyler chegou por meio de diferentes autores, até que seu livro foi traduzido em 1974. Tanto o planejamento curricular quanto a avaliação desenvolvidos no Brasil nos anos 1960 e 1970 foram influenciados pela obra de Tyler e ainda hoje a teoria de currículo e a avaliação por objetivos exercem forte influência no campo educacional.

As concepções de currículo e de avaliação de Tyler são desenvolvidas no contexto de otimização do papel da escola para atender as demandas da sociedade industrial. Suas ideias são desenvolvidas no momento de crise econômica do capitalismo, depois de 1929 e durante a Segunda Guerra Mundial, e consolidam-se no pós-guerra, segunda metade dos anos 1940 e década de 1950, momentos de hegemonia do capitalismo. Portanto, não podemos esquecer que o ensino desenvolvido nas escolas não é neutro e, nesse contexto, está a serviço do desenvolvimento industrial e capitalista.

Anteriormente, a avaliação da aprendizagem estava centrada naquilo que os estudantes eram capazes de reter dos conteúdos ensinados

nas escolas, memorizar, e a responsabilidade pela aprendizagem recaía basicamente no estudante. A dicotomia entre ensino-aprendizagem e avaliação era muito grande. As ideias de avaliação educacional de Tyler estão intimamente relacionadas com os resultados obtidos pelas mudanças que os programas curriculares são capazes de promover no comportamento dos estudantes. Portanto, colocam o foco da avaliação na capacidade do programa ou currículo em promover transformações nos estudantes, ou seja, em se atingir os objetivos educacionais. A centralidade da avaliação não está mais posta no estudante, mas na eficácia do programa ou do currículo em promover transformações nos estudantes. Segundo Vianna “o professor deve deixar claramente exposto aquilo que pretende de seus alunos através de diversas práticas curriculares” (2000, p. 52).

Como funções da avaliação, Sousa (2008, p. 38) indica que a principal função para Tyler seria retroinformar a respeito do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento curricular, ou seja:

identificar os pontos fortes e fracos do programa curricular; clarificar os objetivos educacionais, se estes já não foram clarificados no processo de planejamento do currículo; identificar necessidades e capacidades dos alunos para sua orientação individual; identificar pontos particulares do programa educacional a que seja necessário dar mais atenção com certos grupos de estudantes; informar a clientela da escola sobre o sucesso desta.

Apesar dos avanços existentes na avaliação educacional a partir das ideias de Tyler, uma das críticas ao seu pensamento é de que a avaliação ainda mantém um caráter de terminalidade, ou seja, ainda coloca a ênfase no produto, nas transformações que o aluno demonstra por meio dos instrumentos aplicados, pouco analisando o processo.

Outra crítica a Tyler surgirá das limitações técnicas de sua proposta de avaliação por objetivos. A definição dos objetivos termina sendo muito operacional, os objetivos devem ser concretos, observáveis, operativos e as atitudes e os processos mentais ficam excluídos dos processos avaliativos. Essas limitações dão origem, nos anos 1970, a um planejamento tecnicista e a avaliação continua centrada

em testes, uma avaliação que põe o foco nos resultados medidos ao término do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação por objetivos não consegue romper com a dicotomia entre ensino-aprendizagem e avaliação, criticada na pedagogia tradicional.

Concepções e funções da avaliação segundo Benjamin Bloom

Contemporâneo de Tyler, Benjamin Samuel Bloom (1913-1999) é um importante psicólogo norte-americano que, com outros estudiosos de diversas universidades dos Estados Unidos, elaborou uma ordenação hierárquica dos objetivos educacionais (taxonomia), em 1956. Essa ordenação ou classificação dos objetivos educacionais é conhecida como taxonomia de Bloom e marcou profundamente a educação na segunda metade do século XX e que ainda hoje é utilizada.

A ideia de elaborar um sistema de classificação dos objetivos educacionais que servisse como base para o planejamento educacional originou-se em um encontro da Associação Americana de Psicologia (APA) realizada na cidade de Boston em 1948. Benjamin Bloom foi o responsável por coordenar a elaboração desse sistema de classificação e, para organizar o trabalho, dividiu-o de acordo com o domínio do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. A taxonomia desenvolvida em torno desses três domínios foi amplamente divulgada, porém, no campo educacional, a mais conhecida terminou sendo o domínio cognitivo. O Quadro 1.2, elaborado a partir de Ferraz e Belhot (2010), sistematiza e sintetiza esses três domínios.

Quadro 1.2 | Taxonomia de Bloom

Taxonomia de Bloom		
Domínio	Características	Categorias
Cognitivo	Relaciona-se com o domínio de um conhecimento, com a aprendizagem de algo novo, com o desenvolvimento intelectual, de atitudes e habilidades. Os objetivos foram organizados hierarquicamente em seis categorias que estão relacionadas entre si, que vão do mais simples ao mais complexo, e, para transitar de uma categoria a outra, é necessário ter desenvolvido a anterior.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento• Compreensão• Aplicação• Análise• Síntese• Avaliação

Afetivo	Relaciona-se aos sentimentos e posturas e está vinculado ao desenvolvimento emocional e afetivo. As categorias também estão inter-relacionadas e para passar de uma categoria a outra é necessário ter adquirido ou desenvolvido a anterior. Nesse domínio, as categorias estão relacionadas ao comportamento, respeito, atitudes, emoção, responsabilidade e valores.	<ul style="list-style-type: none"> • Receptividade • Resposta • Valorização • Organização • Caracterização
Psicomotor	Relaciona-se a habilidades físicas específicas. Esse é um domínio que não foi desenvolvido por Bloom e sua equipe, como indicado por Ferraz e Belhot (2010), mas por outros autores. Esses autores chegaram a definir categorias hierárquicas que, como as dos demais domínios, estão inter-relacionadas entre si e para transitar de uma categoria a outra é necessário ter dominado a anterior. As categorias psicomotoras estão relacionadas aos reflexos, à percepção, às habilidades físicas, aos movimentos aperfeiçoados e à comunicação não verbal.	<p>Segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 423):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitação • Manipulação • Articulação • Naturalização

Fonte: adaptado de Ferraz e Belhot (2010).

De acordo com a taxonomia de Bloom, os objetivos educacionais relacionados com as categorias, principalmente as categorias do domínio cognitivo, mais conhecidas e utilizadas pelos profissionais da educação básica, seriam explicitados por verbos que indicariam a ação prática que o aluno deveria demonstrar e a aquisição do conteúdo curricular que se deseja ensinar.

Uma das importantes contribuições que as pesquisas realizadas por Bloom e sua equipe, e que culminou na elaboração da taxonomia que leva seu nome, está relacionada com a ideia de que todos os alunos, independentemente dos fatores extraescolares, são capazes de aprender, o que difere a aprendizagem de uns para outros é o domínio ou nível de profundidade com que aprendem. Portanto, a aprendizagem dos estudantes estaria diretamente relacionada aos processos de ensino e aos seus objetivos. Nesse sentido, os estudos de Bloom e sua taxonomia relacionam-se com a avaliação por objetivos desenvolvida por Tyler.

Segundo Sousa (2008, p. 30), para Bloom:

Avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se as mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame tradicional de lápis



e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada grupo do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo, e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde.

Ao definir a avaliação dessa forma, Bloom, assim como outros teóricos do momento que compartilham suas ideias, trazem para o conceito de avaliação, ao menos, duas ideias fundamentais:

- A avaliação está relacionada ao ensino-aprendizagem e, portanto, vincula-se tanto ao aluno quanto ao professor.
- Ao entender o ensino-aprendizagem como processo, Bloom enfatiza a importância que a avaliação não seja realizada somente no final desse processo, mas durante, permitindo identificar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados e, quando não, promover ações que possibilitem atingi-los.

Para Bloom, a avaliação teria duas funções: diagnosticar e retroinformar. Com relação ao diagnóstico, a avaliação serviria para “determinar a presença ou ausência de habilidades ou pré-requisitos no início de uma unidade, semestre ou ano letivo e determinar as causas de repetidas dificuldades durante o ensino” (SOUSA, 2008, p. 39). Quanto à retroinformação, a avaliação deveria determinar se os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados; verificar se os procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos para atingir um conjunto de fins educacionais; fornecer informações e evidências adequadas para ajudar o professor e os alunos a alcançarem os objetivos desejados, para a tomada de decisão com relação aos planos a serem desenvolvidos com os alunos individualmente ou em grupos e para melhorar o ensino e a aprendizagem (SOUSA, 2008).

No ano de 2001, em virtude das transformações que ocorreram na sociedade, na educação e na avaliação desde o surgimento da taxonomia de Bloom, a Associação de Psicologia Americana solicitou a um grupo que revisasse e atualizasse a taxonomia proposta por ele. Com relação ao domínio cognitivo, as categorias foram mantidas e as modificações realizadas a partir da revisão não levaram a nenhuma alteração substantiva da taxonomia originalmente proposta por Bloom e sua equipe.



Para saber mais sobre a taxonomia de Bloom e sua revisão, sugerimos a leitura da primeira parte do artigo de Ferraz e Belhot (2010, p. 422 a 428), na qual sistematizam algumas das diferenças entre a taxonomia original e a revisada. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

As concepções e funções da avaliação segundo alguns teóricos brasileiros

No final dos anos 1970 e nos anos 1980, os trabalhos de dois pesquisadores e estudiosos da avaliação da aprendizagem no Brasil passaram a ter muita repercussão no meio educacional, principalmente entre os professores. Esses dois professores e pesquisadores da avaliação educacional, principalmente da avaliação da aprendizagem, são **Cipriano Carlos Luckesi**, paulista de nascimento, mas que desenvolveu sua formação e carreira na Bahia, e **Jussara Lerch Hoffmann**, gaúcha que desenvolveu sua formação e carreira no Rio Grande do Sul.

Segundo **Luckesi**, seu interesse pela avaliação surgiu durante seus estudos universitários quando cursou uma disciplina cujo tema era as medidas educacionais e os testes de aprendizagem. Depois, já residindo no estado da Bahia, trabalhou produzindo e analisando testes de avaliação para um programa de educação à distância.

A partir de 1976, Luckesi, cuja formação universitária era em filosofia, passa a se dedicar aos estudos e pesquisas sobre o tema da avaliação da aprendizagem. Publica vários textos sobre a temática. Seus textos abordam a avaliação do ponto de vista filosófico, político, social, psicológico e educacional e dedicam-se a estudar a avaliação da aprendizagem.

Luckesi é um dos autores que denunciam o uso da avaliação da aprendizagem para a seleção e classificação dos estudantes, a ênfase nas notas e nos exames, caracterizando a chamada pedagogia do exame. Seus estudos mostram que as práticas avaliativas estão separadas do seu uso na escola para o controle da disciplina dos estudantes e aponta o caráter autoritário e arbitrário

presente nas práticas de avaliação na escola brasileira

Em seus textos e conferências sobre avaliação, Luckesi ressalta que, de um modo geral, a prática pedagógica e avaliativa da maioria dos professores baseia-se em, após um determinado período de aulas, a partir dos conteúdos ensinados, os professores utilizam-se de algum instrumento para avaliar a aprendizagem dos alunos. Em geral, esses instrumentos são provas ou testes, elaborados pelo professor, a partir dos conteúdos ensinados, de conteúdos que não chegaram a ser trabalhados, mas que o professor considera que deveriam ser inseridos na avaliação. Além disso, o grau de dificuldade da prova ou teste vai depender do humor do professor, ou seja, se a turma é indisciplinada ou se ocorreu algum conflito com os alunos perto do momento da elaboração dos instrumentos



a conduta dos professores em nossas escolas tem sido antidemocrática, [...] julgam os alunos ao seu bel-prazer do seu estado de humor; com isso não criam condições de possibilitar o crescimento dos educandos por meio de um processo de auto compreensão.

de avaliação, o professor termina fazendo questões mais difíceis. Segundo Luckesi (1999, p. 73), isso mostra que

Para ilustrar e exemplificar suas ideias sobre avaliação da aprendizagem, Luckesi recorre a exemplos e histórias do que ocorre nas salas de aulas. Essas histórias e exemplos são reveladores de uma prática que coloca a avaliação a serviço da opressão dos alunos, tirando pontos ou atribuindo pontos sem muitos critérios, dando notas e conceitos em função do comportamento dos estudantes ou castigando os estudantes que não se enquadram nos padrões de “bom aluno” estabelecidos pelo professor.

Para combater a pedagogia do exame, centrada nas provas e na atribuição de notas, o uso autoritário da avaliação, principalmente para o controle da disciplina dos estudantes, sua função classificatória e seletiva, Luckesi vai defender que a avaliação seja uma prática a favor da aprendizagem dos estudantes e da democratização do ensino. Para tanto é preciso modificar a função classificatória da avaliação para uma função diagnóstica, ou seja, “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 (1999, p. 81).

Desse modo, Luckesi destaca a importância da avaliação para o planejamento e para a democratização da aprendizagem. O professor deve fazer uso da avaliação para identificar se os objetivos foram atingidos ou não, seguindo os pressupostos de Tyler, mas enfatiza que os dados coletados pelos instrumentos de avaliação devem servir para repensar as práticas pedagógicas no sentido de garantir que os estudantes possam aprender aquilo que não aprenderam.

Analisando as práticas avaliativas dos professores, Luckesi vai nos alertar sobre a diferença entre verificar e avaliar. Essa diferença retoma a discussão sobre o que é medir e o que é avaliar. Ao definir a avaliação como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (1999, p. 69), Luckesi conclui que as práticas avaliativas realizadas pelos professores, em geral, apenas se caracterizam como verificação da aprendizagem e não como avaliação. Se a avaliação contém um processo de verificação, de medida, Luckesi nos alerta que a avaliação não pode parar na medida, quando o professor atribui uma nota ou conceito, tampouco a decisão tomada pode ser se o aluno será aprovado ou reprovado. Avaliamos quando utilizamos uma concepção de avaliação que objetiva informar o professor sobre o processo de ensino-aprendizagem para, então, tomar decisões sobre o planejamento educacional, orientando as práticas pedagógicas no sentido de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Para que a avaliação cumpra essa função, ela deve estar relacionada a uma concepção de educação e de conhecimento que leve em consideração o caráter político dessas concepções, ou seja, o professor deve “estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva”. Desse modo, Luckesi (1999, p. 150) afirma que a avaliação deve ser:

[...] um mecanismo subsidiário do planejamento e da (sua) execução. É uma atividade subsidiária e estreitamente articulada com a execução. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar na melhoria dos resultados.



Jussara Hoffmann, de modo semelhante a Luckesi, desenvolve seus estudos durante os anos 1980 e 1990. Também fundamenta suas pesquisas a partir das práticas avaliativas dos professores da educação infantil (pré-escola), ensino fundamental e médio, e na ocasião ainda, ensino de 1º e 2º graus, e também de professores universitários. Como Luckesi, ao pensar a avaliação, Jussara Hoffmann (1991), reafirma o caráter classificatório e autoritário da avaliação, mas também assinala que:



Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos que desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um "ressignificado" para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga. (HOFFMANN, 1991, p. 12-13)

A ideia de ressignificar a avaliação e de desmistificá-la permeia seu livro mais conhecido sobre avaliação da aprendizagem intitulado *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista* (1991). Nessa obra, a autora destaca aspectos muito semelhantes aos abordados por Luckesi:

- A dicotomia entre educação e avaliação, indicando que a avaliação é inerente e indissociável da educação e que deve ser "concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação" (HOFFMANN, 1991, p. 17).
- Denuncia a arbitrariedade do professor na condução das práticas avaliativas, o antagonismo entre professor e aluno: professor é visto como juiz, como algoz, aluno é visto como réu, como vítima. Essa situação resulta do caráter classificatório e burocrático da avaliação.
- Afirma que as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas são reflexos de uma sociedade liberal e capitalista e que a avaliação tem sido utilizada como instrumento de exclusão (repetência e abandono) das crianças e jovens da escola.

- Enfatiza que a avaliação deve servir ao educador para refletir permanentemente “sobre sua realidade, e acompanhando, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento” (HOFFMANN, 1991, p. 18).
- Condena a avaliação como uma prática limitada a determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem e principalmente como uma exigência burocrática, de verificação da aprendizagem, de correção de tarefas dos alunos e registro dos resultados.

Do ponto de vista teórico, Jussara Hoffman fundamenta suas ideias na perspectiva da construção do conhecimento e ressalta duas premissas básicas: “confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (HOFFMANN, 1991, p. 20). Defende que a avaliação deve ter uma função dialógica, ou seja, que “promova os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político” (HOFFMANN, 1991, p. 23) e baseia suas pesquisas na teoria cognitiva de Piaget (1940-1945), na perspectiva de uma educação construtivista e de “uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais” (HOFFMANN, 1991, p. 23).

Como Luckesi, Jussara Hoffmann também desenvolve suas reflexões sobre avaliação da aprendizagem a partir de situações e práticas vivenciadas nas escolas, coletadas por ela ou por seus alunos na universidade. Assinala a necessidade de os professores refletirem coletivamente sobre o planejamento do ensino e de avaliar o currículo tendo como ponto de partida as propostas pedagógicas.

Para Jussara Hoffmann, a avaliação “deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual os educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (1991, p. 42).



Assimile

Medida e Avaliação: os teóricos da avaliação ao longo do tempo têm procurado demonstrar o equívoco em considerar a medida como avaliação. Jussara Hoffmann (1991, p. 54) assinala que “a medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo

professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno". Os teóricos admitem que a medida, a verificação como aborda Luckesi, faz parte da avaliação. Precisamos instrumentos e procedimentos que nos permitam "medir", "verificar" o que os estudantes sabem, compreendem, dominam, porém o professor, como nos alerta Hoffmann, deve interpretar a medida para averiguar quais são as dificuldades dos estudantes e promover ações para superá-las. Sendo assim, tanto para Luckesi quanto para Hoffmann, a avaliação oferece um **diagnóstico** sobre a aprendizagem dos alunos, portanto a "avaliação é 'movimento', é ação e reflexão" (HOFFMANN, 1991, p. 61, grifo nosso).

Ana Maria Saul, pesquisadora e professora universitária paulista, que também se dedica ao estudo da avaliação, além de compartilhar as críticas feitas por Luckesi e Jussara Hoffmann sobre as concepções, funções e práticas da avaliação da aprendizagem no interior das escolas, também utiliza, em suas aulas, conferências e trabalho com professores, a análise dos exemplos das práticas avaliativas para construir outra visão da avaliação.

Como Luckesi e Hoffmann, Saul (1994, p. 64) considera que "a avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro do conjunto de práticas educativas do qual ela faz parte. Sem isto, não tem sentido trabalhar especificamente sobre a avaliação". Desse modo, Saul nos indica que não podemos pensar a avaliação desconectada das concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, portanto, para essa autora, a avaliação deve ser vista como uma "grande janela" através da qual "é possível alterar o que desenvolvemos na sala de aula, a relação com os colegas da Escola, revendo a própria concepção da Escola como um todo" (1994, p. 65). Repensar a avaliação, segundo Saul, deve ser uma oportunidade para rever o projeto pedagógico.

Saul (1994, p. 61) também nos alerta para os perigos de se confundir a avaliação "com o momento exclusivo de atribuição de notas ou com momentos em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram" e, para mostrar complexidade de se falar em avaliação, diz que a avaliação é um "casaco de várias cores". Essa expressão, segundo

Saul, foi utilizada por outra estudiosa da avaliação, Maria Amélia Azevedo Goldberg, que foi sua orientadora na pós-graduação, para indicar a variedade de avaliações existentes. As contribuições de Saul vão abordar outros tipos de avaliação, além da avaliação da aprendizagem ou do rendimento escolar, ela se preocupou também com a avaliação de cursos, de programas, de projetos, do currículo, dos sistemas educacionais e das políticas públicas.

Porém, a principal contribuição de Ana Maria Saul para os estudos da avaliação educacional vem da concepção de avaliação que essa autora apregoa. Sua pesquisa de doutorado, suas reflexões na área da educação e da avaliação e a influência do pensamento de Paulo Freire, com quem trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no final dos anos 1980 e início da década de 1990, levou-a a desenvolver o conceito de avaliação emancipatória em oposição a uma avaliação para o controle. Nessa perspectiva, a avaliação deveria estar a serviço da transformação da sociedade. Segundo Saul (2015, p. 139),

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências, no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.





Avaliação Emancipatória: os teóricos abordados nesta seção explicitam o caráter classificatório, seletivo e excludente da avaliação que a escola tradicionalmente realiza. Essas características da avaliação tradicional estão relacionadas a uma concepção de educação fundamentada no mérito, no esforço individual e que não leva em conta o contexto no qual o aluno, como ser humano e como ser social, está inserido. Essa concepção de avaliação é denunciada pelos teóricos por estar a serviço não da aprendizagem, mas da exclusão dos estudantes da escola. Esses teóricos defendem que a função social da escola deve ser a de oferecer a todos os estudantes condições de apropriar-se dos conhecimentos e desenvolver as habilidades, competências e atitudes para compreender o mundo em que vivem, exercer sua cidadania, humanizar-se. Portanto, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, da aquisição de saberes que permitam aos estudantes emanciparem-se, libertarem-se da dominação e da ideologia da sociedade capitalista. A avaliação emancipatória é um instrumento de transformação social, de conscientização e de construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

Assim como Saul, que nos propõe uma avaliação que transforme a escola e a sociedade, **Benigna Maria de Freitas Villas Boas**, professora da Universidade de Brasília, pesquisadora e estudiosa da avaliação, tem demonstrado em seus estudos que no Brasil existem inúmeros trabalhos que denunciam o caráter classificatório, excludente, autoritário e punitivo da avaliação realizada no interior das escolas.

Isso posto, Villas Boas propõe-se a realizar estudos e pesquisas sobre a avaliação que identifiquem e analisem “práticas avaliativas comprometidas com a superação da avaliação tradicional (entendida como a que visa dar notas e aprovar ou reprovar os alunos) e divulgá-las” (2002, p. 114). Nesse sentido, a preocupação central de Villas Boas está em discutir os conceitos de avaliação somativa e avaliação formativa e encontrar práticas inovadoras de avaliação formativa.

A autora demonstra que esses dois conceitos estão relacionados às funções que a avaliação desempenha e os usos que são feitos dos resultados da avaliação. Desse modo, a avaliação somativa



é empregada para ‘medir’ o que foi aprendido ao final de um determinado período; para promover os alunos; para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecidos para conclusão de cursos, para exercer

certas ocupações ou para selecionar os que prosseguirão os estudos. (VILLAS BOAS, 2006, p. 78)

Enquanto a avaliação formativa é aquela “pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2006, p. 78).



Exemplificando

Colocando a avaliação a serviço da aprendizagem

Uma professora do 3º ano, quando introduzia um novo conteúdo, planejava atividades individuais e em grupo nas quais as crianças deveriam aplicar os conceitos ensinados, discutir sobre eles, elaborar textos, cartazes, utilizava jogos, recolhia os cadernos para ver as produções dos alunos e aplicava instrumentos específicos com diferentes tipos de questões. A cada instante ia observando o desenvolvimento dos seus alunos, identificando dificuldades e pensando em estratégias que pudessem ajudá-los a superá-las. Organizava atividades em grupo e constituía os grupos colocando alunos com diferentes níveis de apropriação do conteúdo trabalhado. Acompanhava os trabalhos em grupo e ia apoiando os alunos que apresentavam mais dificuldade. Após a realização dessas atividades, a professora ia observando que as dificuldades iam sendo superadas, e ela, então, ia introduzindo novos conteúdos e dando sequência ao desenvolvimento do planejamento curricular, de acordo com o ritmo de aprendizagem do grupo. Essa descrição sintética da prática pedagógica da professora indica um exemplo de concepção de educação que articula ensino-aprendizagem e avaliação, e esta é utilizada pela professora como uma “bússola” que vai direcionando seu trabalho no sentido de garantir o desenvolvimento coletivo e individual dos seus alunos.

Segundo Villas Boas, a avaliação somativa seria uma das manifestações da avaliação classificatória no interior das escolas e, no Brasil, o conceito de “avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã, pode ser entendido como avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2006, p. 80).

Sendo assim, na mesma linha proposta pelos teóricos da avaliação no Brasil anteriormente apresentados, Villas Boas compartilha a ideia de que para mudar a avaliação é preciso mudar o trabalho pedagógico. Essa mudança exige que o professor seja capaz de

analisar os resultados da avaliação para “reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado” (VILLAS BOAS, 2006, p. 81), assim como os alunos também têm que ser capazes de compreender seu processo de aprendizagem, conhecer o que se espera que ele aprenda (objetivos de aprendizagem) e saber compreender seu desempenho. Isso implica uma transformação do significado da avaliação não somente para os professores, mas também para os alunos e suas famílias.



Assimile

Nesta seção estamos nos deparando com uma série de adjetivos que acompanham o substantivo avaliação. Avaliação diagnóstica, emancipatória, mediadora, dialógica são apenas alguns dos adjetivos que os teóricos costumam usar para qualificar a avaliação que é realizada como forma de investigar aquilo que os alunos sabem, para identificar as dificuldades que apresentam e usar essas informações para planejar uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem, para “formar” os alunos, para garantir que os objetivos sejam atingidos, para que os estudantes desenvolvam todas as suas capacidades (intelectuais, sociais, emocionais, físicas). Essa avaliação que se coloca a favor da aprendizagem e do aluno, que serve para repensar o trabalho pedagógico, é chamada de **avaliação formativa**. Ela é diagnóstica, processual, contínua. Ela media o ensino e a aprendizagem e intermedia a relação professor-aluno. Ela é dialógica, não é autoritária nem arbitrária, por isso liberta, emancipa.

Para concluir, veremos as concepções e funções da avaliação para dois importantes teóricos atuais da avaliação e professores da Universidade Estadual de Campinas (SP). Esses estudiosos e teóricos da avaliação são **Luiz Carlos de Freitas** e **Mara Regina Lemes de Sordi**. Ambos desenvolvem pesquisas no campo educacional nas áreas de ensino, avaliação e formação dos professores. Através do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), da Faculdade de Educação da Unicamp, realizam e divulgam estudos e pesquisas acadêmicas no campo da avaliação. Vale lembrar que a professora Benigna Maria de Freitas Villas Boas é colaboradora do LOED.

Os estudos de Luiz Carlos de Freitas e de Mara Regina de Lemes de Sordi não se restringem a avaliação da aprendizagem, mas também abordam e analisam a avaliação institucional e a avaliação externa ou de sistemas e redes de ensino desenvolvidas no Brasil. Além disso,

realizam estudos tanto na avaliação da educação básica quanto da avaliação na educação superior.

Ambos os autores indicam que a avaliação presente nas escolas “emerge ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça” (FREITAS et al., 2009, p. 7), revelando as mesmas contradições assinaladas pelos teóricos tratados anteriormente. Porém, esses autores concebem a avaliação da aprendizagem, da escola (institucional) e das redes de ensino (externas) como estando relacionadas e que não se pode analisar uma desarticulada das outras.

Também analisam esses três níveis ou concepções de avaliação no contexto das contradições da sociedade contemporânea e capitalista, mas assinalam a necessidade de compreender essas concepções e funções exercidas pela avaliação para resistir às formas de dominação e potencializar uma escola que seja inclusiva e transformadora. Entendem que a avaliação está relacionada a um projeto pedagógico e de sociedade e pensá-la significa questionar os objetivos da escola.

Falar de uma "avaliação transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno" sem questionar os objetivos da escola, é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem e que – se desconhecidos – continuarão a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como princípio do seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdades existentes na sociedade. (FREITAS et al., 2009, p. 20)

Luiz Carlos de Freitas e Mara Regina Lemes de Sordi compartilham a ideia de que não podemos considerar a avaliação apenas como um problema técnico. Enfatizam que a avaliação é constituída por aspectos formais e informais. Os aspectos formais estão relacionados aos processos e procedimentos que se traduzem em instrumentos, notas e conceitos. Os aspectos informais dizem respeito aos juízos e comentários emitidos pelo professor e que se articulam com os aspectos formais. Nesse sentido, centram sua preocupação na avaliação informal, pois, segundo eles,



o problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal e de sua técnica (p. ex., como fazer uma melhor prova). O problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este aluno. *É a relação que aprova ou reprova.* (FREITAS et al. 2009, p. 29, grifo nosso)



Assimile

Avaliação formal e informal: quando utilizamos determinados instrumentos e procedimentos para avaliar, ou seja, quando aplicamos testes, realizamos a observação de uma aula, olhamos o caderno dos estudantes, corrigimos atividades em classe, por exemplo, estamos realizando uma avaliação formal. Ela é mais objetiva, concreta, palpável no sentido de que se fundamenta em instrumentos, na sua análise e interpretação.

A avaliação informal é subjetiva, fundamenta-se em impressões, omissões, comentários, juízos orais, em gestos e atitudes. Ambas estão presentes na escola. Porém, os teóricos nos advertem que a avaliação informal pode ser mais perversa, discriminatória e excludente.

Um professor ou professora pode utilizar palavras negativas, ter atitudes autoritárias e preconceituosas que condicionam os estudantes a se desempenharem mal em avaliações formais. Por outro lado, palavras positivas, de estímulo, de apoio podem aumentar a confiança, a autoestima dos estudantes e ajudá-los a superar as dificuldades de aprendizagem.

Com relação à **avaliação institucional**, ou seja, a avaliação da escola, esses autores enfatizam a lógica de uma avaliação que recupere a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico da escola, que envolve múltiplos atores, resgata e compartilha a ideia de avaliação emancipatória de Saul, no sentido de refletir e pensar conjuntamente soluções para os problemas concretos vivenciados pela escola, com o objetivo de negociar patamares adequados de aprimoramento. Um conceito fundamental para os processos de avaliação institucional para esses dois autores é o de qualidade negociada, que implica discutir e chegar a um consenso sobre o que seja qualidade, definindo compromissos e responsabilidades.

Ao negociar coletivamente o conceito de qualidade com os atores escolares envolvidos e com os gestores do sistema, busca-se exercer uma oposição à regulação que o Estado queira fazer, abrindo

a possibilidade de regulações alternativas e contra-hegemônicas (FREITAS et al., 2009).

Quanto à **avaliação de redes ou de sistemas**, também conhecida como avaliação externa, fundamentadas nas provas standardizadas de desempenho dos estudantes, os autores apontam que essas avaliações podem “trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede” (FREITAS et al., 2009, p. 48). Valorizam a avaliação das redes quando esta cumpre a função fornecer informações para que o poder público, os governos, responsabilize-se pela situação em que se encontram os sistemas de ensino e tomem medidas para sua melhoria.

As concepções e funções da avaliação apresentadas demonstram que os diferentes teóricos da avaliação compartilham ideias, aprofundam outras e apresentam novos posicionamentos de acordo com o desenvolvimento e transformações da avaliação, da educação e da dinâmica da sociedade contemporânea. Ressaltamos que iremos, nas próximas unidades de estudo, aprofundar em aspectos específicos das concepções e ideias sobre avaliação desses teóricos.



Refleta

Considere a seguinte situação: durante o ano letivo, o plano de ensino indica o desenvolvimento a cada bimestre de um conjunto de conteúdos curriculares. Com relação à avaliação, o plano indica que a professora aplicará duas provas e, para determinar a média bimestral, somará as notas das duas provas e dividirá por dois para calcular a média. Para ser aprovado no final do ano, o aluno deverá atingir ao menos a média 5,0 em cada bimestre. Os alunos que não atingirem a média 5,0 bimestralmente terão uma segunda oportunidade de alcançar a média mediante uma atividade de recuperação.

O planejamento da professora indicava que no segundo bimestre seriam ensinadas a multiplicação e a divisão. A primeira prova do segundo bimestre ocorreu no final de maio e abordou a multiplicação. Antônio obteve nota 6,0, enquanto João obteve nota 2,0. A segunda prova ocorreu no final do mês de junho e Antônio obteve nota 3,0 e João obteve nota 8,0. Com essas notas, Antônio ficou com média 4,5 e João, com média 5,0. Antônio teve que submeter-se à recuperação para melhorar sua média, enquanto João foi liberado da recuperação. Após a semana de recuperação, Antônio, em uma prova que englobava

multiplicação e divisão, conseguiu nota 5,5 e, dessa forma, terminou o bimestre com média 5, do mesmo modo que João.

Esse procedimento era muito utilizado nas escolas e ainda pode ser encontrado atualmente, talvez envolvendo mais instrumentos e notas para o cálculo da média. Considerando esse procedimento, reflita:

- Quem sabe mais multiplicação? Antônio que obteve 6,0 ou João que obteve 2,0 na prova sobre multiplicação?
- Quem sabe mais divisão? Antônio que obteve 3,0 ou João que obteve 8,0?
- Podemos dizer que tanto Antônio quanto João possuem o mesmo domínio da multiplicação e da divisão, já que ambos ficaram com média 5,0?
- Segundo os teóricos estudados nesta seção, as notas são um bom indicador do que sabem os estudantes sobre os conteúdos ensinados?
- O procedimento descrito indica avaliação ou apenas verificação? Segundo os teóricos que estudamos, o que deveria fazer a professora após a aplicação das provas?

Sem medo de errar

No diálogo aberto fizemos a proposta de você se colocar no lugar do professor Flávio e elaborar um texto sobre a conversa entre ele e suas colegas. Agora, que você já conhece as concepções e funções da avaliação dos teóricos que eles comentavam, poderá desenvolver o texto.

Recordemos que a professora Maria Tereza se reconheceu na fala dos teóricos, principalmente de Jussara Hoffmann e Luckesi, quando eles disseram que muitos professores terminam reproduzindo nas salas de aulas as práticas avaliativas que vivenciaram como estudantes da educação básica. Os professores não devem se sentir mal pela forma como avaliam, porque foram condicionados pela sua experiência escolar e, muitas vezes, o tema da avaliação não foi tratado na sua formação da forma adequada, mostrando que a avaliação não deve ser usada como forma de controle da disciplina, de punição, tampouco impingir medo nos estudantes, de perderem a nota e de serem reprovados. Porém, os professores devem refletir

sobre suas práticas avaliativas, analisar as concepções e usos que são feitos da avaliação para tomar consciência da necessidade de mudança.

Os teóricos no Brasil afirmam a importância dessa mudança na avaliação, mas que somente é possível mudar a avaliação se também mudamos as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, ou seja, se refletimos sobre como a avaliação se articula com a função social da escola. Somente conseguiremos mudar a avaliação se ressignificarmos o projeto pedagógico da escola. Portanto, modificar a avaliação no interior da escola não é um ato isolado, mas coletivo, que deve envolver todos os atores, equipe de direção, professores, alunos e famílias. Mudar a avaliação significa um posicionamento político e ideológico acerca dos objetivos da educação e da escola.

Desse modo, os professores não são os vilões da avaliação, como comentou a professora Diva, mas são protagonistas fundamentais na mudança do significado e da função da avaliação na escola. É preciso que todos os professores compartilhem de uma concepção de avaliação que esteja a favor da aprendizagem para que a mudança possa ocorrer. Além disso, essa mudança somente se processará se os demais atores da comunidade escolar, principalmente alunos e familiares forem conscientizados dessa mudança. Enquanto pais e alunos tiverem representações da avaliação tradicional, centrada na classificação e na atribuição de notas, centrada na verificação e na medida, relacionada à ideia de aprovação e reprovação, os professores sentirão dificuldade para modificar suas práticas avaliativas. Portanto, a mudança na avaliação deve ser coletiva, dialogada, participativa. Mudar a avaliação implica mudar a escola, como explicita o professor Luiz Carlos de Freitas.

Como nos diz Luckesi, devemos deixar de fazer verificação para atribuir notas e fazer avaliação. Verificar e medir fazem parte do avaliar. Mas precisamos verificar e medir utilizando bons instrumentos, bem elaborados, portanto saber elaborar testes, questões abertas e outros instrumentos de avaliação é muito importante. Contudo, o que nos alertam os teóricos estudados, principalmente os brasileiros, é que não basta aperfeiçoar as técnicas, os procedimentos, pois é fundamental modificar as concepções de avaliação e de educação, além de estarmos comprometidos com a aprendizagem de todos os alunos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A avaliação ainda tem sido usada como um instrumento de controle e de poder do professor para “estimular” o aluno a estudar, a aprender, a comportar-se, como disseram fazer as professoras e como foi enfatizado pelos teóricos. Portanto, a mudança na avaliação e nas suas práticas implica dar-lhes outro sentido e é necessário que alunos e professores entendam e compartilhem esse novo sentido. Dessa forma, a relação entre professores e alunos será mediada pelo diálogo, pela interação e não pelo autoritarismo da pedagogia do exame, como nos alertam os teóricos.

Devemos buscar alternativas para as exigências burocráticas, pois, como comentou Diva e também os teóricos assinalam, é preciso eliminar ou, ao menos, minimizar a importância das notas e da reprovação. Entretanto, é importante compreender que isso não significa deixar de avaliar, deixar de utilizar instrumentos de avaliação, mas não se limitar a verificar, a medir, e sim, como já foi dito, dar outro significado, outro objetivo à avaliação e colocá-la a serviço da aprendizagem.

Os professores deverão, nesse cenário, avaliar a prática pedagógica e não apenas o desempenho dos estudantes, e os resultados obtidos não devem ser uma sentença, um julgamento do aluno, mas devem fornecer elementos para repensar o trabalho pedagógico, reformular a prática docente, servir de referência para alunos e famílias sobre a aprendizagem.

Segundo os teóricos brasileiros contemporâneos que estudamos, para mudar a avaliação, o primeiro passo é estar consciente da necessidade dessa mudança e agir, coletivamente, para efetivá-la na prática.

Retomando a questão colocada pela professora Maria Tereza, o que é avaliar então e como fazemos para mudar as práticas avaliativas? Esse é o nosso grande desafio. Conceitualmente os teóricos nos dizem que a avaliação é importante e que avaliar é identificar o quanto nossos objetivos estão sendo alcançados, quanto nos aproximamos do que queremos que nossos alunos aprendam, para poder desenvolver ações que nos permitam garantir a aprendizagem. Para tanto, precisamos de instrumentos, precisos e bem elaborados, que nos forneçam um bom diagnóstico, que nos permitam saber o quanto caminhamos e o quanto nos falta caminhar para chegar ao nosso objetivo.

Mas não devemos utilizar esses instrumentos e procedimentos de avaliação, formais ou informais, como uma corrida de obstáculos, na qual vamos perdendo os “corredores”, os alunos, pelo caminho. A avaliação deve servir para possibilitar que todos cruzem a linha de chegada, que apoiemos todos, e cada um na sua caminhada. Somente assim a escola deixará de ser seletiva e excludente.

Assim como nos mostram os teóricos, não basta mudar o discurso, é necessário mudar as práticas. Quando as práticas avaliativas forem coerentes com o discurso sobre a avaliação poderemos dizer que a mudança aconteceu.

Mas você deve estar se perguntando: como mudamos as práticas avaliativas? Nas demais seções e unidades do nosso curso, perseguiremos essa resposta.

Faça valer a pena

1. Relacione as concepções e ideias sobre a avaliação educacional com os respectivos teóricos.

- | | |
|--|---|
| 1. Jussara Hoffmann | a. () Concebe a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa e fornece informações sobre o desempenho dos alunos, verificando se as experiências de aprendizagem tal como planejadas e desenvolvidas estão atingindo os resultados esperados. |
| 2. Ana Maria Saul | b. () Fundamenta suas ideias na perspectiva da construção do conhecimento e defende que a avaliação deve ter uma função dialógica e que sirva para promover os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos, participativos, inseridos no seu contexto social e político. |
| 3. Ralph Tyler | c. () Afirma que a avaliação não pode limitar-se a medir, a verificar, mas deve informar o professor sobre o processo de ensino-aprendizagem para tomar decisões sobre o planejamento educacional, orientando as práticas pedagógicas no sentido de garantir a aprendizagem de todos os alunos. |
| 4. Luiz Carlos de Freitas e Mara Regina Lemes de Sordi | d. () A avaliação deve estar comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real. A avaliação deve iluminar o caminho da transformação. |

Observando o quadro com dados do Censo Escolar de 2015 e considerando as afirmações feitas por Celso Vasconcellos em 1998, assinale a alternativa correta:

a) Nas últimas duas décadas houve uma melhora considerável dos índices de reprovação e abandono, pois o autor, Celso Vasconcellos, indica que na 1ª série do ensino fundamental o índice de reprovação era de 50% e, em 2015, esse número é de 5,8% nos cinco anos iniciais do ensino fundamental. Esse é um indicador de uma importante mudança nas concepções de avaliação.

b) A análise dos dados estatísticos indica que, à medida que os estudantes vão avançando nas etapas de escolarização, as taxas de reprovação e abandono também vão aumentando. Podemos afirmar que a diminuição das taxas de reprovação nos iniciais do ensino fundamental é resultado mudanças nas concepções e práticas avaliativas.

c) Quando analisamos os dados e vemos que nos anos iniciais os índices de reprovação e abandono são menores e que nos anos finais e no ensino médio as taxas aumentam, uma hipótese que poderia explicar esse aumento está relacionada à organização do ensino. A organização das escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio é mais fragmentada que das escolas dos anos iniciais. Os professores dos anos iniciais passam mais tempo com o mesmo grupo de alunos e têm menos alunos que os professores das outras etapas, o que favorece processos de avaliação mais formativos.

d) Quando comparamos os dados estatísticos apresentados por Celso Vasconcellos em 1998 e os dados de 2015 apresentados na tabela, não podemos negar que houve uma considerável melhora nos índices, revelando que as concepções e práticas avaliativas atuais modificaram muito.

e) Os teóricos da avaliação assinalam a necessidade de democratizar a escola, de promover a aprendizagem e da escola ser inclusiva. Os dados de 2015 são indicativos de que a escola já se democratizou e que a inclusão é uma realidade.

Seção 1.3

Função ideológica e os processos de avaliação

Diálogo aberto

De acordo com o planejamento da coordenadora da Escola Cecília Meireles, na quarta reunião de estudos, o tema a ser abordado era o da função ideológica da escola e os processos de avaliação. Maria do Carmo sentia-se insegura e preocupada. Insegura porque não dominava muito a temática, apesar de conhecê-la. Preocupada porque sabia que era um assunto polêmico e conflitivo. Decidiu, então, pedir o apoio do diretor da escola.

Durante a conversa, a coordenadora viu que o diretor ficou pensativo. Quando ela terminou de falar, ele simplesmente lhe disse que ficasse tranquila que ele já tinha uma solução. Havia na escola uma professora muito experiente, conhecedora do tema e que possuía uma prática pedagógica e avaliativa que serviria de exemplo para essa temática. Ao fazer esse comentário, a coordenadora já sabia de quem o diretor estava falando. Ele estava pensando na professora Maria Antônia.

No final do período, chamaram a professora. Comentaram com ela o tema da reunião e, imediatamente, ela prontificou-se a prepará-la. Entretanto, perguntou à equipe gestora se poderia iniciar a atividade com uma dinâmica, pois ajudaria a problematizar a temática em questão. Tanto o diretor quanto a coordenadora deram carta branca para a professora e se comprometeram a participar da atividade com o grupo.

No dia da reunião, Maria Antônia dividiu os professores em três grupos. Depois disse que entregaria a cada grupo uma notícia de jornal com a seguinte solicitação: leia a notícia e elabore um pequeno resumo a respeito para apresentar aos demais colegas. Os grupos teriam 10 minutos para cumprir a tarefa, mas não deveriam fazer nenhuma pergunta a ela durante esse tempo. Além de cumprir a tarefa, os participantes dos grupos deveriam anotar como se sentiram realizando-a.

Ao receber a notícia e a tarefa, o primeiro grupo iniciou a leitura e a realização do que foi solicitado. O segundo grupo olhou com

estranhamento para a notícia, mas aos poucos começou a fazer a atividade. O terceiro grupo lançou a Maria Antônia um olhar de indignação e espanto, ficaram conversando entre si o tempo todo, mas pareciam não conseguir realizar a atividade.

Findo os 10 minutos, Maria Antônia pediu que cada grupo dissesse se havia concluído a atividade e que os participantes lessem os sentimentos e sensações que a tarefa suscitou.

O primeiro grupo disse que concluiu a atividade antes do tempo, que sentiram tranquilidade, facilidade para realizá-la e que compreenderam rapidamente a notícia e o que deveriam fazer.

O segundo grupo disse que fez a atividade, mas que não tinha certeza se compreenderam toda a notícia, porque o texto estava em espanhol. Sentiram preocupação, insegurança e angústia, porque não sabiam se iriam conseguir realizar a tarefa no tempo previsto e havia alguns termos que eles não conheciam.

O terceiro grupo disse que não pôde fazer a atividade. O membros do grupo não puderam ler a notícia, pois estava em alemão, e se sentiram mal com a situação, porque sabiam que não poderiam cumprir a tarefa solicitada. O sentimento dos participantes era de frustração.

Após esses comentários, a professora explica que a atividade era uma dinâmica para iniciar o tema da reunião. Pediu aos colegas que dissessem se durante a trajetória escolar haviam se sentido assim diante de alguma atividade ou mesmo durante o exercício profissional se sentiram dessa maneira por não poder realizar algo. Imediatamente todos começaram a contar suas experiências.

Quando os professores terminaram de falar, Maria Antônia comentou o objetivo da atividade e iniciou uma análise do que foi proposto a partir dos teóricos que tratam da função ideológica da escola.

E você, vivenciou uma situação assim durante sua escolarização? Ficou frustrado, angustiado, preocupado por não poder compreender e realizar alguma tarefa? Essas situações poderiam voltar a ocorrer na sua vida profissional? Em que contextos isso poderia ocorrer?

Não pode faltar

Continuando nossa conversa...

Estamos iniciando a terceira e última seção dessa unidade de ensino, dedicada ao estudo das abordagens históricas e teóricas da avaliação educacional. Na primeira seção estudamos o desenvolvimento histórico das concepções e práticas avaliativas, relacionando-as às noções de sociedade e educação. A segunda seção foi dedicada ao estudo de alguns teóricos da avaliação, de suas ideias a respeito das suas concepções e funções.

Agora nos debruçaremos sobre o estudo da função ideológica da escola e sua relação com os processos de avaliação. Não podemos compreender a função ideológica da escola de forma descontextualizada, mas sim historicamente e relacionada à função social que a educação escolar deve cumprir.

Falamos de educação escolar porque não podemos esquecer que a escola, principalmente na contemporaneidade, não é a única instituição que se dedica a educar os cidadãos. Sabemos que a família, as igrejas, os meios de comunicação, entre outras tantas instituições educam. Porém, retomando a ideia de função social da escola, existe uma educação que é tarefa da escola, que é característica dessa instituição, a educação escolar.

Recordemos que foi a partir do século XVIII, principalmente durante o século XIX, que os ideais da Revolução Industrial (1760-1820) e da Revolução Francesa (1789-1799) consolidaram um sistema econômico, político e social que conhecemos como capitalismo.

Do ponto de vista econômico, o capitalismo fundamenta-se na produção industrial, na qual existe um grupo que detém os meios de produção, ou seja, as fábricas e indústrias, e outro que, por ser desprovido desses meios de produção, por não ser proprietário, para sua subsistência deve vender sua força de trabalho para os capitalistas, constituindo-se na mão de obra necessária para a produção industrial.

O objetivo principal do sistema capitalista é a geração do lucro. O dono da fábrica investe no edifício onde ela funciona, nas máquinas, na compra de matéria-prima, nos insumos necessários para o funcionamento das fábricas e para a produção de mercadorias. Para produzi-las, é preciso pagar a força de trabalho, a mão de obra. A exploração do trabalho realizado pelos trabalhadores, pagando-se

baixos salários em condições precárias, é o que permite ao dono da fábrica obter mais lucro.

No campo social, surge a chamada sociedade de classes. A burguesia, a classe detentora dos meios de produção, do capital, é a classe dominante, enquanto o proletariado, a classe que vende a força de trabalho, é a classe dominada.

Politicamente, essa sociedade de classes capitalista funda-se nos princípios da Revolução Francesa, de liberdade de todos perante a lei e no Estado, cujos representantes são eleitos democraticamente pelos cidadãos, como o poder que regula as relações entre as classes sociais.

Durante o século XIX, pensadores, economistas e filósofos começam a analisar e criticar a sociedade capitalista, mostrando a exploração da classe trabalhadora, o conflito entre as classes sociais, além de mostrar a dominação do Estado pela classe dominante. Essas ideias, difundidas principalmente por Karl Marx e Friedrich Engels, darão origem ao pensamento de que as classes trabalhadoras deveriam tomar o controle, o poder, o Estado, transformando a propriedade privada dos meios de produção em propriedade coletiva, dando origem a uma sociedade socialista. Quando a sociedade socialista estivesse consolidada, o Estado deixaria de existir, surgindo uma sociedade igualitária, comunista.

Para Marx e Engels, e também para os pensadores que foram aderindo as suas ideias e desenvolvendo-as durante a primeira metade do século XX principalmente, a tomada do poder pela classe trabalhadora se daria por meio da revolução, da tomada do poder pela força se preciso, pois, na gênese da sociedade capitalista, estaria o conflito de classes e a superação desse conflito somente seria possível com a revolta dos dominados contra os dominadores.

A escola, como a conhecemos, vai se constituindo e se desenvolvendo nesse contexto. O surgimento do Estado moderno, com a Revolução Francesa, e a necessidade de especialização constante da mão de obra para atender o desenvolvimento tecnológico irá tornando a escola como a principal instituição educadora da sociedade capitalista, não só para transmitir o conhecimento historicamente produzido, mas para atender as necessidades e transformações geradas pela industrialização e pela tecnologia.

Mas qual a relação da escola, mais especificamente da educação, com tudo isso? É isso que alguns sociólogos e filósofos que viveram durante o século XX irão nos mostrar a partir de suas análises e teorias sobre a sociedade capitalista e o processo histórico pelo qual a humanidade passou nos últimos dois séculos.

Coincidência ou não, os teóricos que iremos estudar nesta seção são todos da França: Louis Althusser (1918-1990), Pierre Bourdieu (1930-2002) e Michel Foucault (1926-1984). Esses três teóricos possuem uma extensa obra e deram muitas contribuições tanto para a Sociologia quanto para a Filosofia. Os dois primeiros, Althusser e Bourdieu, são mais do campo da Sociologia, enquanto Foucault seria o filósofo propriamente dito.

Althusser – ideologia e aparelhos ideológicos de Estado

Em 1939, Louis Althusser é aprovado nos exames para estudar na Escola Normal Superior, porém o início da Segunda Guerra Mundial o obriga a se alistar como soldado. É feito prisioneiro no norte da França e é levado para um campo de concentração onde permanecerá até o final da guerra. Durante o período que esteve como prisioneiro, Althusser entra em contato com o marxismo e, após o final da guerra, regressa à França e ingressa na Escola Normal Superior.

No ano de 1948 ingressa no Partido Comunista Francês e no início da década de 1960 começa a publicar artigos e textos pelos quais será conhecido como um pensador marxista. Em 1969 publica o livro *Aparelhos Ideológicos do Estado*, contudo o seu pensamento é melhor compreendido na obra *Sobre a Reprodução* publicada somente na década de 1990, após sua morte.

O conceito de ideologia, fundamental no pensamento de Althusser, é sistematizado no texto *Aparelhos Ideológicos de Estado*, publicado no Brasil em 1971. Nesse texto, partindo de uma análise da obra de Karl Marx, Althusser propõe-se a formular uma teoria da ideologia em geral. Jacques Rancière, outro filósofo francês, ao analisar o conceito de ideologia em Althusser, assim o explicita:



[...] a ideologia é um sistema de representações que em todas as sociedades assegura a relação dos indivíduos com as tarefas fixadas pela estrutura do todo social, este sistema não é, pois, um sistema de conhecimento. Pelo

contrário, é o sistema de ilusões necessárias aos sujeitos históricos; em segundo lugar, em uma sociedade classista, a ideologia recebe uma função suplementar: manter os indivíduos nas posições determinadas pela dominação de classe; e, em terceiro, o princípio de subversão dessa dominação pertence ao oposto da ideologia, isto é, a ciência. (RANCIÈRE, 1970, p. 328)

Para Althusser, o conceito de ideologia é a-histórico, ou seja, "a ideologia não tem história" (s/d, p. 72), portanto, a ideologia mais geral independe do momento histórico. Além disso, Althusser (s/d, p. 77) considera que "a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência".

Isso significa dizer que a ideologia não é a realidade, mas a forma como os indivíduos imaginam a realidade. A ideologia seria um conjunto de representações sobre a realidade, mas não é a realidade concreta, é uma ilusão. Portanto, Althusser rompe com a ideia de que a ideologia é uma "falsa consciência". Para ele, a ideologia se oporia à ciência, pois a ciência, para Althusser, seria o conhecimento da realidade como ela é, e a ideologia seria como imaginamos que a realidade é.

Althusser procura elaborar uma teoria geral da ideologia, entretanto nos diz que existem várias ideologias e que estas são históricas, pois representariam uma visão de mundo de um grupo em um determinado momento da história. Desse modo, ele vai falar também em ideologias, em representações da realidade construídas por determinados grupos sociais em determinados momentos históricos. Por exemplo, a representação, o imaginário do poder político na Idade Média estava relacionado com Deus e com a Igreja, porém, atualmente, na maioria dos casos, o Estado, poder político, está dissociado da religião, é laico.

O autor argumenta que o representado na ideologia são as relações imaginárias que os indivíduos têm com a realidade e não a própria realidade. Ele vai dizer que a ideologia é que constitui o sujeito e que ela somente pode constituir o sujeito por meio de outro sujeito no processo de reprodução das condições de produção, pois está pensando na sociedade capitalista. Esse sujeito pode ser tanto da classe dominante quanto da classe dominada.

Segundo Cassin (s/d, p. 6), “a ideologia passa a ser entendida no terreno da prática social e como uma instância específica de determinada formação social. Nesse sentido, [...] ‘a ideologia tem uma existência material’ na prática ou práticas nos Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Dessa forma, Althusser introduz um importante conceito, o de aparelhos ideológicos de Estado. Ao afirmar que a ideologia se materializa, significa dizer que para ele a ideologia não é um conjunto de ideais, mas um conjunto de práticas que se materializam no interior dos aparelhos ideológicos. Mas o que seriam os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)?

Antes de entendermos os AIE é importante compreender que o Estado, segundo Althusser, estaria a serviço da manutenção do poder pela classe dominante e que, portanto, exerceria um controle sobre a sociedade, sobre os indivíduos. Para tanto, o autor diferencia entre dois tipos de aparelhos: os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos.

Os **aparelhos repressivos do Estado** seriam instituições como o exército, a polícia, agências de investigação e inteligência, que exerceriam uma dominação ou controle pela força, pela repressão. Os **aparelhos ideológicos de Estado** seriam as instituições que exercem uma dominação ou controle não pela repressão, mas pela persuasão, por isso, ideológicos. Portanto, para Althusser (s.d.), p. 46, grifo nosso), a distinção entre um e outro é que “o Aparelho repressivo de Estado ‘funciona pela violência’, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado *funcionam ‘pela ideologia’*”.

Althusser (s/d, p. 43-44) irá indicar os seguintes aparelhos ideológicos de Estado (AIE):



- O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas).
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares).
- O AIE familiar.
- O AIE jurídico.
- O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos).
- O AIE sindical.
- O AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.).
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.).

Althusser considera que antes da Revolução Francesa, o aparelho ideológico de Estado número um era a Igreja, pois o poder político do Estado, ou seja, do rei ou monarca, era legitimado pela Igreja. A Revolução Francesa, que lutou contra o poder absolutista de direito divino da monarquia, era também anticlerical, pois deveria lutar contra quem legitimava o poder real. O autor vai dizer, então, que o aparelho ideológico de Estado número 1 do Estado burguês capitalista será a escola. Segundo ele:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” (*des savoir faire*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). (ALTHUSSER, s/d, p. 64)

Podemos compreender os *saberes práticos* de Althusser como sendo o currículo escolar e que, portanto, o aparelho ideológico de Estado Escolar seria, na sociedade capitalista, o principal aparelho de persuasão utilizado pela classe dominante para a disseminação da sua ideologia e, dessa forma, manter a reprodução das condições de produção do sistema capitalista.



Assimile

Para compreender o pensamento de Althusser é fundamental ter em conta a noção de que o Estado, para a manutenção do controle e do poder, utiliza o poder de Estado e os aparelhos de Estado. Os aparelhos de Estado são as instituições e podem ser de dois tipos: repressivos, principalmente o exército e a polícia, e ideológicos, a família, as igrejas, as escolas etc. As escolas seriam o aparelho ideológico mais importante nas sociedades capitalistas

Na década de 1970, na França, as ideias de Althusser, principalmente as do AIE Escolar, irão influenciar estudos no campo da educação que buscavam mostrar como a escola transmitia a ideologia da classe dominante. O estudo de maior repercussão na França e em vários países, inclusive no Brasil, será o do sociólogo Pierre Bourdieu.

Bourdieu – poder simbólico

A partir da década de 1950, a maioria dos países iniciou um processo de ampliação da escolarização e difusão da ideia de que a escola deveria ser para todos. Quando analisamos a história da educação no Brasil, vemos que a ideia de uma escola para todos é relativamente recente.

Na primeira metade do século XX no Brasil a escola era privilégio de uma minoria. Nas décadas de 1950 e 1960, o acesso à escola primária é paulatinamente ampliado, porém os altos índices de reprovação e abandono alarmavam políticos e estudiosos da educação.

O acesso à escola era limitado. Quando um estudante conseguia concluir o ensino primário, para prosseguir estudando necessitava prestar um exame, o exame de admissão, que selecionava os alunos com melhor desempenho, pois não havia vagas suficientes nas escolas públicas para todas as crianças concluintes do primário. Dessa forma, aqueles que conseguiam estudar, principalmente os filhos da classe trabalhadora, geralmente concluíam o ensino primário e já ingressavam no mercado de trabalho.

Em 1971, a publicação da Lei Federal nº 5.692 acaba com o exame de admissão para o ingresso no antigo curso ginasial (5º ao 8º ano) e amplia a obrigatoriedade do ensino para todo o 1º grau (1º ao 8º ano), o que atualmente corresponderia do 2º ao 9º ano do ensino fundamental. Apesar dessa decisão significar uma ampliação do acesso à escola e do direito à educação, os índices de reprovação e abandono seguiam muito altos.

As pesquisas desenvolvidas por Pierre Bourdieu e seus companheiros, principalmente Jean-Claude Passeron, inspiradas em alguns estudos de Althusser, principalmente de ideologia e aparelhos ideológicos de Estado, sobre o sistema de ensino francês servirão também para analisar e pensar os sistemas de ensino da maioria dos países do mundo, inclusive o nosso.

Bourdieu vai nos dizer que o conhecimento nas escolas geralmente é transmitido de uma mesma maneira para todos os estudantes, pois baseia-se na ideia da igualdade entre todos os alunos.

A escola com um papel democratizante é uma ideia de escola liberal, uma ideia de escola que pretende ensinar a todos. A aprendizagem seria determinada pela inteligência de cada um, pelo esforço individual e a vontade de progredir. Os alunos que têm vontade de aproveitar as oportunidades que o Estado oferece por meio da escola serão bem-sucedidos. Por detrás dessas ideias está a concepção de **escola meritocrática**, escola que premia, que coloca nos mais altos postos as pessoas que têm inteligência suficiente para entender os conhecimentos que são transmitidos.

A paulatina ampliação do acesso à escola vai introduzindo no seu interior uma quantidade cada vez maior de estudantes e uma diversidade também cada vez maior de classes sociais, origem socioeconômica e cultural. Esses meninos e meninas recebiam o mesmo ensino, de forma democrática e igualitária. Aprender, alcançar os objetivos esperados pela escola, conseguir ser aprovado no final do ano letivo dependia exclusivamente de cada aluno, da sua inteligência e do seu esforço. Por isso, quase sempre, aqueles que apresentavam dificuldade eram considerados pouco inteligentes ou preguiçosos.

Contudo, as pesquisas e análises de Bourdieu assinalam que o ensino não é transmitido da mesma forma para todos os alunos como a escola faz parecer. Segundo ele, alunos pertencentes às classes sociais mais favorecidas trazem de berço, da família e do contexto social em que estão inseridos uma herança que ele chamou de **capital cultural**, ou seja, **capital de cultura**.



Assimile

O conceito de capital cultural é essencial para compreender a função ideológica que a escola pode ter no sentido de reprodução das desigualdades sociais. Se bem o capital cultural se relaciona com o capital econômico, não podemos considerar que uma família desprovida de recursos econômicos também seja desprovida da cultura valorizada pela sociedade. Muitos pais, cientes da importância da cultura para a formação dos filhos, esforçam-se para proporcionar-lhes contato com a cultura mais valorizada pela sociedade e pela escola.

A cultura é constituída pelos valores e significados que dão personalidade a um grupo social. Já o capital cultural é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma numa espécie de moeda, portanto capital que as classes dominantes utilizam para aumentar as diferenças entre os estudantes.

Quanto maior o nível de escolaridade dos pais e quanto maior o poder aquisitivo das famílias, que possibilita maior acesso aos bens culturais, maiores serão as chances dos alunos oriundos dessas famílias de aprenderem e terem sucesso na escola. O capital cultural é, primeiramente, transmitido pela família: pessoas que leem em casa, que possuem quadros nas paredes, que visitam museus, realizam passeios a outros lugares, vão ao cinema, ao teatro, possuem jogos, computadores e todo o tipo de estímulos, ajudam a construir esse capital de crianças e jovens. Essas vivências são fundamentais na vida escolar e a ausência delas também será.

O estudante que vem de uma família que possui um capital cultural como o esperado pela escola se sentirá à vontade nela, porque o que está sendo ensinado combina com o conhecimento dos pais e que ele já tem um contato anterior em casa. Um estudante que convive em um lugar dotado de capital cultural, muito provavelmente terá mais facilidade para aprender o que a escola ensina.

Porém, a criança que vem desprovida desse capital cultural não combina com a escola, sente-se como um peixe fora d'água. Essa criança possui um capital cultural, pois todos herdamos de nossas famílias, do contexto em que convivemos e crescemos, valores e significados que constituem a nossa personalidade, contudo, essa cultura não é a cultura valorizada pela escola e, portanto, não se constitui em um capital cultural. Muitas vezes, essa cultura é, até mesmo, desvalorizada pela escola, pelos grupos dominantes e, portanto, torna mais difícil e estranho o mundo da escola. Existe uma lacuna e se ninguém ajuda essa criança ou se ela não realiza um esforço sobre-humano, as chances de fracassar são mais do que previsíveis. Bourdieu entende que assim a escola marginaliza os estudantes das classes populares,

enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural, por isso o discurso de igualdade que a escola prega não funciona na prática.

Desse modo, a cultura se transforma em instrumento de dominação. A classe dominante impõe sobre as classes dominadas sua própria cultura, dando-lhe um valor incontestável, fazendo com que essa cultura seja considerada como cultura boa. Bourdieu chamará essa dinâmica de arbitrário cultural dominante. O arbitrário cultural dominante nada mais é que uma cultura se impor sobre a outra.

Uma das mais importantes contribuições do pensamento de Bourdieu para a educação foi transpor para a dentro da escola todas essas ideias. A escola acaba contribuindo para que essa cultura dominante continue sendo transmitida como tal e, dessa forma, acaba favorecendo alguns alunos em detrimentos de outros. Esse efeito está explicado na obra que Bourdieu publicou com Jean-Claude Passeron, intitulada *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

As análises da obra de Bourdieu irão permitir compreender porque os currículos escolares são constituídos por determinados conhecimentos e não por outros e porque nem todas as crianças conseguem se apropriar deles. A chave para compreender isso é a ideia de capital cultural, capital social, determinadas relações culturais e sociais, de construção de legitimidade que não são dadas somente pela posse de dinheiro, pelo poder econômico ou capital no sentido econômico do termo. São os conhecimentos socialmente valorizados e, portanto, não são quaisquer conhecimentos.

A análise que Bourdieu nos mostra como a exclusão ocorre dentro da escola, pois somente a inteligência e o esforço, o mérito, não são suficientes para garantir que a escola consiga cumprir sua promessa de ascensão social. Nesse sentido, a escola termina sendo uma instituição de reprodução social. "A escola vai emergir, nas formulações teóricas de Bourdieu, como o mecanismo central na legitimação das diferenças de classe, como uma forma reconhecida e desconhecida de reprodução da estrutura social" (MENDES; SEIXAS, 2003, p. 108).

Por meio da escola as crianças adquirem determinados conhecimentos que a sociedade considera valiosos. É justamente nesse aspecto que os estudos de Bourdieu se articulam com a ideia da escola como aparelho ideológico de Estado de Althusser, pois esses conhecimentos que a sociedade considera valiosos corresponderiam aos conhecimentos da classe dominante, a ideologia dominante.

Os alunos que cresceram em culturas distintas ou que não possuem um bom capital cultural da cultura dominante acreditam que a sua dificuldade para aprender é falta de inteligência. Um exemplo da dominação cultural na escola é a da escolha das matérias, das disciplinas do currículo escolar. Não é difícil perceber que disciplinas como física, matemática e história são mais valorizadas do que educação física ou artes, por exemplo. Assim, a dominação de uma classe sobre outras mantém-se.

A escola não cobra dos alunos apenas o que foi ensinado, ela cobra outras habilidades que são fáceis para uns e estranhas para outros, assim ela acaba enfatizando as diferenças. Se a escola e os professores não estão cientes das diferenças culturais entre os estudantes e do conceito de capital cultural, não compreenderão as dificuldades das crianças como resultado das desigualdades socioculturais. Alguns professores são até mesmo incapazes de perceber essas diferenças, porque em sua visão de mundo é tão natural determinadas questões, determinadas aprendizagens que as crianças deveriam trazer na sua bagagem cultural que não se dão conta de que é preciso ensinar.

Segundo Lima (2010, p. 14), para Bourdieu “as relações de poder, explícitas ou implícitas, conscientes ou inconscientes, permeiam todas as relações humanas, em todos os campos que fazem parte do espaço social”. Sendo assim, Bourdieu vai considerar que as relações de poder no interior das escolas, mediadas pelo capital cultural, geram uma **violência simbólica**.

Ele chama de violência simbólica porque se fundamenta na definição de capital cultural que é arbitrária, pois os conhecimentos que são valorizados pela escola em determinados contextos e momentos históricos são arbitrários e, portanto, exercem uma violência contra aqueles que não os possuem, os que são

desprovidos desse capital cultural, ou, como dissemos, que trazem outro tipo de capital cultural que não é valorizado.

Controle e dominação: Foucault

Michel Foucault (1926-1984) foi um dos mais importantes filósofos franceses da segunda metade do século XX. Apesar de sua obra ser muito extensa e ter se dedicado a diferentes temas, principalmente ao saber, ao poder e à ética, não se dedicou especificamente a pensar a educação. A obra de Foucault que mais se aproxima da discussão de educação foi *Vigiar e Punir*, publicada em 1977. Nessa obra, quando ele trabalha a questão da disciplina, centra-se na questão da instituição escolar e permite, indiretamente, que pensemos temas educacionais e pedagógicos.

Para Foucault, a ideia de sujeito é historicamente construída e, portanto, vai se modificando de acordo com a época, com o momento histórico. Nesse sentido, é um conceito que está em permanente transformação e a educação contribui para a construção dessa noção de sujeito, portanto Foucault entende a educação como processo. Contudo, ele considera que a educação é um importante elemento na formação do sujeito, mas não o único, pois os sujeitos também se formam nas suas outras relações sociais.

Na teoria de Foucault, dois importantes conceitos e que estão intimamente relacionados são saber e poder. Santos (2015, p. 170-171) mostra que “para Foucault, na sociedade moderna, o poder não está centrado apenas no setor político ou em determinada instituição ou organização. [...] na sociedade contemporânea, o poder está disseminado por diversas instâncias da vida social”. Essa forma de poder ligada às instituições, segundo Foucault, constrói-se junto com o sistema capitalista.

Foucault não se preocupa com o poder do Estado (*macropoder*), mas se dedica “à abordagem dos *micropoderes* exercidos por uma imensa rede de pessoas e funções que internalizam e reproduzem as normas estabelecidas por uma espécie de disciplina social” (SANTOS, 2015, p. 171).

Para Foucault, a **disciplina** é uma tecnologia de poder. É uma forma de executar o poder. A disciplina é um poder individualizante,

porque ela se exerce sobre o corpo de cada indivíduo, disciplinar uma pessoa é construí-la como indivíduo pela ação do poder sobre o corpo desse indivíduo. A disciplina é algo que vem de fora do indivíduo, mas que se internaliza no indivíduo. O processo disciplinar é o processo por meio do qual o indivíduo aprende a controlar a si mesmo. A tecnologia disciplinar é uma tecnologia de docilização dos corpos.

O poder disciplinar necessita confinar as pessoas nas instituições, nas instituições que Foucault chamou de instituições de sequestro, os indivíduos são levados para o interior da instituição e dentro da instituição eles são disciplinados. Depois que passaram por essa disciplinarização dentro da instituição, eles podem sair porque já estão disciplinados. Na obra *Vigiar e Punir* (1975), Foucault analisa a vigilância, o controle e a dominação, a docilização dos corpos em instituições como hospitais, orfanatos, prisões e escolas.

Dessa forma, a instituição escolar seria um instrumento de disciplinarização. A organização de tempos e espaços escolares rígidos, os horários, os sinais que determinam o início e o término das aulas, o controle exercido pelos professores, serviria para incutir condutas, formas de comportamento, *adestrar*, ajustar. Foucault (2002, p. 143) assinala que "o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame".

Com relação ao exame, Foucault (2002, p. 154) nos dirá que:



O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos da disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Todos esses elementos estão presentes na escola. O olhar hierárquico dos professores com relação aos alunos, o professor como detentor do saber e, portanto, do poder. A sanção como instrumento que visa colocar todos dentro de um mesmo comportamento, de uma mesma norma. Os alunos que fogem à norma, que apresentam algum comportamento inadequado, são sancionados. Vale lembrar, como nos mostra Foucault, que as sanções substituem os castigos físicos, comuns nas escolas durante o século XIX e que foi sendo abolido nas primeiras décadas do século XX.

Relações de poder na escola e a avaliação

Nas seções 1.1 e 1.2 desta unidade vimos que a avaliação tradicionalmente praticada nas escolas era, e ainda é, utilizada para a atribuição de notas, classificação dos estudantes e definição sobre a aprovação ou não dos alunos ao final de um ano, ciclo ou etapa de escolarização. Os teóricos da avaliação foram mostrando como a avaliação, utilizada apenas como verificação da aprendizagem, cumpria um papel seletivo e excludente, além de ser utilizada por muitos professores para controlar a disciplina dos alunos.

As teorias elaboradas por Althusser, Bourdieu e Foucault nos permitem compreender esses usos dos processos de avaliação como forma de manutenção da exclusão social, como a escola discrimina os estudantes por sua condição socioeconômica e cultural, permitindo que a desigualdade de classes se reproduza no interior das escolas.

Essas teorias, na segunda metade do século XX, deram origem às conhecidas teorias crítico-reprodutivistas da escola: a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria de uma escola para a classe dominante, com base num ensino propedêutico, e outra para a classe dominada, que prepara para o mercado de trabalho (escola dualista).

As teorias crítico-reprodutivistas serão responsáveis por uma visão pessimista da escola, pois muitos acreditavam que o acesso da escolarização seria o processo pela qual as classes desfavorecidas poderiam melhorar sua condição de vida.

No contexto de ampliação do acesso à escola, fundada na meritocracia, a exclusão social passaria a ocorrer no interior das escolas. O principal instrumento dessa exclusão se revela nas concepções e funções que a avaliação cumpre.

A pedagogia do exame, denunciada por Luckesi e Hoffmann, ou a avaliação informal, explicitada por Freitas e Sordi, na Seção 1.2, demonstra a relação entre a avaliação e a exclusão social. Bourdieu nos mostra que os alunos que respondem melhor a uma avaliação são aqueles que possuem maior capital cultural. O sucesso escolar traduzido por boas notas e pela aprovação na escola seria resultado da bagagem ou herança cultural dos estudantes. Portanto, a escola não ensinaria de forma igual a todos, porque não considera as desigualdades sociais e as diferenças culturais.

Nesse sentido, a escola não estaria cumprindo com seu papel, com sua função, de democratizar o conhecimento, porque ela está premiando um conhecimento e uma habilidade que não vem daquilo que ela oferece, mas do capital cultural adquirido de modo externo à escola. Desse modo, a escola reproduz as desigualdades sociais.

É por esse motivo que teóricos como Freitas, Sordi, Villas Boas, entre outros vão defender que a mudança nos processos de avaliação não é apenas uma questão técnica. Elaborar melhores instrumentos ou diversificar os instrumentos terá pouco impacto se não modificamos a concepção de escola e, portanto, a concepção da avaliação. Os teóricos vão enfatizar a importância da avaliação como diagnóstico, para identificar os saberes prévios dos estudantes e trabalhar a partir deles, assim como da avaliação formativa, que busca estar a serviço da aprendizagem, ajudando os alunos a superar suas dificuldades.

Para que a escola possa emancipar os estudantes, a avaliação não poderá ser instrumento de exclusão, mas de inclusão. É necessário que os professores tomem consciência dessa função ideológica que a avaliação e a escola podem cumprir e trabalhem no sentido de torná-la cada vez mais inclusiva, colaborando para a sua função emancipatória e não reprodutiva das desigualdades sociais.



Refleta

Será que você, como estudante que atravessou a escola básica, sentiu alguma dificuldade ou facilidade em função do capital cultural que você possuía ou possui? Será que você se recorda de alguma situação vivenciada em sala de aula, com você mesmo ou algum colega de escola, de desvalorização da cultura que cada um traz de casa? Será que você sentiu na “pele” a marginalização pelas desigualdades de classe e pelas diferenças culturais no interior da escola? Pense nisso e escreva um pequeno relato das situações que você lembrar.

Como nos mostra Foucault, a avaliação não pode ser utilizada para controlar os estudantes, para obrigá-los a se comportar de determinadas formas, para não ser utilizada como forma de sanção. Para tanto, as relações entre professores e alunos, que são relações de poder, devem ser estabelecidas a partir de outros parâmetros e não mediadas pelo poder das notas ou da reprovação.

Atualmente, tanto a legislação educacional quanto muitas políticas educacionais preconizam as mudanças na avaliação e consideram as desigualdades sociais e diferenças culturais ao pensar a escola.



Exemplificando

Um exemplo de que as políticas públicas consideram as diferenças culturais entre os estudantes diz respeito aos programas de distribuição de materiais didáticos (livros, cadernos, mochilas etc.) que procuram gerar condições materiais para que os estudantes possam realizar as atividades e aprender. Mas, ações que visam o incentivo da leitura pelos alunos e famílias, promover atividades culturais, organizar visitas a museus e exposições de arte, assistir a filmes, ir ao teatro ou a apresentações musicais objetivam acercar os estudantes da cultura dominante e aumentar-lhes o capital cultural. Algumas escolas procuram envolver os pais nessas atividades e também promover atividades que valorizam a cultura das famílias dos estudantes.

Apesar disso, os resultados das avaliações externas mostram que o desempenho dos alunos nas provas standardizadas está aquém do esperado. Será que a escola continua excluindo os estudantes e reproduzindo desigualdades? Será que os professores têm consciência de que podem estar trabalhando em uma perspectiva de reprodução dessas desigualdades? Como fazer para trabalhar

na contramão dessas teorias e transformar a avaliação e, portanto, a escola num instrumento de transformação e emancipação? Buscaremos, nas próximas unidades do nosso curso, desenvolver essas e outras questões.

Sem medo de errar

A dinâmica ou atividade proposta pela professora tinha como objetivo introduzir o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu. O grupo de professores que recebeu a notícia em português representaria os estudantes que chegam à escola com capital cultural. O grupo que recebeu a notícia em espanhol, representaria estudantes que chegam à escola com algum capital cultural, porém não suficiente para desenvolver-se com facilidade, representariam os alunos que se esforçam e atingem a média. O grupo que recebeu a notícia em alemão representa o grupo que chega à escola desprovido do capital cultural da classe dominante ou possui uma cultura que é diferente da cultura valorizada pela escola.

Os sentimentos manifestados pelos professores ao realizarem a tarefa proposta por Maria Antônia representariam os sentimentos dos estudantes nas aulas, na realização das tarefas e das atividades escolares. A angústia e a frustração do grupo que recebeu a notícia em alemão por não poder lê-la e realizar a tarefa seria similar ao sentimento dos alunos que não possuem o capital cultural esperado pela escola.

A orientação da professora durante a realização da tarefa pelos grupos foi clara. Os participantes dos grupos não deveriam fazer nenhuma pergunta durante o tempo de realização da tarefa. Sobre essa orientação, a professora aproveitou para introduzir a ideia de disciplinarização dos corpos tratado por Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*. A expressão e o olhar do grupo ao se deparar com uma notícia no idioma alemão que nenhum deles podia ler e entender e o respeito à orientação da professora que conduzia indicava o disciplinamento do grupo. Por mais que se sentissem indignados por receberem uma atividade que não podiam cumprir, submeteram-se disciplinadamente às normas estabelecidas.

A dinâmica proposta por Maria Antônia cumpria com seu objetivo. Colocava os professores numa situação de controle, dominação e de respeito às normas e à autoridade do professor. Também

colocava-os numa situação parecida com a enfrentada pelos estudantes desprovidos do capital cultural desejado pela escola como bagagem no cotidiano escolar.

Provavelmente vocês conhecem ou se recordam de situações, experiências, vivências da trajetória escolar que poderiam ilustrar ou exemplificar as teorias estudadas nesta seção e que indicam como a escola e a avaliação podem estar a serviço da ideologia dominante, reproduzindo a desigualdade de classes.



Exemplificando

Recordo de duas situações que vivenciei na vida escolar, uma como estudante da educação básica e outra como professor do ensino médio. Quando estava na 6ª série, atual 7º ano do ensino fundamental, lembro-me que a professora de Ciências durante uma aula nos orientou sobre como deveríamos organizar nosso horário e espaço de estudo em casa. A professora recomendou que buscássemos um lugar na casa bem iluminado e silencioso, um lugar arejado, com boa ventilação, uma mesa e uma cadeira confortável onde nos sentaríamos para fazer os deveres de casa. Segundo a professora, o melhor local seria no próprio quarto, em uma escrivaninha.

Enquanto ouvia essa orientação da professora, pensava em minha casa, no meu quarto. Compartilhava o quarto com dois irmãos e não havia uma escrivaninha, tampouco espaço para uma mesa onde pudesse estudar. Eu fazia as lições na mesa da cozinha, enquanto alguém cozinhava, outros conversavam, o rádio estava ligado e alguém assistia televisão. O suposto silêncio, necessário para me concentrar e fazer a tarefa, seria um pouco difícil de conseguir. Certamente eu tinha colegas na 6ª série que tinham a escrivaninha no quarto, podiam fechar a porta e conseguir o silêncio e a concentração necessários para o estudo. Também seria provável que algum outro colega tivesse condições piores que as minhas para fazer as lições de casa. Porém, a professora nos falava de uma realidade idealizada, pequeno burguesa que de nenhuma maneira era compatível com a de todos os alunos. Eu teria que fazer as lições e estudar para as provas do jeito que dava, na realidade que vivia.

A outra situação que vivenciei foi como professor de História do ensino médio. Durante a década de 1990, trabalhei vários anos com alunos do 1º ano em uma escola que recebia alunos oriundos de diferentes escolas de ensino fundamental. Quando começava a trabalhar com os textos elaborados para o ensino médio, comeci a perceber que os alunos tinham muita dificuldade para compreendê-los. Muitos conceitos

históricos eram desconhecidos, mas também apresentavam dificuldade com o vocabulário utilizado, pois os alunos sempre me consultavam sobre o significado de determinadas palavras. O problema é que quando dizia o significado, os alunos esqueciam e voltavam a perguntar novamente.

Foi então que decidi levar para as aulas dicionários de português para que os alunos buscassem as palavras desconhecidas e fossem se apropriando dos significados e ampliando o vocabulário. Na biblioteca da escola haviam minidicionários em quantidade suficiente para todos os alunos. Combinei com a bibliotecária que levaria uma caixa com vinte minidicionários para que os estudantes pudessem consultá-los.

Os minidicionários não continham todos os termos e os alunos continuavam me perguntando. Porém, alguns alunos me perguntavam termos que eu buscava e os encontrava, mas eles não. Percebi que haviam alunos que não sabiam como consultar o dicionário. A solução foi dar uma orientação geral sobre como buscar palavras no dicionário.

Comentei essa minha *descoberta* com professora de Português, pois me pareceu estranho que alunos do 1º ano do ensino médio, com no mínimo oito anos de escolarização, não soubessem procurar palavras no dicionário. Ela me disse que isso eles já deveriam saber, pois todos temos um dicionário em casa.

Ouvindo essa fala, recordei que em minha casa havia um dicionário, mas que ninguém da minha família nunca me ensinou a usá-lo. Busquei na minha memória e tampouco recordei de alguma aula na escola em que a professora primária ou algum professor de qualquer matéria dedicou algum momento para nos ensinar a usar o dicionário. Como aprendi a usá-lo? Certamente sozinho, diante da necessidade de encontrar o significado de algumas palavras.

E você, será que na sua trajetória escolar viveu situações parecidas ou similares? Se durante alguma aula na escola você sentiu que o professor falava grego, provavelmente abordava algum assunto sobre o qual você possuía pouco capital cultural. Se você, enquanto aluno, se sentiu mal nesse momento por não compreender o que o professor explicava e outros entendiam com facilidade, essa sensação refletiu a violência simbólica de Bourdieu.

Como futuro profissional da educação, como professor ou professora, você deverá preparar-se para considerar as diferenças e desigualdades existentes em uma sala de aula. Preparar-se no sentido de fomentar práticas e promover atividades que possibilitem aos seus alunos avançar a partir de seus conhecimentos prévios, mas agregar

os conhecimentos e oferecer os suportes necessários para que a aprendizagem, independentemente do capital cultural, efetive-se. Nesse sentido, o caráter diagnóstico dos processos de avaliação cumpre um papel essencial.

Faça valer a pena

1. Althusser irá pensar a sociedade capitalista da sua época e dará contribuições muito relevantes para a Sociologia da Educação. Entre os conceitos desenvolvidos por Althusser encontram-se o de ideologia e o de aparelhos ideológicos de Estado. As afirmações a seguir dizem respeito a tais conceitos. Marque (V) verdadeiro ou (F) falso.

() Para Althusser, a ideologia seria um conjunto de representações sobre a realidade, mas não é a realidade concreta, é uma falsa consciência.

() O aparelho ideológico de Estado Escolar seria, na sociedade capitalista, o principal aparelho de persuasão utilizado pela classe dominante para a disseminação da sua ideologia.

() Segundo Althusser, a ideologia não é um conjunto de ideias, mas um conjunto de práticas que se materializam no interior dos aparelhos ideológicos.

() As seguintes instituições são as que Althusser considera como aparelhos ideológicos de Estado: igrejas, família, meios de comunicação, polícia, escola, sindicatos e imprensa.

() Os aparelhos repressivos de Estado seriam as instituições que exercem a dominação ou o controle pela força, pela repressão, enquanto os aparelhos ideológicos de Estado exercem a dominação, o controle pela persuasão.

Enunciado: Assinale a alternativa que contém a sequência correta de verdadeiro e/ou falso.

a) F; V; V; F; V.

c) F; F; V; V; F.

e) V; F; F; V; V.

b) V; F; V; F; F.

d) F; V; F; V; F.

2. Pelas análises e teorias elaboradas por Althusser, Bourdieu e Foucault podemos afirmar que a avaliação cumpre um papel muito importante com relação à função ideológica que a instituição escolar pode desempenhar. Considerando essa função ideológica, podemos afirmar que:

I – A escola não estaria cumprindo o papel de democratizar o conhecimento, porque ela está premiando um conhecimento e uma habilidade que não vem daquilo que ela oferece, mas do capital cultural adquirido de modo externo a ela.

II – Para Foucault, a disciplina é algo que vem de fora do indivíduo, mas que se internaliza no indivíduo. O processo disciplinar é o processo por meio do qual o indivíduo aprende a controlar a si mesmo e, na sociedade capitalista, a instituição escolar contribui para esse disciplinamento.

III- A chave para compreender o pensamento de Pierre Bourdieu e Michel Foucault está no conceito de ideologia e aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser.

IV- A ideia de capital cultural, fundamental no pensamento de Bourdieu, permite compreender a importância que a escola assume para que os desprovidos desse capital cultural possam adquiri-lo e ascender socialmente.

V- A escola acaba contribuindo para que essa cultura dominante continue sendo transmitida como tal e, dessa forma, acaba favorecendo alguns alunos em detrimento de outros. Esse é um dos pressupostos do pensamento de Bourdieu e do conceito de capital cultural.

Assinale a alternativa que contém as afirmações corretas.

- a) Apenas I, III, V.
- b) Apenas II, III, IV.
- c) Apenas I, II, V.
- d) Apenas II, IV, V.
- e) Apenas I, II, IV.

3. A escola liberal compreende que a aprendizagem é determinada pela inteligência de cada um, pelo esforço individual e a vontade de progredir. Os alunos que têm vontade de aproveitar as oportunidades que o Estado oferece por meio da escola serão bem-sucedidos. Por detrás dessas ideias está a concepção de escola meritocrática, escola que premia as pessoas que têm inteligência suficiente para entender os conhecimentos que são transmitidos e se esforçam para aprender.

A crítica feita por Pierre Bourdieu a essa escola liberal e meritocrática leva à formulação do conceito de:

- a) Violência simbólica.
- b) Disciplinarização dos corpos.
- c) Aparelhos Ideológicos de Estado.
- d) Tecnologia de poder.
- e) Capital cultural.

Referências

ABRAMOWICZ, M. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, nº 10, p. 81-100, 1994.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1974.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser: Aparelhos ideológicos de Estado e a escola**. Marxismo 21. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-Aparelhos-Ideologicos-e-a-Escola-M-Cassin.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 15. ed. Campinas: SP, Papirus, 2008.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. **Revista Gestão da Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 15. ed. Campinas: SP, Papirus, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Saraiva, 2004.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARROW, A. **Taxonomía del dominio psicomotor: guia funcional de objetivos en la educacion fisica**. Argentina: Ateneo, 1978.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LIMA, Denise M. O. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógitto**, Salvador, n. 11, p. 14-19, out. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v11/v11a03.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. São Paulo, 1992. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica.

..... **Verificação ou avaliação:** o que pratica a escola? Série Ideias n. 8, Secretaria de Educação de São Paulo/FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

MENDES, José M; SEIXAS, Ana M. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 19, p. 103-139, 2003. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SAVIANI, D. **Glossário do site de História da Educação Brasileira da Universidade de Campinas (UNICAMP)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm>. Acesso em: 10/03/2017.

PARO, Vitor H. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NÓVOA, Antonio e ESTRELA, A. (org.). **Avaliação em educação:** novas perspectivas, Ed. Porto, 1993.

RANCIÈRE, J. Sobre a teoria da ideologia (La política de Althusser). In: **Lecturas de Althusser**. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1970.

SANTOS, Mauro Sérgio. A moderna sociedade de controle. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. XII, p. 170-178, dez. 2015. Disponível em: <http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo12/00_Revista_Ensaios_Filosoficos_Volume_XII.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2017.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma avaliação democrática e emancipatória. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

..... **Avaliação Educacional**. Série Ideias n. 22, São Paulo: FDE, 1994. p. 61-68. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

SIMPSON, E. Objetivos educacionales en el dominio psicomotor. In: **Medio educativo en la educación vocacional y técnica:** un reporte del seminario nacional, Universidad Estatal de Ohio: Editores Cotrell y Hanck. 1967.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SOUSA, S.Z.L. **Avaliação da aprendizagem:** natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período de 1980 a 1990. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

VAISMAN, Ester. Althusser: Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado – Velhas e Novas Questões. **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 247-269, dez. 2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_12.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2017.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **Avaliação educacional: teoria – planejamento – modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores - ainda um desafio**. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

_____. Construindo a avaliação formativa em uma Escola de Educação Infantil e Fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1684/1308>>.

Avaliação externa e institucional

Convite ao estudo

Caro estudante,

Estamos iniciando mais uma unidade de estudos. Nos estudos anteriores exploramos aspectos históricos e teóricos da avaliação educacional, a partir das ideias de importantes teóricos do campo da avaliação, tanto internacionais quanto nacionais.

Os conteúdos trabalhados na primeira unidade nos deram um amplo panorama das abordagens conceituais e das práticas avaliativas, além de aportar conhecimentos fundamentais da sociologia da educação e da filosofia para pensarmos a avaliação historicamente e de forma contextualizada.

Agora, nesta unidade cujo tema é avaliação externa e institucional, utilizaremos os conhecimentos adquiridos na primeira unidade para pensar especificamente a avaliação no contexto brasileiro. Como a avaliação externa, institucional ou da aprendizagem em sala de aula ocorre nas escolas que fazem parte dos sistemas de ensino, é essencial compreender e analisar a legislação que define e regulamenta as práticas avaliativas em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para tanto, é imprescindível que o profissional da educação conheça e compreenda as concepções de avaliação que estão plasmadas nos textos legais, fundamentalmente no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal 9.394/96. Outro conceito muito importante para a avaliação educacional é o conceito de qualidade da educação, que somente pode ser compreendido a partir da complexidade que envolve o fenômeno educativo. Esses aspectos serão tratados na Seção 2.1 desta unidade.

Na Seção 2.2 nos dedicaremos a estudar e compreender a avaliação externa no Brasil. Analisaremos as origens e os fundamentos históricos, políticos, sociais e econômicos da avaliação externa e como esse tipo de avaliação se desenvolveu e vem influenciando as políticas educacionais, assim como o trabalho desenvolvido no interior das escolas e salas de aula. Ainda analisaremos como se relacionam a avaliação externa e institucional no contexto escolar.

Na Seção 2.3, e última seção desta unidade, abordaremos os operativos ou sistemas de avaliação externa existentes hoje no Brasil, tanto aqueles desenvolvidos pelo governo federal quanto os desenvolvidos pelos sistemas estaduais e municipais de educação. Também analisaremos os exames aplicados aos concluintes do Ensino Médio, assim como exames na Educação de Jovens e Adultos, observando seus usos, resultados e impactos na educação brasileira.

Certamente, você, como estudante da educação básica, possui vivência e experiência com algum ou com vários desses sistemas de avaliação e exames, porém iremos analisá-los e compreendê-los em uma relação direta com a prática dos profissionais da educação, tanto na gestão dos sistemas de ensino quanto na gestão da escola e da sala de aula.

Convidamos você a seguir conosco nesta trajetória, adquirindo conhecimentos e desenvolvendo competências e habilidades fundamentais como futuro profissional da educação básica.

Seção 2.1

Avaliação educacional pós LDB 9.394 de 1996

Diálogo aberto

Os professores da Escola Cecília Meireles, Odair e Maria de Fátima, ambos do 5º ano, conversam sobre a questão da avaliação nesse ano final da primeira etapa do ensino fundamental. Odair manifesta a sua preocupação por este ser um momento de transição na vida dos estudantes e por eles terem que responder as avaliações externas. Apesar das avaliações externas no 5º ano preocuparem os alunos, ela não tem consequência para sua aprovação ou reprovação, mas reflete a qualidade da educação oferecida pela escola.

Maria de Fátima diz que não compreende como podem avaliar a qualidade da educação somente por uma prova! Recorda das reuniões que tiveram e de como alguns pesquisadores criticavam avaliar os alunos apenas por um instrumento no final de um determinado período. Odair concorda com ela, dizendo que parece um pouco contraditório que a avaliação da aprendizagem feita pelo professor na sala de aula seja de uma forma e depois o próprio Ministério ou a Secretaria de Educação avaliem os estudantes por meio de uma única prova.

Maria de Fátima pergunta: "será que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação fala alguma coisa sobre isso"? Odair responde que sim, que a LDB fala da avaliação, porém não se recorda o que diz especificamente acerca da avaliação da aprendizagem, da avaliação externa, da relação entre elas.

"É mesmo", diz Maria de Fátima, "lembro que houve um ano em que o outro diretor, o que estava antes do João Alberto, pediu para a gente responder a um questionário sobre a escola, o edifício, analisar os resultados, disse que era uma avaliação institucional".

"Isso mesmo, também participei uma vez na outra escola onde trabalhei. Parece que quanto mais estudamos sobre avaliação, mais coisas vão surgindo! Avaliação externa, institucional, as provas, os índices, nossa!", conclui Odair.

“Mas, quando estudamos os teóricos em uma das nossas reuniões, alguns deles abordavam esses diversos tipos de avaliação”, complementa Fátima.

Odair continua: “Fico preocupado com tantas coisas que nós profissionais da educação devemos saber, principalmente sobre a avaliação. Contudo, é preciso conhecer esses diversos tipos de avaliação, saber para que servem, como usar seus resultados, entender suas origens, saber suas funções e identificar o que está por detrás de tantas avaliações.

Maria de Fátima reforça dizendo que quando divulgam os resultados das avaliações externas e mostram resultados ruins sempre falam do despreparo dos professores, “dizem que somos descompromissados, que faltamos muito! Fica parecendo que a culpa é nossa!”.

Odair concorda, complementando: “É verdade, estamos muito desvalorizados! Mas, acho que isso é desconhecimento e falta de informação, inclusive nossa. Na primeira reunião que tivemos, o diretor e a coordenadora apresentaram os dados da escola, das avaliações externas, as taxas de rendimento interno, e nós tivemos dificuldades para analisar e entender”.

Ao final do diálogo, chegaram à conclusão de que seria melhor conversar com o diretor para que na próxima reunião possam acordar essas questões. Os principais questionamentos eram: “Que devemos nós, como profissionais da educação, saber e conhecer da avaliação externa e institucional? Como essas avaliações incidem em nosso trabalho? Como usar os resultados para melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos? Como orientar os pais e os alunos sobre o sentido e a importância dessas avaliações para eles? As avaliações estão aí e os resultados também, melhor compreendê-los e usá-los, não é mesmo?”.

Não pode faltar

A década de 1990 marcou mudanças importantes na educação brasileira, principalmente no arcabouço legal que regulamenta a educação em todo o país. É fundamental não esquecer que a legislação nacional deve ser respeitada por todos os sistemas de ensino e escolas, em todos os níveis e modalidades, tanto públicas quanto privadas. Entretanto, a legislação nacional não define em

profundidade e não especifica aspectos da legislação que devem ser definidos e regulamentados pelos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Na segunda metade da década de 1980, com o fim da ditadura militar e as eleições diretas para o governo em diferentes níveis de poder, os governos estaduais iniciaram mudanças na legislação vigente que havia sido elaborada durante a ditadura militar. Várias das mudanças feitas nas legislações estaduais influenciaram e foram incorporadas na legislação nacional promulgada durante a década de 1990.

A lei mais importante da educação nacional é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1996. A Constituição Federal, promulgada em 1988, determinou que uma nova lei de educação deveria ser elaborada e, certamente, além do caráter democrático presente na lei, outras concepções e contextos sociais, políticos e econômicos influenciaram na LDB aprovada pelo Congresso Nacional dos anos 1990. Também é importante lembrar que a LDB de 1997 passou por alterações durante essas últimas duas décadas que foram modificando o seu texto, acrescentando e revogando aspectos legais. Vale recordar que as mudanças no texto legal não são desprovidas de sentido e ideologia, mas refletem os anseios e conflitos da sociedade brasileira em determinados momentos históricos.

Dessa forma, as mudanças na LDB são resultado dos embates de diferentes interesses, mas também se fundamentam em acordos internacionais, declarações da Organização das Nações Unidas (ONU) que refletem o compromisso dos países membros com o direito à educação. O contexto político e econômico internacional também influencia as leis educacionais elaboradas no Brasil, refletindo em alguns momentos avanços no sentido de maior garantia de direitos e, em outros, retrocessos em termos de financiamento, obrigatoriedade do ensino, obrigações do Estado etc. O que queremos dizer é que a legislação não é neutra, ela resulta dos embates, disputas, dilemas, do controle e da ideologia dos grupos que exercem maior poder em determinados momentos da nossa história e do contexto internacional.

Considerando esses aspectos, ressaltamos que nosso interesse pela legislação nacional terá foco na avaliação, pois esse é o objeto de estudo da nossa disciplina. Contudo, alertamos que a avaliação, como vimos na primeira unidade, não pode ser pensada de forma

desarticulada do processo de ensino-aprendizagem, já que é influenciada por ele e influencia-o.

Isso posto, iniciaremos nosso estudo das concepções e práticas avaliativas plasmadas no texto da LDB. Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, iniciou-se o movimento para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em substituição à legislação então vigente, Lei Federal 5.692, de 1971. O longo período que vai do marco legal nacional à nova LDB propiciou que se buscasse adequar a educação ao contexto de democratização do país e às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que se processavam no mundo globalizado.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei Federal 9.394, a nova LDB, na qual estão expressos os objetivos, princípios, finalidades, a forma de organização da educação para todo o território nacional e as competências de cada esfera de poder. Em 1997, o Ministério da Educação apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo foi o de servir de base para a formação de uma estrutura curricular comum a todo o país, regulamentando o artigo 26 da LDB. Nos últimos anos, estamos presenciando o debate em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que visa definir de forma conjunta o que todos os estudantes da educação básica devem aprender na sua trajetória escolar. Pensando que a avaliação não deve estar desarticulada do ensino-aprendizagem, tanto os PCN de 1997 quanto a BNCC atual são essenciais para as concepções e práticas avaliativas definidas na LDB.

Antes de proceder à análise da legislação nacional faremos, com base no estudo realizado por Sousa (1986), uma breve revisão da legislação educacional, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem até a década de 1980, e veremos quais concepções de avaliação estavam presentes nos textos legais até a promulgação da atual LDB.

O estudo de Sousa (1986) abrangeu da década de 1930 até a década de 1980. A pesquisadora concluiu que, até a Lei 4.024, de 1961, a concepção de avaliação da aprendizagem presente na legislação era a de um procedimento de mensuração para julgar o aproveitamento do aluno e decidir sobre sua promoção para a série seguinte, sendo o professor o principal agente do processo de avaliação.

A partir de 1961, houve um avanço na concepção de avaliação da aprendizagem em relação às leis anteriores. Quanto aos princípios da avaliação, deixou-se de dar ênfase à imparcialidade e à objetividade, como nos mostra Sousa (1986, p. 57):

A avaliação deve ser um procedimento contínuo, compreensivo e compatível com o trabalho desenvolvido e, quanto à forma de realização, a avaliação deixou de dar prioridade às provas e exames, oferecendo ao professor a possibilidade de utilizar outros procedimentos e instrumentos que julgar adequados ao trabalho desenvolvido.

Vale a pena ressaltar que, naquela lei, as provas e exames perderam seu caráter de único instrumento de avaliação, mas continuaram sendo importantes para determinar a promoção ou não do aluno. Além disso, em relação à legislação anterior, o professor obteve maior autonomia para desenvolver os procedimentos de avaliação.

Porém, foi com a Lei 5.692 de 1971 que ocorreu uma mudança mais significativa na concepção de avaliação da aprendizagem, assumida pelo texto legal, indicada como sendo o processo de determinar até que ponto foram atingidos os objetivos educacionais, mudança influenciada pela pedagogia tecnicista. Além disso, a pesquisadora destaca que, de modo geral, a legislação analisada sempre apresentou o professor como sendo o responsável pelos procedimentos de avaliação, relegando o aluno à condição de objeto da avaliação.

Analisando a Lei 5.692/71 e os textos legais que normatizaram a avaliação da aprendizagem, complementando-a, Sousa (1986, p. 69) assim caracteriza a concepção de avaliação:

Avaliação é um processo que visa ao acompanhamento e julgamento do desempenho do aluno, tendo em vista verificar o alcance dos objetivos educacionais propostos. Fornece dados para apoiar a decisão quanto à promoção ou retenção do aluno, assim como para o replanejamento do trabalho. Deve envolver a utilização de procedimentos diversificados que permitam a avaliação dos objetivos propostos e deve ocorrer no início, durante e ao final do processo de aprendizagem, sob a responsabilidade do professor.

Como vimos anteriormente, nos anos 1980 e início da década de 1990 muitas pesquisas se desenvolveram tendo como preocupação central a avaliação da aprendizagem, relacionando-a ao fracasso escolar e apontando a necessidade de se repensar o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Os estudos e discussões presentes nessa época, como já assinalamos, influenciariam a elaboração da nova LDB, que trará avanços no sentido de apontar para uma superação da avaliação tradicionalmente feita na maioria das escolas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foi fruto de oito anos de elaboração, da qual participaram representantes de inúmeros setores sociais, interessados na formulação da lei que determina as bases para a estruturação e o funcionamento da educação no país.

Por meio do Fórum Nacional de Educação e de alguns outros grupos organizados em torno da defesa de uma educação pública, gratuita e democrática, procurou-se resguardar esse direito e buscar o maior número de avanços possíveis no âmbito legal. Entretanto, algumas alterações feitas durante a formulação da lei não produziram um projeto final que atendesse a muitas das reivindicações ansiadas pelos grupos que lutavam por uma educação comprometida com a população menos favorecida.

Severino (2001, p. 57), ao analisar a LDB, ressalta que “o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira”. O autor ainda destaca algumas conquistas alcançadas no texto legal, como o alargamento da educação básica; o estabelecimento de prazos curtos para o repasse financeiro às escolas; o aumento do número mínimo de dias letivos (180 para 200); e uma visão menos tecnicista da educação dos jovens.

No tocante à avaliação, a LDB 9394/96 trata da temática no capítulo II, artigo 24, inciso V. De acordo com o texto legal, a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, ou seja, ela não se realiza somente num momento específico, mas deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

A lei não apresenta a avaliação como mensuração ou como simples instrumento para a atribuição de notas ou conceitos, o que vinha sendo criticado por vários pesquisadores da avaliação. Ressalta

a necessidade da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devendo-se analisar todos os fatores que influenciam no desenvolvimento cognitivo do aluno, levando em consideração as condições de vida e o meio social a que ele pertence.

Ao estabelecer que a avaliação seja contínua e cumulativa, a LDB revela uma concepção de avaliação processual, não havendo momentos especiais de aplicação de exames, que se ocorrerem, não podem ter prevalência sobre a avaliação contínua.



Assimile

Entender a avaliação como processo significa compreendê-la em sua articulação com o ensino-aprendizagem. A avaliação processual não ocorre em um momento definido, é contínua. Resulta da aplicação de instrumentos em momentos específicos, mas também da observação e análise permanente do desenvolvimento dos alunos. Vasconcellos (1998, p. 51) assinala que a avaliação contínua é a “atenção e ocupação do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade; é uma postura, um compromisso”.

A possibilidade de aceleração de estudos, presente na lei (item b, inciso V), revela que a reprovação é um problema a ser enfrentado. Esse tema já vinha preocupando vários sistemas de ensino, tanto estaduais quanto municipais, assim como os estudiosos da educação. É sabido que a distorção idade-série causa um problema para o fluxo escolar, pois os alunos que nele emperram seguram a vaga dos que lhe sucederão nos bancos escolares. Mas, esse não é o pior problema, o aluno é quem mais sofre com essa distorção, pois, geralmente, é discriminado dentro da escola pelo seu fracasso.

Essa preocupação com a reprovação e a distorção idade-série gerou políticas e programas de regularização do fluxo escolar, conhecidas em muitas redes de ensino como classes de aceleração. A regularização do fluxo escolar deve ser vista como uma medida necessária para resolver o problema causado, principalmente, pela repetência, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes na escola e equacionando o fenômeno da distorção. Além disso, várias pesquisas assinalam que quando os alunos possuem a idade adequada no ano em que estão matriculados pode contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico. Porém, a aceleração de estudos

não pode ser realizada sem que se considere o aluno e seu direito à aprendizagem. Assim, ela deve ocorrer de forma que o aluno seja valorizado, recupere sua autoestima e adquira o saber que lhe foi negado e não apenas para a regularização do fluxo escolar.

Outro aspecto relevante da LDB diz respeito ao processo de recuperação da aprendizagem (item e, inciso V), ao estabelecer que a recuperação deve ser paralela ao período letivo, objetivando auxiliar o aluno nas dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a recuperação não se apresenta como um evento terminal, nem relacionado à promoção/retenção, mas sim como uma atividade contínua, como um recurso para a garantia da aprendizagem, não sendo uma atividade à parte do ensino-aprendizagem, mas inerente a ele.

Podemos perceber que o texto legal busca promover um distanciamento do significado ou da finalidade da avaliação em relação à promoção ou retenção dos alunos. Alguns outros aspectos da lei também contribuem para uma outra função da avaliação. No artigo 23 a LDB diz:



A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1997, artigo 23)

Fica clara uma flexibilização da organização da educação básica e, portanto, a função da avaliação não fica limitada a mero instrumento de promoção ou retenção. O artigo 32 da LDB propõe:



§ 1º - É facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1997, artigo 32)

O artigo citado indica uma clara desvinculação entre avaliação e promoção/retenção, pois a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada pressupõem uma não ruptura no processo de ensino-aprendizagem, uma concepção de aprendizagem enquanto processo e, portanto, uma avaliação voltada para o acompanhamento da aprendizagem e para uma reflexão sobre a prática docente.

A LDB apresenta diretrizes de como deve ser a avaliação, como deve ocorrer o procedimento avaliativo. Luckesi (1992), Sousa (1994), Freitas (1995), Vasconcellos (1994), entre outros, apontaram em suas pesquisas e publicações a necessidade de ressignificar a avaliação, definindo-a como diagnóstica, contínua, processual, formativa, além de destacar a importância de se considerarem os aspectos socioculturais do educando. Assim, parece-nos, à primeira vista, que a LDB está em consonância com a produção desses autores.



Exemplificando

Muitos professores consideram que a avaliação processual e contínua significa atribuir notas a todas as atividades que os estudantes desenvolvem em sala de aula. Isso é um grande equívoco. Avaliação processual representa a reflexão constante sobre a produção dos alunos, o olhar atento que vai capturando aquilo que os estudantes estão compreendendo e as dificuldades que estão tendo. Um passeio pela sala de aula enquanto os alunos desenvolvem alguma atividade, as dúvidas que surgem, ou ver que ao corrigir um exercício a maioria está apagando a resposta que deu e anotando a resposta correta são importantes indicadores de que não estão compreendendo o conteúdo ensinado, o que exige uma ação imediata do professor.

Talvez a avaliação da aprendizagem tal como proposta na lei assuma características de um processo democrático, que almeja a formação do aluno enquanto homem e cidadão. Talvez apenas esteja reformulando as formas de exclusão ou atendendo as necessidades do contexto histórico, como sugere Freitas (2001, p. 52) ao afirmar que as mudanças incorporadas na LDB visam “adequar o sistema educacional às novas necessidades do processo de acumulação do capital que está redefinindo os objetivos globais da educação básica e suas competências básicas”.

Se refletirmos sobre os embates travados na elaboração da LDB, no ideário neoliberal presente na política econômica brasileira a partir dos anos 1990 e na condução da reforma educacional levado a cabo naquele momento, podemos pensar que, apesar dos meios serem os

mesmos, os fins podem ser outros, ou seja, que devemos aproveitar as mudanças relacionadas a avaliação na legislação para forjar outras práticas, rompendo com a avaliação classificatória e excludente.

Luckesi (1999, p. 42) indica que são necessários dois passos para redirecionar os caminhos da prática da avaliação. O primeiro seria “assumir um posicionamento claro e explícito” e o segundo seria “a conversão de cada um de nós, professor, educador, para novos rumos da prática educacional”. Ele ainda define essa conversão como sendo “conscientização e prática dessa conscientização” e ressalta: “Não basta saber que ‘deve ser assim’; é preciso fazer com que as coisas ‘sejam assim’”.

Portanto, a LDB diz, a respeito da avaliação, que “deve ser assim” na escola, mas somente quando existir um projeto político-pedagógico, construído coletiva e conscientemente e objetivando a construção de uma sociedade igualitária e democrática, é que as coisas poderão ser assim. Por isso, apesar da concepção de avaliação constante da LDB preconizar uma avaliação processual e contínua, que sirva para reorientar as práticas docentes e garantir a aprendizagem de todos os estudantes, ainda podemos encontrar concepções e práticas que não se colocam a serviço da aprendizagem.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza algumas especificidades da avaliação relacionada aos níveis e às modalidades de ensino.

Quadro 2.1 | Avaliação nos níveis e modalidades de ensino

Níveis/ Modalidades de ensino	Concepções e práticas de avaliação segundo a LDB
Educação infantil	De acordo com o Art. 31º, item I, na educação infantil a avaliação deve ocorrer “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Essa noção de avaliação revela a importância e o caráter formativo que a avaliação assume na educação infantil, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, cumprindo uma função formativa e fornecendo elementos para os professores e a família promoverem o desenvolvimento das crianças. Quanto aos registros da avaliação, implicitamente a lei indica que são realizados de forma qualitativa, por meio de relatórios, portfólios e documentos que comprovem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

<p>Ensino fundamental</p>	<p>No ensino fundamental a avaliação deve ser processual e contínua, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os aspectos quantitativos e a avaliação deve orientar processos de recuperação da aprendizagem, conforme indicado no Art. 24º. Porém, no ensino fundamental, a avaliação também tem como função referenciar a aprovação ou reprovação dos estudantes. Como forma de minimizar esse viés classificatório da avaliação, no Art. 32º, a LDB abre a possibilidade de adoção de outras formas de progressão escolar, eliminando a reprovação em alguns anos ou organizando a escolarização em ciclos com progressão continuada. Essa possibilidade permite que a avaliação cumpra um papel mais relacionado ao diagnóstico das dificuldades e melhoria da aprendizagem, portanto, viabilizando, de certa forma, a avaliação processual, contínua e cumulativa.</p>
<p>Ensino médio</p>	<p>A avaliação no ensino médio também deve respeitar o que determina o Art. 24º da LDB. No caso do ensino médio a lei não permite a adoção de uma progressão escolar que elimine a reprovação, organizando o ensino médio em ciclos. A manutenção da progressão anual mantém o foco da avaliação no ensino médio na classificação e exclusão dos estudantes, o que pode ser evidenciado nas taxas de rendimento, pois tanto a reprovação quanto o abandono ainda são altos. No Art. 36º, §5º, a avaliação deverá objetivar garantir “a formação integral do aluno”, considerando aspectos cognitivos e socioemocionais, o que revela que a avaliação não deve ser punitiva, não deve servir ao controle e deve fornecer tanto aos professores quanto aos alunos informações sobre o ensino e a aprendizagem. Além disso, também no Art. 36º, §14º, a lei determina que serão estabelecidos “padrões de qualidade de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos de avaliação, considerada a Base Nacional Curricular Comum”.</p>
<p>Educação de jovens e adultos</p>	<p>A avaliação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino presente na LDB que visa permitir o acesso ou a continuidade de estudos no ensino fundamental e no ensino médio aos estudantes que não puderam escolarizar-se na idade própria (Art. 37º). Essa modalidade, tanto no ensino fundamental quanto no médio, pode ocorrer por meio de cursos ou exames supletivos. No caso dos cursos, a avaliação deve seguir os parâmetros e concepções estabelecidos para o ensino fundamental e médio, porém considerando o perfil dos estudantes. Com relação aos exames supletivos, o Art. 38º, §1º e 2º, estabelece a idade mínima para os alunos poderem fazê-lo, 15 e 18 anos, para o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente.</p>

	<p>O objetivo dos exames supletivos é reconhecer “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais” (Art. 38º, § 2º). Além disso, os cidadãos que não concluíram o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade própria podem submeter-se a um exame que tem servido como conclusão e certificação desses níveis de ensino, estamos nos referindo ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).</p>
<p>Educação profissional</p>	<p>A LDB ainda regulamenta a modalidade de educação profissional e tecnológica, porém não explicita no texto da lei como deve ser a avaliação nessa modalidade. Implicitamente, a avaliação na educação profissional deve seguir a mesma lógica que a lei concebe para os outros níveis e modalidades de ensino. Isso evidencia-se mais claramente nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, cuja Resolução nº 6, Conselho Nacional de Educação, 20/09/2012, no seu Título III – Avaliação, Aproveitamento e Certificação. O Art. 34º da resolução replica o que determina o Art. 24º da LDB, ou seja, indica que a avaliação da aprendizagem dos estudantes da educação profissional deve ser “contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais”. A resolução ainda determina que a avaliação da aprendizagem pode ser “utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais” (Art. 35º) e para “prosseguimento de estudos” (Art. 36º). No capítulo II do Título III, a resolução regulamenta os aspectos relativos à certificação que</p> <div data-bbox="353 989 900 1307" style="background-color: #e0e0e0; padding: 10px; border: 1px solid #ccc;"> <p>“ abrange a avaliação do itinerário profissional e de vida do estudante visando o seu aproveitamento para prosseguimento de estudos ou o reconhecimento para fins de certificação para exercício profissional, de estudos não formais e experiência no trabalho, bem como de orientação para continuidade de estudos. (Art. 37º, § 2º)</p> </div> <p>Por fim, a Resolução ainda prevê a realização da avaliação periódica da avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como forma de promover sua oferta adequada as demandas da sociedade e de zelar pela sua qualidade (Art. 39º).</p>

Educação especial	<p>O Art. 58º da LDB explicita que a Educação Especial é a “modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. Considerando essa definição, a avaliação nessa modalidade de ensino deve adequar-se às características e especificidades de cada estudante e articular-se ao “currículo, aos métodos, às técnicas, recursos educativos e organização específicos” (Art. 59º) que visam atender a cada necessidade. De modo geral, a avaliação nessa modalidade não se diferencia do caráter diagnóstico, formativo, processual e cumulativo que a LDB prevê para todos os níveis e modalidades de ensino, porém cada necessidade exigirá do professor a elaboração de instrumentos específicos e compreensão de que a avaliação deve proporcionar uma resposta coerente às necessidades educacionais de todos os alunos em seu processo de aprendizagem, de acordo com o potencial e as limitações de cada estudante.</p>
-------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Com relação à avaliação da qualidade da educação, a LDB define no Art. 9º que a incumbência da avaliação da qualidade à União em colaboração com os Estados e Municípios é:

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (Art. 9º, Inciso VI)



Com relação à avaliação institucional, ou seja, dos estabelecimentos de ensino, a LDB regulamenta que cada sistema de ensino supervisionará e avaliará os seus estabelecimentos de ensino, mas refere-se de forma mais explícita à avaliação institucional das instituições de ensino superior, deixando subtendida a avaliação institucional das instituições de ensino da educação básica.

A qualidade da educação

A avaliação pressupõe comparar a realidade com um ideal a ser atingido. No caso da educação, o que se busca essencialmente é que todos os estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino, tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade.

Sendo assim, ter clareza do que é a uma educação de qualidade é fundamental para o estabelecimento de diretrizes, metas e objetivos tanto para a política educacional quanto para o projeto pedagógico de cada instituição escolar.

Vários pesquisadores, estudiosos da educação e organizações nacionais e internacionais vêm discutindo o conceito de qualidade educacional há bastante tempo. Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos, a partir da análise de uma série de estudos e definições acerca da qualidade da educação a sintetizam na seguinte definição:



Qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, [s/d.], p. 6)

Partindo dessa definição de qualidade, podemos dizer que a qualidade educacional é constituída de diversos aspectos ou dimensões que envolvem recursos humanos, materiais, organizacionais (gestão administrativa e pedagógica) etc. Indica, também, que o desempenho dos alunos pode ser tomado como um dos indicadores da qualidade educacional.



Assimile

A "educação de qualidade" é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (Documento Referência da CONAE, 2014, p. 64-65). Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

No Caderno 3 do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) também discute-se a questão da qualidade da educação e se explicita nessa discussão o conceito de qualidade “social” da educação:

Nesta expressão, “qualidade social” da educação, há referência ao caráter democrático e inclusivo, acentuado pelo termo “social”, que abraça toda a população desde a mais tenra idade e inclui indígenas, afrodescendentes e demais etnias. Esta qualidade precisa ser compreendida também como aprendizagem de alto nível, isto é, com o padrão desejado e compatível com o momento vivido pela sociedade atual e com a visão de longo prazo, o que significa percepção das possibilidades futuras. (PRADIME, 2006. p. 22)

Portanto, a qualidade que se deseja para a educação está comprometida com um projeto de sociedade democrática e inclusiva, que proporcione a todos e todas as condições necessárias para que possam aprender. Dessa forma, segundo o estudo da Orealc/UNESCO Santiago (2008, p. 31)

uma educação de qualidade deveria abarcar três dimensões fundamentais: o respeito aos direitos humanos, equidade e pertinência. A essas dimensões haveria que acrescentar a relevância, assim como duas de caráter operativo: eficácia e eficiência.

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 sinaliza a educação garantida como um direito social, enquanto os artigos 205 e 206 expressam os responsáveis pela garantia desse direito – “dever do Estado e da família” (art. 205) – além de destacar um importante princípio que é a “garantia do padrão de qualidade” (art. 206, item VII). Apesar do direito de todos a uma educação de qualidade estar explícito desde 1988 na lei maior do país, infelizmente a educação brasileira ainda enfrenta muitos problemas que impedem que todos tenham acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade, ou seja, uma escola na qual todos os estudantes possam ter uma trajetória de sucesso na aprendizagem, e que alcancem, ao final de seu percurso, o pleno “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, CF 1988).

O não cumprimento desse direito constitucional e a responsabilização por esse descumprimento têm sido alvo de muitos debates, principalmente no tocante à legislação e às sanções e punições àqueles que desrespeitam esse direito. Essas sanções e punições, de acordo com o estabelecido na Constituição Federal, deveriam recair sobre o Estado e a família.

No tocante ao Estado, alguns entendem que deveriam ser responsabilizados todos aqueles da administração pública, responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino. Nesse caso, a legislação incidiria sobre os chefes do poder executivo em cada âmbito de governo e também diretores de escolas. Outros sugerem que essa responsabilização atinja também os professores, responsáveis pela aprendizagem dos alunos na sala de aula. Mas, também discute-se a responsabilização das famílias, que têm sua parcela de responsabilidade em garantir o direito à educação de todas as crianças e jovens.

É importante ressaltar que a avaliação das políticas educacionais e dos projetos das instituições de ensino torna-se cada vez mais essencial para que possamos ter clareza se os planos (nacional, estaduais e municipais de educação) e projetos de escola estão conseguindo atingir as metas e os objetivos estabelecidos.



Refleta

Quando escutamos ou lemos alguma notícia sobre a qualidade da educação, vários fatores são apresentados como causa da má qualidade: descaso das autoridades, má formação e descompromisso dos professores com a prática pedagógica, currículo escolar e estratégias de ensino que não interessam às crianças e jovens, salas de aulas com muitos alunos e escolas com infraestrutura física deficiente, violência e bullying, descaso das famílias com a escolarização dos seus filhos. A partir do conceito de qualidade da educação, reflita sobre como a avaliação pode contribuir para a melhoria da qualidade.

Contudo, para avaliar a qualidade da educação e, em consequência, saber se as políticas educacionais e as escolas estão cumprindo com os objetivos e as metas a serem atingidos, é imprescindível:

[...] definir dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e, também, consolidar mecanismos de acompanhamento da produção, implantação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais e de seus resultados, visando a produzir uma formação de qualidade socialmente referenciada, nos diferentes níveis e modalidades, dos setores público e privado. (Documento Final da CONAE, 2010, p. 49)

O Documento Final da Conae, que deu origem ao projeto de lei do atual Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência vai de 2014 a 2024 (Lei Federal Lei nº 13.005/2014), considera duas dimensões importantes para se pensar em padrões de qualidade da educação. Essas dimensões devem levar em consideração fatores extraescolares e intraescolares, que se subdividem em outros fatores e condições necessários para a construção de um padrão de qualidade a partir do qual se possa avaliar a melhoria da qualidade educacional. O quadro apresentado a seguir sintetiza as dimensões, fatores e condições de qualidade, explicitados no documento final da CONAE (2010, p. 49-52):

Quadro 2.2 | Dimensões do padrão de qualidade da educação

Dimensões extraescolares		Dimensões intraescolares			
Níveis		Planos			
Espaço social	Obrigações do Estado	Sistema	Instituição educativa	Professor/a	Estudante
Dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos.	Dimensão dos direitos do cidadão e obrigações do Estado.	Condições de oferta de ensino.	Gestão e organização do trabalho escolar.	Formação, profissionalização e ação pedagógica.	Acesso, permanência e desempenho escolar.

Fonte: CONAE (2010, p. 49-52).

O mais importante é ter clareza de que o debate da qualidade da educação, por sua complexidade:



[...] remete à apreensão de um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e instituições de educação básica e superior, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização. É fundamental, pois, ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação é, assim, perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (Documento final da CONAE, 2010, p. 46)

No contexto de responsabilização das escolas pelo Estado dos resultados da qualidade educacional, alguns pesquisadores têm trabalhado com o conceito de qualidade negociada. A ideia não é a de eximir a escola e, conseqüentemente, os atores do sistema a ela relacionados, da responsabilidade da qualidade educacional, mas de pôr em debate o conceito de qualidade, contextualizando-o, assumindo a responsabilidade por aquilo que a escola pode se responsabilizar, mas também chamando o Estado a compartilhar dessa responsabilidade. Além disso, a qualidade negociada implica em pensar o conceito de forma participativa, plural, processual, transformadora e negociada, ou seja, um conceito construído a partir da reflexão daquilo que a escola pode e deve fazer e também o Estado.

Dessa forma, Freitas et al. (2009, p. 36-37), citando a Bondioli (2004, p. 14), sinaliza que a qualidade, em seu caráter de negociação, é entendida como:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas e a priori do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser.



Ao pensar o caráter negociável da qualidade, os defensores desse conceito alertam que não se deixa de lado outros aspectos ou dimensões, mas traz-se para o conceito a ideia de uma efetiva participação dos diversos atores na reflexão e na busca da qualidade. Sendo assim, no âmbito da escola, a qualidade negociada resgata a importância do projeto pedagógico, pois ele termina sendo o instrumento para a condução da qualidade negociada.

Por meio do projeto pedagógico, a escola estabelece uma espécie de pacto com o órgão público e o gestor da rede, definindo responsabilidades, mas levando em consideração seu contexto, suas limitações e suas fortalezas e virtudes. Esse pacto ocorre entre diversos atores: “da escola para com os estudantes; da escola para consigo mesma; da escola para com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola” (FREITAS et al., 2009, p. 37).

O conceito de qualidade negociada é mais democrático, participativo e visa que a educação escolar esteja a serviço de uma educação cuja qualidade sirva para transformar a sociedade, emancipar o sujeito, o educando, no sentido de que possa ter um olhar crítico a respeito da sociedade na qual vive. Recupera a ideia de uma escola que esteja voltada para os interesses da comunidade e que não legitime a exclusão e a desigualdade de classes inerente à sociedade capitalista.

Sem medo de errar

Para tratar das questões que os professores propuseram, o diretor convidou uma supervisora que conhece muito os aspectos legais, principalmente para abordar a concepção da avaliação a partir da LDB. A supervisora enfatizou a importância de os professores conhecerem a legislação educacional, o que ela diz sobre as concepções e práticas avaliativas, pois os professores e todos os profissionais da educação precisam agir de acordo com o que determina a lei.

“Nem sempre estamos de acordo com determinadas leis”, comentou a supervisora, “porém devemos cumpri-las e, se não concordamos, devemos buscar os instrumentos democráticos para modificá-las. As leis educacionais não são imutáveis, elas vão sendo modificadas de acordo com os embates, os conflitos, as necessidades e as transformações pelas quais a sociedade vai passando”.

Com relação a avaliação, a LDB adotou a concepção de avaliação mais aceita entre os teóricos, que é a ideia de avaliação processual e contínua, com o objetivo de orientar o trabalho docente no sentido de garantir a aprendizagem de todos os alunos. A LDB concebe a avaliação no seu sentido diagnóstico, formativo, emancipador, rompendo com a ideia de uma avaliação classificatória, excludente. Entende o ensino-aprendizagem como processo e, portanto, como a avaliação deve subsidiar esse processo, ela também é processual.

Mas, a supervisora alertou que nem sempre é fácil colocar em prática o que diz a lei. Como os teóricos da avaliação já assinalavam, a supervisora pontuou problemas que dificultam colocar em prática a concepção de avaliação da LDB. A própria estrutura do sistema, a organização dos tempos e espaços na escola, a formação dos professores, a ideia difundida na sociedade sobre o que é avaliar as condições em que o ensino se realiza.

Os sistemas de ensino continuam com suas exigências burocráticas, portanto os professores devem atribuir notas a cada bimestre e no final do ano, devem indicar se os alunos foram aprovados ou não. As escolas devem emitir certificados,

históricos escolares, documentos que contêm informações sobre o aproveitamento dos estudantes que se traduzem em notas, conceitos, números que se articulam mais com a avaliação tradicionalmente feita pelos professores do que com a ideia de avaliação processual e contínua.

Além disso, a supervisora alertou que a avaliação processual e contínua não pressupõe a inexistência de instrumentos objetivos que sirvam de parâmetro, de referência para diagnosticar o que os alunos sabem e não sabem fazer, o que aprenderam ou não do currículo escolar. Os professores foram recordando o que os autores estudados nas reuniões anteriores diziam sobre mudar a avaliação, que implicava uma mudança no trabalho pedagógico como um todo, uma mudança na escola, nas relações entre os professores e seus alunos.

A supervisora explicou que desde os anos 1990 a avaliação externa, que se baseia nas provas que os estudantes fazem em determinados anos do ensino fundamental e médio, cumpre um papel relacionado à verificação da qualidade da educação. Os resultados dessas avaliações precisam ser compreendidos pelos professores para que possam ser utilizados no planejamento. Os resultados sinalizam aspectos essenciais do currículo que precisam ser melhor trabalhados, aspectos que os estudantes não estão assimilando, aprendendo como deveriam. As avaliações externas não eliminam ou substituem a avaliação que os professores fazem dos alunos. São distintas, mas o ideal é que obtenham resultados similares, pois quando um aluno é bem avaliado pelo professor significa que ele se desenvolveu adequadamente e domina o conteúdo ensinado, portanto o resultado da avaliação externa deveria aproximar-se da avaliação feita pelo professor.

Contudo, é importante olhar esses resultados, tanto da avaliação feita pelo professor quanto das avaliações externas, de forma contextualizada, dentro da realidade socioeconômica, cultural e também emocional dos estudantes. Também é fundamental considerar o contexto em que a escola está inserida, as condições materiais e de infraestrutura, a formação do corpo docente, a estabilidade dos funcionários, a relação com a comunidade, o currículo e as estratégias de ensino utilizadas, a organização da escola e se a gestão é democrática ou não.

São muitos os fatores que intervêm e que devem ser levados em consideração ao se avaliar a instituição escolar.

Um importante fator que tem sido considerado nas avaliações institucionais é o clima escolar. Um ambiente tranquilo, em que todos se relacionam bem, pouco conflituoso, sem violência e no qual todos estão satisfeitos contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a efetivação da aprendizagem.

A avaliação institucional remete ao projeto pedagógico da escola, a sua construção coletiva e participativa. A avaliação, externa ou institucional, ou a avaliação da aprendizagem feita pelo professor, não objetiva buscar culpados pelos maus resultados, mas buscar refletir como melhorá-los, pensar e propor coletivamente ações que levem à melhora da qualidade.

Os resultados de qualquer avaliação devem servir para que os profissionais da educação e demais profissionais dos sistemas de ensino reflitam sobre as causas dos desempenhos insatisfatórios, dos resultados insuficientes e desenvolvam planos, programas, estratégias que ajudem, no âmbito de atuação de cada um, a melhorar a qualidade da educação que, em última instância, significa garantir a aprendizagem de todos os alunos, garantir o sucesso escolar de todos.

A importância de os profissionais da educação conhecerem os aspectos legais que envolvem a avaliação educacional, compreenderem o sentido e os usos dos resultados dos vários tipos de avaliação (externa, institucional, da aprendizagem em sala de aula) reside também no fato de que são esses profissionais que vêm esclarecer às famílias e aos estudantes sobre a relevância dessas avaliações, sobre a sua função e os usos que são feitos de seus resultados.

O conhecimento sobre as avaliações que são feitas no contexto escolar é essencial para que saibamos separar o joio do trigo, ou seja, aproveitar os aspectos positivos dessas avaliações e criticar os aspectos negativos, para assim poder melhorá-las, já que fornecem importantes dados, quantitativos e qualitativos, da qualidade educacional.

Divergência de resultados

O coordenador de uma escola analisava os resultados dos alunos do 9º ano do ensino fundamental na avaliação externa realizada pela rede estadual. A análise era feita nos resultados da prova de matemática. O coordenador observou que os alunos obtiveram bons resultados na avaliação externa, mas a maioria deles, na avaliação da aprendizagem feita pelo professor, não iam bem, tinham médias baixas e muitos fizeram atividades de recuperação para conseguirem melhorar as médias bimestrais e não serem reprovados.

O cruzamento dos resultados dessas duas avaliações, a externa e a feita pelo professor de matemática, intrigava o coordenador. Como se explica a divergência nos resultados? Como alunos que apresentam tanta dificuldade, considerando a avaliação feita pelo professor, puderam ter um desempenho tão satisfatório na avaliação externa? Como a avaliação externa é uma prova tipo teste, será que os alunos em questão simplesmente arriscaram qualquer alternativa e deram sorte? Ou será que algum aluno passou as respostas corretas aos companheiros?

Para encontrar respostas às suas questões o coordenador decidiu consultar um professor estudioso da avaliação para ajudá-lo a entender o que ocorreu com esse grupo de alunos. O estudioso esclareceu que dificilmente um resultado favorável na prova pudesse ser fruto da sorte, pois as alternativas corretas se distribuem entre as diferentes opções. Quanto à possibilidade de os alunos terem colado, descartou-se porque os professores da escola que estavam presentes no dia da avaliação e os procedimentos de aplicação demonstravam a impossibilidade dos alunos terem colado. Além disso, haviam sentado em carteiras distantes umas das outras, o que impediu o contato entre eles.

Orientado pelo professor estudioso da avaliação, o coordenador passou a observar os procedimentos e as práticas avaliativas do professor de matemática. As observações levaram o coordenador a concluir que o professor era muito autoritário, tinha critérios pouco definidos e que variavam de acordo com seu humor ou com a simpatia que tinha pelos alunos. Os alunos que o professor não simpatizava ou que eram mais indisciplinados considerando os critérios do professor perdiam pontos de comportamento e tinham suas notas diminuídas. Além disso, as provas que o professor aplicava eram extremamente difíceis, elaboradas para que a maioria não acertasse as questões.

Dessa forma, o coordenador concluiu que as práticas avaliativas do professor mascaravam a aprendizagem dos estudantes. O coordenador observou que o autoritarismo do professor terminava obrigando os alunos a estudarem muito para conseguirem obter a média necessária nas provas. Várias vezes o coordenador observou que os alunos que tinham maior facilidade para aprender matemática ajudavam os colegas com maior dificuldade, explicando-lhes os exercícios. A divergência de resultados se explicava pela avaliação informal que o professor fazia, pelo temor e pela dominação imposta por ele. Desse modo, o seu comportamento ocultava a real aprendizagem daquele grupo de estudantes.

Faça valer a pena

1. A professora iniciou a reunião explicitando aos pais os procedimentos e critérios de avaliação adotados durante o bimestre. Os procedimentos se basearam na observação do desenvolvimento da aprendizagem e na aplicação de instrumentos que evidenciassem as dificuldades dos alunos. Atividades foram desenvolvidas para sanar as dificuldades identificadas e se aplicou um exame, mas prevaleceram os critérios processuais e qualitativos ao consolidar a nota bimestral.

De acordo com as concepções e práticas avaliativas explicitadas na LDB, é correto afirmar que:

a) Os procedimentos e critérios explicitados pela professora estão de acordo com o que determina a LDB, pois segundo a lei a avaliação deve ser processual e cumulativa.

- b) Os procedimentos e critérios explicitados pela professora estão em desacordo com a LDB, pois os resultados dos exames finais, quando realizados, prevalecem sobre a avaliação processual.
- c) Segundo a LDB, os resultados da avaliação advindos da aplicação de instrumentos objetivos prevalecem sobre procedimentos subjetivos como forma de evitar a influência da avaliação informal.
- d) Os procedimentos e critérios explicitados pela professora condizem, em sua maioria, com a LDB, porém a lei proíbe no artigo 24 a aplicação de exames.
- e) A LDB determina que a avaliação seja processual e cumulativa, porém os aspectos subjetivos e contextuais não devem ser considerados para não eliminar a objetividade inerente ao processo avaliativo.

2. O conceito de qualidade na educação é bastante complexo e tem sido objeto de muita discussão. Para avaliar a qualidade da educação a explicitação do que é qualidade educacional é fundamental. Alguns autores, como Freitas (2009), argumentam que a qualidade deve ser objeto de negociação entre os atores envolvidos na educação e o Estado, e não imposta por este último. Dessa forma:

I – A qualidade deve ser definida pelos gestores do sistema, pois são eles que geram as condições materiais e humanas para o funcionamento das escolas.

II – O conceito de qualidade deve resultar do debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade por ela, com o que estão envolvidos de algum modo.

III – Existem aspectos da qualidade da educação que são padronizados, porém o conceito de qualidade não pode se restringir a eles, mas deve incluir aspectos próprios ou relevantes para cada instituição educacional, levando em consideração seu contexto, limites e virtudes.

IV – O conceito de qualidade negociada implica a autonomia da instituição de ensino para definir o que é qualidade, não considerando aspectos da qualidade definidos pelos gestores dos sistemas.

V – O conceito de qualidade negociada constitui-se como uma espécie de pacto entre o órgão público e o gestor da rede, definindo compromissos e responsabilidades recíprocas.

Considerando as afirmações expressas sobre o conceito de qualidade negociada, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, III, V.
- b) Apenas I, II, IV.
- c) Apenas II, III, V.
- d) Apenas II, III, IV.
- e) Apenas I, IV, V.

3. De acordo com o debate atual, o conceito de qualidade da educação é complexo, polissêmico e possui inúmeras dimensões. Para que possamos avaliar a qualidade da educação, é importante que todas as dimensões, intraescolares e extraescolares sejam consideradas. A avaliação das várias dimensões indicará tanto ao poder público quanto às instituições de ensino os aspectos que devem melhorar para alcançar a qualidade desejada.

Assinale a alternativa que contém as dimensões intraescolares que atualmente são consideradas essenciais para avaliar a qualidade educacional:

- a) Dimensão dos direitos do cidadão; das condições da oferta de ensino; acesso, permanência e desempenho dos estudantes; obrigações do Estado.
- b) Dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; das condições da oferta de ensino; da formação, profissionalização e ação pedagógica; obrigações do Estado.
- c) Dimensão dos direitos do cidadão; da gestão e organização do trabalho escolar; das condições da oferta de ensino; acesso, permanência e desempenho dos estudantes.
- d) Dimensão das obrigações do Estado; da gestão e organização do trabalho escolar; acesso, permanência e desempenho dos estudantes; da formação, profissionalização e ação pedagógica.
- e) Dimensão da gestão e organização do trabalho escolar; das condições da oferta de ensino; acesso, permanência e desempenho dos estudantes; da formação, profissionalização e ação pedagógica.

Seção 2.2

O histórico sociopolítico e econômico da avaliação externa

Diálogo aberto

Os professores ficaram muito satisfeitos com a última reunião que tiveram, a que a supervisora veio para falar sobre a avaliação, principalmente a partir da legislação. No dia seguinte, na sala dos professores, o comentário era de como a supervisora explicou bem o tema e esclareceu as dúvidas. Fátima e Odair, os professores do 5º ano, até comentaram que tinham uma outra visão dos supervisores, que os que eles conheceram iam às escolas somente para controlar, fiscalizar o trabalho, dizer o que estavam fazendo de errado, cobrar! Contudo, a supervisora que veio era simpática, conhecedora do tema, orientou bem sobre o assunto, tratou-os com igualdade e mostrou compreensão por suas dúvidas e dificuldades!

A coordenadora, ouvindo esses comentários, disse que o perfil dos supervisores está mudando. Muitos deles têm assumido uma postura de apoio, ajuda, orientação e, até mesmo, de formação dos profissionais das escolas sobre algumas temáticas. Continuam com a tarefa de controlar e fiscalizar, porque devem zelar pelo cumprimento da legislação educacional. Porém, estão incorporando a ideia de atuar de modo formativa e não punitiva, por isso orientam, ensinam, ajudam a corrigir. Isso melhora muito a relação da supervisão com a escola e com os professores.

Odair aproveita para comentar com a coordenadora que ficou pensando no que a supervisora disse sobre a participação nos processos de avaliação. “Já que estamos no início do ano, fiquei pensando na possibilidade de realizarmos um trabalho com os alunos do 5º ano, e também com os pais, para conscientizá-los sobre as avaliações externas”.

A coordenadora exclamou, com um sorriso: “Que boa ideia, Odair! Isso mesmo, precisamos falar sobre a avaliação externa, institucional, da aprendizagem tanto com os pais quanto com os alunos. Estamos todos envolvidos nesse processo de melhoria da aprendizagem, de melhoria institucional!”.

“Mas como faremos isso?”, pergunta Fátima, que ouvia a conversa dos dois. E prossegue: “Eu não me sinto segura de falar sobre avaliação externa com os pais! Se começam a questionar muito, tenho medo de não saber dar as respostas”.

“Concordo com a Fátima”, disse Odair. Continuou: “Posso falar com os pais sobre a avaliação da aprendizagem, porque a desenvolvo. Sei algumas coisas sobre a avaliação externa, mas não posso titubear diante das perguntas dos familiares nem dos alunos. Precisa ser alguém com bom domínio sobre o tema, porque queremos conscientizar os pais sobre a importância da avaliação, mas, se não tivermos segurança, a reunião terminará em confusão!”.

A coordenadora concordou com os professores e disse que a melhor pessoa para tratar essa temática com os pais era o diretor. João Alberto estava participando de um grupo de estudos na universidade sobre a avaliação externa e certamente poderia conduzir a reunião com os pais com maior domínio e segurança. Além disso, como é o diretor, os pais o escutariam mais. Concluiu dizendo que era melhor deixar para os professores as questões mais específicas da aprendizagem dos alunos, o que já é bastante complexo.

Odair comentou: “Não sabia que o diretor estudava essa temática! Que bom! Ele poderá nos orientar sobre as origens da avaliação externa, como ela funciona, para que serve, como usá-la! Essas avaliações são centrais nas políticas educacionais tanto do Ministério da Educação quanto das secretarias estaduais e municipais!”.

“Verdade!”, exclamou Fátima e prosseguiu: “Quando eu olho para os resultados das avaliações nem sei o que fazer! Fico angustiada de ver que os alunos não conseguem responder corretamente os testes! E tanto os meus alunos quanto os do Odair vão fazer a prova do Ministério e a da Secretaria de Educação no final deste ano. Alguns alunos estão apavorados! Nós, professores, precisamos saber orientá-los e também como trabalhar com os resultados. Inclusive, conforme disse a supervisora, a legislação determina que utilizemos os resultados das avaliações externas. Todavia, para isso, é preciso conhecê-las e compreendê-las. Será ótima essa reunião com o diretor!”.

Não pode faltar

Para iniciarmos nosso estudo sobre a avaliação externa, vale a pena retomar e esclarecer alguns conceitos importantes relacionados ao nosso tema. O conceito de avaliação externa nos remete diretamente à ideia de que existe uma avaliação interna, portanto nossa primeira tarefa será a de diferenciar a avaliação externa da avaliação interna.

Em educação, a avaliação interna é aquela realizada pela própria instituição de ensino para avaliar a qualidade da educação ofertada. A avaliação interna, portanto, é desenvolvida pelos atores que estão dentro da instituição de ensino, ou seja, professores, membros da equipe de direção, funcionários, alunos. Essa avaliação pode ser uma avaliação da instituição, do desempenho dos estudantes, das condições de ensino, dos professores etc.



Exemplificando

A avaliação da aprendizagem dos estudantes é um exemplo de avaliação interna. Ela é realizada pelos professores. São eles que estruturam os instrumentos que serão utilizados, que corrigem, analisam e divulgam os resultados aos alunos; à direção da escola e aos demais professores, em reuniões de conselho de classe e série; aos pais, em documentos, boletins e reuniões; aos sistemas de ensino, por meio do registro das sínteses dos resultados em sistemas informáticos e pelo acompanhamento dos supervisores de ensino.

A avaliação externa é aquela realizada por agentes que estão fora da escola, como supervisores, funcionários dos sistemas de ensino, ou mesmo por agentes de fora do sistema, como consultores, agências, outros organismos de governo que avaliam a instituição, o desempenho dos estudantes, os professores, as condições de ensino etc.

A avaliação institucional pode envolver tanto elementos das avaliações internas quanto os resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações feitas pelos professores, na avaliação que os professores fazem do seu trabalho (autoavaliação) ou entre pares (os professores avaliando uns aos outros), ou avaliados pela direção, pelos alunos, pelas famílias. A avaliação institucional se caracteriza pela avaliação feita do trabalho da escola por todos os atores envolvidos, que se autoavaliam e avaliam de forma participativa; e considera também na análise os resultados das

avaliações externas. É, portanto, um processo de autoavaliação que articula avaliações internas e externas e resulta na avaliação do projeto pedagógico da escola.

A autorreflexão contínua, com base em indicadores externos e internos, permite que a escola trace metas coerentes com suas condições e fundamentadas na sua realidade, possibilitando desenvolver a concepção de qualidade negociada apresentada na Seção 2.1 desta unidade.



Pesquise mais

Para saber mais sobre a avaliação institucional, sugerimos a leitura do artigo *Avaliação Institucional na Educação Básica: retrospectiva e questionamentos*. O texto analisa processos de avaliação institucional desenvolvidos nas últimas décadas em alguns estados brasileiros, como Ceará, Paraná e Rio Grande do Sul, e nos municípios de Campinas (SP) e Igrejinha (RS). Além disso, o artigo também analisa o uso dos Indicadores da Qualidade da Educação (Indique) para a avaliar a qualidade da educação básica. O artigo é de autoria da professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) Elba Siqueira de Sá Barretto e de Gláucia T. Franco Novaes, ambas são pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (FCC). Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3839/3192>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

No Brasil tem-se tomado como sinônimo de avaliação externa a avaliação que se realiza do desempenho dos estudantes em provas padronizadas e em larga escala. Essas provas são elaboradas, aplicadas e seus resultados divulgados por um órgão de governo, instituição ou empresa contratada por órgãos de gestão do sistema de ensino (ministério ou secretarias de educação) para avaliar o desempenho dos estudantes em alguns componentes curriculares. Por isso, a avaliação em larga escala do desempenho dos alunos por meio de provas padronizadas é conhecida como avaliação externa.

Como o propósito dessas avaliações externas é o de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino e das escolas, ela também é conhecida por avaliação de sistemas. Na seção anterior desta unidade, vimos que para aferir a qualidade da educação é necessário analisar as diversas dimensões do fenômeno educacional. Sendo assim, é importante considerar que a avaliação externa de sistemas, em larga escala, apresenta limitações ao tomar somente o desempenho dos alunos nas provas padronizadas.

Nas últimas três décadas, essa avaliação externa tem se estruturado, passado por modificações, consolidado-se e adquirido cada vez mais importância para a educação em todo o país. Mas, por que essa avaliação tem ganhado tanta importância? Qual sua origem?

Para responder a essas perguntas, devemos recordar o que estudamos na Unidade 1. O desenvolvimento da avaliação está relacionado ao contexto histórico, social, político e econômico. Dessa forma, não podemos entender o surgimento da avaliação externa no Brasil de forma descontextualizada.

Alicia Bonamino e Creso Franco (1999), Maria Inês Coelho (2008), Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012) nos informam que no Brasil, nos anos 1930, já havia interesse pela avaliação dos sistemas de ensino, mas que somente na década de 1980 um sistema de avaliação começa a ser delineado.

Embora se tenha evidência de que, desde os anos 1930, havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional, é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 376)



Bernadete Gatti (2013) indica que a avaliação do Projeto EDURURAL, que era desenvolvido em todos os estados da região nordeste, seria o marco da avaliação de políticas e programas educacionais no Brasil. A avaliação desse programa foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Segundo a autora, “desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas” (GATTI, 2013, p. 52).


Além da avaliação do projeto EDURURAL, como origem da avaliação externa no Brasil, uma avaliação foi feita pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Fundação Carlos Chagas no final dos anos 1980. Essa avaliação do rendimento escolar ocorreu por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa, contendo redação, Matemática e Ciências nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas públicas localizadas em dez capitais estaduais. Com o êxito obtido nessa aplicação, estendeu-se a avaliação para outras vinte capitais e,

posteriormente, em trinta cidades distribuídas em quinze unidades da Federação. Em paralelo, desenvolvia-se uma avaliação de rendimento escolar de estudantes do 3º ano do ensino médio, abrangendo todas as modalidades então existentes nesse nível de ensino.

Essas avaliações do rendimento escolar ocorridas entre 1988 e 1991, segundo Gatti (2013, p. 54), “serviram de estímulo para a implantação, pelo MEC, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb”. Na década de 1990, a avaliação em larga escala foi-se ampliando, tanto pela implantação do SAEB quanto pelo surgimento de avaliações no âmbito dos estados, como iniciativas em estados como Paraná, Minas Gerais, São Paulo e Ceará. Ainda nos anos 1990, Gatti (2013) indica que o Brasil começa a participar do Programa Internacional de Avaliação em Proficiência Educacional (PISA). Os primórdios de um sistema de avaliação estariam entre os anos de 1987 e 1990, quando o Ministério de Educação desenvolveu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep)

Creso Franco e Alicia Bonamino (2001, p. 16) afirmam que o objetivo do Saeb quando do seu surgimento era de “gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras, fornecendo subsídios para melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil”. Nos anos 1990, foram realizadas avaliações em 1990, 1993, 1995, 1997 e 1999. No ensino fundamental se realizavam provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. No ensino médio, as provas eram nas mesmas disciplinas, porém no ensino médio a prova de Ciências se desdobrava em Física, Química e Biologia. Na aplicação de 1999 foram agregadas Geografia e História. Além de ser uma avaliação amostral, é importante destacar que cada aluno respondia questões relativas a apenas uma das áreas do conhecimento.

Nas aplicações de 1990 e 1993 os anos ou séries avaliadas variavam, porém a partir de 1995 se passou avaliar os estudantes da 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. As amostras do Saeb incluíam tanto escolas públicas e privadas e também foi a partir de 1995 que o Saeb passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012, p. 376-377) assim explicam a TRI:



A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um modelo matemático que permite estimar a capacidade dos indivíduos em determinada área ou disciplina a partir da premissa de que ela é unidimensional. Vale dizer: presume-se, por exemplo, que os alunos tenham uma capacidade ou competência para a matemática que define a probabilidade de que determinado aluno realize adequadamente as diferentes atividades incluídas no banco de questões. Ela tem algumas vantagens sobre o enfoque clássico, pois permite por questões e alunos em uma mesma escala; fazer estimativas mais precisas das mudanças ao longo do tempo, mediante a equiparação das pontuações, estimar uma medida da capacidade dos alunos que leva em conta a dificuldade das questões, isto é, as questões mais difíceis têm peso maior na determinação da pontuação individual. [...] A partir das premissas da TRI, é possível construir uma escala única de pontuações para populações de distintos níveis de escolaridade. [...] Isso permite comparar as médias de proficiência em cada disciplina entre os diversos níveis do sistema educativo, entre as regiões do país e entre os vários anos, situando todos os níveis em uma mesma escala.

Nos anos 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica foi se configurando como uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio. As provas são aplicadas a cada dois anos e, paulatinamente, inovações metodológicas e técnicas foram sendo introduzidas. Como já dissemos, uma importante inovação técnica do Saeb foi a adoção da Teoria da Resposta ao Item, mas, além da TRI, podemos destacar:

- Inclusão da rede particular de ensino na amostra.
- Aplicação da avaliação em anos conclusivos das etapas de escolarização, ou seja, final dos anos iniciais do ensino fundamental (5º ano), final do ensino fundamental (9º ano), final do ensino médio (3º ano).
- Priorização de algumas áreas de conhecimento, especificamente Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, foco em resolução de problemas.
- Participação de escolas de todo o país na avaliação.
- Adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudos.

- Avaliação de escolas tanto nas zonas urbanas quanto nas zonas rurais.

Além disso, o Saeb conta com uma matriz de referência, a partir da qual se elaboram os itens que constituem as provas. As matrizes são desenhadas considerando o



[...] que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores e especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377)

O Saeb continuou com o desenho que foi consolidado durante a década de 1990, mas, a partir de 2005, passou por uma ampliação que levou ao surgimento da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Na próxima seção desta unidade iremos estudar com mais detalhes as mudanças no Saeb. A ampliação do Saeb ocorreu no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, implantados pelo governo federal em 2007, e criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).



Pesquise mais

Conhecer mais sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é fundamental para que você compreenda os delineamentos da política educacional e como ela se articula com a avaliação externa. Sugerimos que você acesse o link a seguir para ampliar seus conhecimentos.

Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 4 maio 2017.

A partir de então, o Ideb passa a se constituir em um dos principais indicadores da qualidade educacional no país, servindo de referência para as escolas, governos e a sociedade como um todo. Além disso, a partir do Ideb, são estabelecidas metas a cada dois anos para escolas, municípios, estados e para o país.

Como vimos na Seção 2.1 desta unidade, definir indicadores para a qualidade social da educação é algo complexo, por à necessidade de se olhar para diferentes dimensões. Sendo assim, a Prova Brasil, assim como o Ideb, são instrumentos para aferir a qualidade da educação na dimensão relativa aos fatores intraescolares no plano estudante, deixando de fora outras dimensões. Muitas das críticas ao Ideb como indicador da qualidade educacional têm sido feitas nesse sentido.

O Ideb reúne em um só indicador os resultados das avaliações externas e os dados do fluxo escolar. Seu cálculo é feito “a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 14 maio 2017).

No documento *PDE Razões e princípios* (2007, p. 23) afirma-se que:

O Ideb permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos.



Sendo assim, podemos concluir que o Ideb, além de ser um indicador da qualidade educacional, também serve para potencializar, por meio do diagnóstico das redes que necessitam maior apoio técnico e/ou financeiro do MEC, o regime de colaboração, mecanismo previsto na Constituição Federal (Art. 211) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 8º), está expresso em seu parágrafo 1º e apresenta que cabe “à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Portanto, o Ideb estaria a serviço da melhoria da gestão e da qualidade educacional.

Apesar disso, duras críticas continuam sendo feitas ao Ideb, pois, de acordo com Romualdo Portela de Oliveira (2013, p. 92) “considerá-lo um indicador de qualidade é uma simplificação grosseira do que se espera da educação escolar”. Além disso, esse mesmo autor

destaca que “o IDEB desconsidera as condições econômicas em que ocorre o processo educativo” (OLIVEIRA, 2013, p. 93), portanto seria necessário ajustar o índice pelo nível socioeconômico dos estudantes, o que demonstraria os esforços realizados pelas escolas e sistemas que atendem aos estudantes de nível socioeconômico mais baixo.

É importante destacar que tanto o desenvolvimento e a operacionalização do Saeb (Anresc e Aneb) quanto o censo escolar, a partir do qual se obtém os dados de fluxo para o cálculo do Ideb, são da competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Segundo Dirce Nei Teixeira de Freitas (2013, p. 81), os objetivos da avaliação externa foram se transformando de acordo com a “tônica da política e da gestão da educação em diferentes momentos”. Dessa forma, a autora organiza, a partir dos objetivos declarados na normativa nacional da avaliação, o seguinte quadro:

Quadro 2.3 | Objetivos da avaliação dos sistemas educacionais e escolas no Brasil (1988-2011)

SAEP 1988	Saeb 1994	Saeb 2005	Prova Brasil 2005	Ideb 2011
Desenvolver capacidades avaliativas das unidades gestoras.	Desenvolver cultura avaliativa.	Avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira.	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas.	Avaliar a qualidade do ensino por meio do Ideb.
Estimular o desenvolvimento local de infraestrutura de pesquisa e avaliação.	Desenvolver processo permanente de avaliação de desempenho dos estudantes articulado com as secretarias de educação.		Contribuir para o desenvolvimento de cultura avaliativa estimuladora de melhoria dos padrões de qualidade do ensino e de controles sociais de seus resultados.	Aprimorar instrumentos de avaliação englobando Ciências e incorporando o Enem.

Articular e relacionar pesquisas e avaliações.	Proporcionar informações sobre desempenho dos estudantes e resultados dos sistemas educacionais		Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público.	Confrontar os resultados do Ideb com os do Pisa.
			Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares úteis para a escolha dos gestores.	

Fonte: Freitas (2013, p. 81).

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. (FREITAS, 2009, p. 47)

Na década de 1990, o Brasil sentia os reflexos do contexto internacional, tanto do ponto de vista político, pelo fortalecimento da democracia e da participação, quanto do ponto de vista econômico, em função da necessidade de desenvolvimento e inserção do país na economia globalizada. Os compromissos assumidos pelo Brasil na Declaração Mundial de Educação para Todos, na conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, também colocava o Brasil na mira das organizações internacionais, principalmente da Unesco, Unicef e do Banco Mundial, influenciando no desenvolvimento de políticas educacionais que melhorassem a qualidade da educação brasileira, principalmente aumentando por meio da universalização do acesso ao ensino fundamental e da melhoria das taxas de rendimento escolar.

Nesse sentido, a política educacional passou a se orientar pela busca da eficiência e eficácia da gestão educacional, utilizando a avaliação como importante instrumento para a gestão por resultados. Os anos 1990 também caracterizaram-se por processos de reforma do Estado brasileiro que ocorrem nesse período, marcadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2002), que promoveu uma reforma administrativa do Estado, objetivando tornar a administração mais eficiente na oferta de serviços públicos por meio de dois mecanismos de gestão principais: na administração por objetivos, para a qual a avaliação e a comparação dos resultados obtidos com o que se estabeleceu previamente são essenciais; e a descentralização administrativa, que dá maior autonomia aos organismos e agências da administração pública, atrelando a essa autonomia metas definidas centralmente.

A reforma do Estado, iniciada no governo de FHC, teve sua continuidade nas gestões posteriores, tanto que, como dissemos, a avaliação externa não só teve continuidade como foi ampliada, por conta da Prova Brasil, mas também por conta da criação do Ideb, que consolidam os dois mecanismos que mencionamos de gestão gerencial da educação. Essa reforma evidencia, ainda, uma mudança no papel do Estado, que visa reduzir os gastos com políticas sociais, o que levou, durante a década de 1990, a um processo de privatização de empresas estatais e na precarização da oferta de inúmeros serviços públicos, principalmente de saúde e educação, áreas em que o governo tem maior dificuldade para privatizar.

Por outro lado, a precarização dos serviços de educação e saúde leva a busca por esses serviços para a iniciativa privada, crescendo a matrícula nas escolas particulares, e, no caso da saúde, o aumento da obtenção de um plano privado. Na lógica desse modelo de Estado, conhecido como neoliberal, o Estado deixa ao controle do mercado e dos consumidores a qualidade dos serviços oferecidos, e assume o papel de regular esse processo, mas sem oferecer os serviços, como na lógica do Estado de bem-estar social, que ampliava a oferta e a garantia da qualidade dos serviços públicos.

Em um Estado regulador, a avaliação assume um papel essencial, não somente para verificar a qualidade do serviço oferecido, mas também para responsabilizar aqueles que devem prover o serviço. Foi nesse contexto que se desenvolveu o sistema de avaliação da educação

básica (Saeb). O quadro elaborado por Dirce Nei de Freitas (2013) nos mostra como os objetivos do Saeb e sua evolução desde 1990 até os dias atuais refletem, inicialmente, uma lógica de diagnóstico, mas que posteriormente vai assumindo um importante papel na gestão dos sistemas e das escolas. Além disso, o estabelecimento do Ideb e das metas para cada estado, município e escolas, que devem ser alcançadas a cada dois anos, tem gerado consequências e diferentes tipos de responsabilidade.

Bonamino e Sousa (2012) realizaram uma análise apontando que as consequências e a responsabilização pelos resultados obtidos nas avaliações externas também foram se transformando de acordo com os objetivos da avaliação nacional, no caso o Saeb, mas fundamentalmente pelas avaliações externas implementadas por estados e, também, municípios. Abordaremos as avaliações externas de estados e municípios na última seção desta unidade.

Segundo essas autoras, “a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e a criação de mecanismos de responsabilização”. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

O quadro a seguir visa sintetizar a análise feita por essas autoras, que ao analisar a evolução das avaliações externas e em larga escala no Brasil, tanto nacional quanto estaduais e municipais, irão categorizá-las em três tipos de acordo com o seu desenho e as formas de articulação com as políticas educacionais. As autoras chamam a cada tipo de geração.

Quadro 2.4 | Gerações de avaliação da educação básica no Brasil


Avaliações	Primeira Geração	Segunda Geração	Terceira Geração
Finalidade	Diagnóstica.	Subsidiar políticas de responsabilização com atribuição de consequências.	Subsidiar políticas de responsabilização com atribuição de consequências.

<p>Formas de divulgação</p>	<p>Resultados são divulgados na internet para consulta pública ou por meio da mídia. Resultados não são devolvidos às escolas.</p>	<p>Resultados são divulgados publicamente e são devolvidos às escolas.</p>	<p>Resultados são divulgados publicamente e são devolvidos às escolas.</p>
<p>Consequências ou responsabilização para professores, diretores e demais profissionais da escola</p>	<p>Sem consequências.</p>	<p>Consequências fracas ou responsabilização branda: sem consequências materiais, apenas simbólicas que ocorrem principalmente por meio da divulgação de rankings de escolas. As informações são apropriadas pelos pais e pela sociedade.</p>	<p>Consequências responsabilização forte: com consequências materiais que envolvem a premiação ou punição dos profissionais que trabalham nas escolas. Envolvem mecanismos de remuneração ou premiação em função de metas.</p>
<p>Exemplos</p>	<p>Saeb</p>	<p>Prova Brasil e avaliações de estados e municípios com responsabilização branda.</p>	<p>Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e Sistema de Avaliação Estadual de Pernambuco (Saepe) e avaliações de estados e municípios com responsabilização forte.</p>

Fonte: Bonamino; Sousa (2012, p. 373-388).

Bonamino e Sousa (2012) assinalam um aspecto muito importante, e também tratado por diferentes pesquisadores, o qual diz respeito às formas de divulgação ou publicização dos resultados das avaliações externas. Alguns defendem a publicização como forma de transparência, já que as instituições públicas de ensino são mantidas por recursos do Estado, portanto devem prestar contas da qualidade do serviço prestado à sociedade. Outros defendem que a publicização ampla dos resultados, sem o devido conhecimento da sociedade e dos meios de comunicação sobre as técnicas e práticas das avaliações externas, além dos ranqueamentos de escolas e comparações indevidas, pode acabar gerando mais problemas que estimulando o uso dos resultados, principalmente pelas escolas e pelos professores.

Quanto aos usos dos resultados das avaliações externas, tanto pelos gestores dos sistemas de ensino quanto pelas escolas, diferentes usos têm sido apontados por vários pesquisadores. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1377), com base em diversos estudos, principalmente internacionais, assim os sistematizam:

- 
1. **Definem padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos, podem servir para orientar o trabalho das escolas. Servem, assim, de guia ao planejamento dos professores, dando-lhes pistas sobre o que e quando ensinar aos alunos, apoiando o gerenciamento da sala de aula e evitando, assim, perda de tempo didático.**
 2. **Mediante o emprego de testes e seus resultados, geram informações que ficam disponibilizadas para os professores e as escolas, podendo apoiar a tomada de decisões no seu interior.**
 3. **Produzem, para comunidades, informações sobre a qualidade do ensino nas escolas, em relação aos componentes curriculares avaliados, auxiliando aos pais a tomar decisões bem fundamentadas sobre onde seus filhos estudem.**
 4. **Fariam com que os professores e alunos buscassem melhorar seu desempenho, vinculadas com políticas de premiação a elas associadas, como motivação extrínseca.**
 5. **Teriam potencial para manter professores e escolas responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos à medida que os informam acerca dos alunos que não estão aprendendo conforme o esperado.**

Segundo os autores, esses seriam os aspectos positivos dos usos das avaliações externas, porém também indicam, como também mostram Bonamino e Sousa (2012), usos negativos, tais como a decisão sobre a continuidade dos estudos dos estudantes, a disponibilização de recursos materiais e financeiros para as escolas, pagamento de bônus aos professores em função dos resultados, contratação ou demissão de gestores de escolas, recursos extras para escolas em função do desempenho etc.

Outro aspecto que, em geral, derivaria dos usos negativos dos resultados das avaliações externas diz respeito a estratégias que buscariam escolas e professores para melhorar os resultados obtidos sem, necessariamente, melhorar a aprendizagem dos estudantes. Estratégias como a exclusão de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que podem prejudicar o desempenho das escolas ou o treinamento dos estudantes para as avaliações.

Além disso, um fenômeno que pode ocorrer em função da busca da melhoria dos resultados é o estreitamento ou afunilamento curricular, ou seja, a priorização nos processos de ensino das disciplinas e dos conteúdos que são cobrados nas avaliações externas, deixando de fora conteúdos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar da avaliação externa no Brasil vir se desenvolvendo há quase três décadas e de muito ter se aperfeiçoado do ponto de vista técnico e metodológico, a divulgação e os usos dos resultados ainda têm sido um desafio tanto para os gestores dos sistemas quanto para escolas e professores. Entretanto, o que a maioria dos estudiosos defende é a necessidade de se continuar avaliando e de se articular os resultados das avaliações externas com os resultados de outras avaliações, como as avaliações institucionais e as avaliações da aprendizagem feitas pelos professores em sala de aula.



Refleta

Vimos nesta seção que a avaliação externa tem sido desenvolvida no Brasil há quase três décadas e passou por algumas modificações, no sentido de aperfeiçoar técnicas e metodologias, entre as quais podemos citar a adoção da TRI, ampliação do universo de escolas avaliadas, tornando-se censitária e incluindo a maioria das escolas públicas, e também privadas, do país. Apesar disso, quando divulgados

os resultados continuamos diante de um quadro de baixo desempenho. Considerando os conteúdos tratados nesta unidade, reflita sobre quais poderiam ser os motivos do baixo desempenho. Será que os professores não usam ou não sabem usar os resultados? Será que as políticas educacionais não estão atendendo às necessidades das escolas? Se as avaliações externas se fundamentam no essencial do currículo, o que estariam então ensinando em nossas escolas?

Sem medo de errar

Na reunião com os professores o diretor desenvolveu o tema da avaliação externa, primeiramente contextualizando suas origens, relacionando com as mudanças políticas, sociais e econômicas que marcaram o final dos anos 1980 e a década de 1990. João Alberto ressaltou que a avaliação externa surge com um caráter político e ideológico, relacionada com o neoliberalismo e processos de privatização dos serviços públicos. Também relacionou o surgimento da avaliação com o contexto de reforma do Estado brasileiro, com o estabelecimento de uma administração gerencialista que se baseia nos resultados das avaliações, a partir dos quais se busca conseguir a eficácia e a eficiência dos serviços educacionais.

A apresentação do diretor centrou-se na evolução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Foi mostrando as transformações pelas quais a avaliação foi passando e como foi-se instaurando uma cultura de avaliação no Brasil. Até o final dos anos 1980 a prática da avaliação estava relacionada, majoritariamente, à avaliação da aprendizagem feita pelos professores em sala de aula. A introdução da avaliação externa, avaliando os sistemas de ensino e escolas por meio do desempenho dos estudantes em provas padronizadas, trouxe muitas resistências.

Parte dessas resistências também esteve relacionada com o desconhecimento por parte dos atores das escolas desse tipo de avaliação, mas também aos usos dos resultados, publicando rankings de escolas, culpabilizando professores pelos baixos resultados, implementando políticas de incentivo, premiando ou punindo com recursos econômicos e materiais, tanto professores quanto alunos e escolas.

O diretor explicou aos professores que os resultados da avaliação externa dão importantes pistas para identificar aspectos do currículo escolar que precisam ser trabalhados durante o ano letivo. Comentou, por exemplo, que na escola que trabalhava antes, a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas, os professores de todos os anos desenvolveram projetos para trabalhar geometria, pois observaram que em alguns anos esse conteúdo ficava relegado e, em outros, trabalhado de uma forma muito tradicional, não interessando os estudantes.

Os professores, então, desenvolveram diferentes projetos em cada ano de ensino para desenvolver a geometria. No primeiro ano, trabalharam de forma mais lúdica e concreta, para que as crianças pudessem reconhecer as formas geométricas, nos demais anos os projetos iam aumentando a complexidade. Na avaliação seguinte foi possível perceber uma melhora significativa no desempenho de Matemática, pois os estudantes puderam responder as perguntas relacionadas à geometria.

Uma preocupação do diretor foi demonstrar aos professores que não se deve, entretanto, concentrar todo o foco do trabalho nos resultados da avaliação externa. Disse que devem tomar estes resultados como um indicador, mas que existem vários outros que devem ser levados em consideração. Também enfatizou que se as provas são de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, em resolução de problemas, que o planejamento didático deve ser o mais interdisciplinar possível e permitir que os estudantes desenvolvam de modo global suas competências e habilidades.

Também comentou que, para tranquilizar os estudantes que fazem as avaliações externas, costumavam na escola que trabalhou realizar reuniões com os pais e estudantes para explicar-lhes os procedimentos e também procuravam apresentar para os pais os resultados do Ideb para que todos juntos pudessem pensar em estratégias para alcançar as metas da escola. Faziam uma análise contextualizada dos dados, pois os fatores extraescolares, fatores socioeconômicos influenciavam nos resultados e o diretor explicitava que a parceria entre a escola e a família era fundamental para a melhoria da aprendizagem.

O diretor ainda disse que é muito importante compreender o papel das famílias e em que elas podem ajudar, desse modo é fundamental

definir os papéis, da escola, dos professores e das famílias. O trabalho com as famílias possibilitava também aos pais o entendimento dos resultados, as tarefas dos professores e as tarefas que se esperava deles. Desse modo, ninguém era culpado pelo desempenho das escolas, eram responsáveis pela aprendizagem dos alunos, cada qual com seu papel, procurando garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, obter melhores resultados nas provas a alcançar os índices.

Aos poucos foram introduzindo nas avaliações da aprendizagem questões de testes, para que os alunos pudessem compreender como devem ler, entender e responder esse tipo de instrumento. Mas não criaram um sistema de provas ou simulados, pois compreendiam que a melhora dos resultados deveria ser reflexo da aprendizagem dos alunos que somente seria possível com o desenvolvimento de processos de ensino adequados.

Como os alunos entendiam a finalidade da avaliação externa e como estavam calmos realizavam a avaliação satisfatoriamente, sem medo, aos poucos, foram melhorando o desempenho. Coletivamente, direção e professores aprenderam a ler os resultados, a entender as escalas e a fazer um uso pedagógico, no planejamento, dos resultados.

O diretor comentou que esteve seis anos à frente da direção dessa escola. No último ano a escola não conseguiu atingir a meta do Ideb. Quando divulgaram os resultados na reunião com os pais, estes tomaram com tranquilidade, entenderam as explicações dadas, pois a escola vinha trabalhando em parceria com as famílias e, dessa forma, o resultado foi objeto de reflexão e não de críticas.

O projeto da escola utilizava os resultados das avaliações e o Ideb como parâmetro, porém não era o foco do projeto. Por isso, o não cumprimento da meta foi analisado de modo conjuntural, não se buscando culpados por ele. O diretor ressaltou que a melhor forma de lidar com a avaliação externa é conhecendo-a, vendo seus limites e possibilidades e articulando-a com os demais processos avaliativos existentes na escola.

Trabalhando com os resultados da avaliação externa

Analisando os resultados obtidos na última aplicação da avaliação externa, uma professora do 5º ano do ensino fundamental observou que os alunos haviam encontrado muita dificuldade nas questões que envolviam frações. No seu planejamento anual, a professora enfatizou esse conteúdo, trabalhando de forma mais rápida outros que os alunos haviam conseguido ter um bom número de acertos.

No final do ano, quando seria aplicada a avaliação novamente, a professora estava confiante que seus alunos conseguiriam acertar mais questões, pois tinham um ótimo domínio das frações. Após a prova, a professora, ansiosa, conversou com os estudantes que disseram ter achado a prova muito difícil.

Inicialmente a professora pensou que os alunos estavam exagerando e que haviam conseguido um bom número de acertos. Porém, quando vieram os resultados, o baixo desempenho foi confirmado.

A professora ficou muito decepcionada e se perguntava sobre o que explicaria esse resultado. Como ela trabalhou os conteúdos das questões que na prova anterior os alunos mais haviam errado ou não sabido responder, não deveria ter ocorrido uma melhora? Que hipóteses você levantaria para explicar o que aconteceu?

Primeiramente, devemos considerar que a avaliação externa oferece um resultado que deve ser confrontado com outros resultados e situações do contexto de cada escola e de cada sala de aula. As provas são aplicadas nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, portanto os estudantes que as responderam nos dão um diagnóstico sobre suas dificuldades, que podem ou não ser a dificuldade de outros grupos de alunos.

Em alguns casos e, às vezes, até mesmo na maioria, as dificuldades são as mesmas ou similares, porque alguns fatores são, ou podem ser, os mesmos, como os professores, as condições de ensino, fatores socioeconômicos etc., porém, as dificuldades de um grupo de alunos serão as mesmas dos demais.

Dessa forma, os resultados da avaliação externa devem ser postos em contexto e em discussão coletiva para que possamos diagnosticar corretamente as defasagens e dificuldades do conjunto de alunos da escola e pensar em estratégias de superação. A avaliação externa avalia uma etapa, um conjunto de anos de escolarização e, portanto, o resultado dos alunos avaliados é reflexo do trabalho feito por todos os professores durante esta etapa. Mudanças no corpo docente, mudanças nas condições de trabalho, cumprimento dos planejamentos curriculares, estratégias de ensino utilizadas para ensinar diferentes conteúdos, o clima escolar, ou seja, a relação entre os professores e os alunos, a gestão pedagógica e administrativa mais ou menos democrática, mais ou menos participativa, são alguns dos fatores que influenciam no rendimento dos estudantes nas avaliações externas.

Sendo assim, a análise dos resultados das avaliações externas deve ser feita coletivamente por toda a escola, a fim de que esses resultados sejam compreendidos no contexto de cada instituição e proporcionar um diagnóstico confiável sobre o qual o planejamento, também coletivamente, deve ser realizado e implementado.

Faça valer a pena

1. Uma determinada Secretaria de Educação realiza anualmente provas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Os resultados dessas provas são divulgados na mídia e rankings são elaborados. Ainda, a partir de metas que devem ser cumpridas pelas escolas, os professores recebem um bônus em dinheiro no início de cada ano letivo. Porém, os professores das escolas que não alcançam suas metas não têm direito à bonificação.

Segundo as categorias elaboradas por Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012), podemos afirmar que essa avaliação:

- a) Possui, a partir de seus resultados, consequências brandas, pois divulga os resultados na mídia e paga bônus somente aos professores das escolas que cumprem as metas.
- b) Possui, a partir de seus resultados, um caráter diagnóstico, pois são utilizados para estabelecer metas, portanto não há diretamente nenhuma responsabilização.
- c) A partir dos resultados, a Secretaria desenvolve uma série de políticas de estímulos que visam a melhoria da qualidade educacional, mas que não implicam a responsabilização da escola nem dos professores, pois as escolas que não cumprem metas não recebem nenhum tipo de punição.

d) A Secretaria, ao divulgar os dados na mídia e elaborar rankings, ao pagar bônus aos professores das escolas que alcançam as metas, premiando-os, termina punindo os professores das escolas que não atingiram suas metas. Portanto, a política de avaliação dessa Secretaria é de consequências fortes.

e) Apesar do ranqueamento e do pagamento de bônus aos professores em função dos resultados na avaliação externa, podemos afirmar que a política de avaliação da Secretaria possui consequências brandas, porque sua principal função é diagnosticar e estabelecer metas.

2. Os resultados das avaliações externas no Brasil, principalmente dos resultados do Saeb e da Prova Brasil, avaliações nacionais, mas também de algumas avaliações estaduais, como o Saresp, do Estado de São Paulo, e o Saep, de Pernambuco, têm sido utilizados:

I – Para dar publicidade dos resultados como forma de transparência, já que as instituições públicas de ensino são mantidas por recursos do Estado, portanto devem prestar contas da qualidade do serviço prestado à sociedade.

II – Apenas para a elaboração de políticas a nível dos sistemas de ensino, pois os resultados não têm sido divulgados às escolas.

III – Para a disponibilização de recursos materiais e financeiros para as escolas e o pagamento de bônus aos professores em função dos resultados.

IV – Para diagnosticar dificuldades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e possibilitar que os sistemas de ensino e as escolas utilizem esses resultados para planejar políticas, programas e estratégias de ensino, no nível das escolas, que permitam melhorar a qualidade da educação.

V – Para a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculando o Ideb para estados e municípios e também estabelecendo metas, mas sem calcular o índice e determinar metas para escolas.

Considerando as afirmações apresentadas sobre o uso dos resultados das avaliações externas, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, II, V.
- b) Apenas II, IV, V.
- c) Apenas I, III, V.
- d) Apenas II, III, IV.
- e) Apenas I, III, IV.

3. Quando estudamos a avaliação educacional, encontramos alguns termos que a adjetivam, entre eles podemos citar: avaliação externa, avaliação em larga escala, avaliação de sistemas ou redes de ensino. Com relação a cada um desses adjetivos, marque (V), quando verdadeiro e (F), quando falso.

() A avaliação em larga escala é aquela em que se avalia, por meio de instrumentos ou testes padronizados, um universo amplo de alunos. O Saeb, o Enem e a Prova Brasil seriam exemplos de avaliação em larga escala.

() A avaliação externa é aquela que ocorre sem o envolvimento dos atores escolares em sua formulação, desenvolvimento e divulgação dos resultados. Nesse sentido, avaliações do desempenho dos estudantes, da instituição como um todo, do desempenho dos professores feitas por agentes externos às escolas seriam exemplos de avaliação externa.

() A avaliação do desempenho dos estudantes a partir de testes padronizados, tal como ocorre no Saeb, é o que se define como avaliação externa, já que é feita pelo Ministério da Educação. Todos os demais tipos de avaliação seriam do tipo interno.

() A avaliação de sistemas ou redes de ensino no Brasil é realizada considerando os resultados dos estudantes nas provas ou nos testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática. Tais avaliações remontam ao início da década de 1990 e também são conhecidas como avaliações externas.

() A avaliação externa é sempre realizada em larga escala e se configura como única forma para avaliar sistemas e redes de ensino.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de verdadeiro e/ou falso:

- a) F; V; F; F; V.
- b) V; V; F; V; F.
- c) V; F; F; V; F.
- d) F; V; V; F; V.
- e) V; F; F; V; V.

Seção 2.3

Avaliação externa e institucional

Diálogo aberto

Durante uma reunião, o diretor da Escola de Ensino Fundamental Cecília Meireles apresentou a seguinte distribuição dos alunos por nível de proficiência na Prova Brasil, 5º ano, de Língua Portuguesa, leitura e interpretação:

Quadro 2.5 | Nível de proficiência de Língua Portuguesa na Prova Brasil – 5º ano

Nível de Proficiência	2011	2013	2015
Avançado	5%	9%	14%
Proficiente	21%	19%	25%
Básico	52%	47%	47%
Insuficiente	22%	25%	14%

Fonte: elaborado pelo autor.

O diretor explicou que o nível de proficiência indica o aprendizado do aluno e que cada nível significa dizer que o aluno, em termos de aprendizagem, está:

- Avançado – além da expectativa.
- Proficiente – aprendizado esperado.
- Básico – pouco aprendizado.
- Insuficiente – quase nenhum aprendizado.

Organizados em grupos, os professores deveriam analisar a tabela e responder as seguintes perguntas:

1. Analisando os resultados percentuais da proficiência em Língua Portuguesa ao longo das aplicações da Prova Brasil (2011, 2013, 2015), o que podemos dizer a respeito da aprendizagem na nossa escola?

2. Que análise vocês podem fazer do comportamento dos estudantes nos diferentes anos?

3. Que resultado deveríamos esperar para dizer que nossa escola tem conseguido alcançar bons resultados na avaliação externa?

Após apresentar as perguntas, uma professora questionou a possibilidade de comparação, pois a cada aplicação da Prova Brasil os alunos que respondem são diferentes, portanto algumas variações na proficiência se explicariam por esse motivo.

O diretor anotou a observação realizada pela professora e pediu a cada grupo que, além de analisar os resultados da proficiência e responder as perguntas feitas, também refletisse sobre a observação dela.

Os grupos teriam quarenta minutos para realizar a análise e ao final fariam uma socialização das respostas e discutiriam coletivamente a opinião de cada equipe de trabalho.

Coloque-se no lugar de um dos professores e, após o estudo desta seção, faça suas reflexões!

Não pode faltar

As avaliações externas implementadas pelo governo federal refletem as necessidades e tendências da política de Estado e também das políticas governamentais do momento. Quando nos anos 1990 o governo federal implementou a avaliação externa que se configurou no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), iniciou uma política de Estado que se manteve nos governos seguintes. As mudanças processadas no Saeb até hoje indicam a permanência da avaliação externa. Porém, no transcorrer dessas quase três décadas, essa avaliação foi passando por mudanças técnicas e metodológicas, agregando e modificando alguns aspectos.

Nesta seção conheceremos melhor o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as avaliações que o constituem. Porém, é fundamental considerar que o Saeb é um sistema que vai se transformando de acordo com as políticas educativas das gestões de cada governo. O que é importante compreender é o que se chamou atenção no parágrafo anterior: a avaliação externa no Brasil converteu-se em uma **política de Estado**. Isso significa que o Saeb passou e continuará passando por transformações, porém a necessidade de avaliar a qualidade da educação provavelmente continuará. Portanto, as informações que trabalharemos nesta seção são provisórias e refletem a situação atual que poderá ser modificada a qualquer momento.

Por outro lado, como nos alerta Afonso (2005, p. 19) “as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das

mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas”, desse modo, é necessário que os profissionais da educação verifiquem “a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados” (AFONSO, 2005, p. 19).

Atualmente, o Saeb é constituído por três avaliações, conforme apresenta o esquema a seguir:

Figura 2.1 | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica



Fonte: adaptada de: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 24 maio 2017.

O principal objetivo do Saeb é diagnosticar a educação brasileira identificando fatores que possam influenciar no desempenho dos alunos para produzir indicadores sobre a qualidade da educação. Criado na década de 1990, o Saeb passou por uma transformação em 2005, quando, pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) no 931, de 21 de março, foram criadas a **Anresc** e a **Aneb**. Posteriormente, em 2012, a Portaria do MEC nº 867, de 4 de julho, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criou, em 2013, a **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**.

Além dessas avaliações, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) também é responsável por outra avaliação, a **Avaliação da Alfabetização** ou **Provinha Brasil**, cujo objetivo é diagnosticar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. A Provinha Brasil foi criada pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007.

Também faz parte do conjunto de avaliações desenvolvidas pelo MEC/Inep o **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**, que foi criado em 1998 e tem como objetivo avaliar o desempenho

do estudante ao fim da escolaridade básica. Os alunos concluintes ou que já concluíram o ensino médio podem participar do exame. Várias universidades utilizam os resultados do Enem como critério de seleção para o ingresso no ensino superior.

Com um objetivo diferente das avaliações que compõem o Saeb, da Provinha Brasil e do Enem, o Ministério da Educação, por meio do Inep, realiza uma prova cujo objetivo é certificar conhecimentos e competências de pessoas que, porventura, não puderam concluir o ensino fundamental e o ensino médio, mas que demonstrem domínio suficiente para ser aprovado. Mediante a aprovação nesse exame, essas pessoas recebem o certificado correspondente ao nível de ensino cujos conhecimentos e competências comprovaram ter. Essa prova é conhecida como **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**.

Saeb: Aneb e Anresc (Prova Brasil)

A última grande mudança no Saeb ocorreu em 2005. Por meio da Portaria do Ministério da Educação – MEC nº 931/2005, o Saeb foi reestruturado em duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Prova Brasil.

De acordo com a Portaria do MEC (Art. 1º, § 1º), que reestruturou a avaliação externa nacional, a Aneb manteve os mesmos objetivos, características e procedimentos do Saeb:

- Avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira.
- Características – amostral, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular com periodicidade bianual.
- Coleta, sistematização e produção de informações utilizando procedimentos metodológicos formais e científicos sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e ensino médio e condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- As informações produzidas pela Aneb subsidiarão a formulação de políticas educacionais com o propósito de melhorar a qualidade da educação.
- A comparabilidade das informações produzidas pela Aneb entre anos e séries escolares deverão permitir a construção de

séries históricas e servirão para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores.

Os instrumentos utilizados na Aneb são os mesmos aplicados na realização da Prova Brasil e ambas são realizadas a cada dois anos. Segundo o Ministério da Educação, a Anresc foi criada para fornecer informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola, atendendo a demanda de gestores públicos, educadores e pesquisadores. De acordo com o site do Inep, os dados da Prova Brasil



visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. (INEP, 2017, [s. p.]

A seguir, apresentamos um quadro elaborado pelo Inep que mostra as semelhanças e diferenças entre as duas avaliações.

Quadro 2.6 | Semelhanças e diferenças entre Aneb e Anresc (Prova Brasil)

Aneb	Anresc (Prova Brasil)
A primeira aplicação ocorreu em 1990.	A prova foi criada em 2005.
Provas de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).
Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.	Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.
Avalia estudantes da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.	Avalia escolas públicas, das áreas urbana e rural.
A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.	A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas do Brasil com mais de vinte estudantes na série, fazem a prova.
Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.	Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.
Todos os estudantes da ANEB e da Prova Brasil fazem uma única avaliação.	Parte das escolas que participam da Prova Brasil ajudam a construir também os resultados da ANEB, por meio de recorte amostral.

Fonte: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/lmat/A_a_H/estrut_politica_e_gestao/aula_03-9632/imagens/04/SAEB.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

Tanto a Anresc (Prova Brasil) quanto a Aneb, além dos testes (provas), aplicam instrumentos (questionários) para recolhimento de informações contextuais que servem para analisar os resultados obtidos. Respondem a esses questionários contextuais estudantes, professores, diretor e escola.

No dia 20 de abril de 2017, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 564, de 19/04/2017, fazendo novas mudanças no Saeb. A principal mudança diz respeito ao público-alvo da avaliação, que passa a ser:

I - Todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º ano do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental;

II - Todas as escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta for a série de conclusão da etapa. (Art. 6º Portaria MEC nº 564, de 19/04/2017).

Essas mudanças indicam que as diferenças existentes entre Anresc (Prova Brasil) e Aneb deixam de existir, pois a avaliação deixa de ser amostral e o número de estudantes mínimo por turma passa a dez. Portanto, ao ser censitária para todas escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, considerar como número mínimo de alunos por turma pelo menos de dez estudantes e deixar de ser amostral para o ensino médio, diminui as diferenças entre Anresc e Aneb. No momento, o Ministério da Educação não há indicado se realizará mudanças nos nomes das avaliações, porém podemos supor que isso possa ocorrer já que a diferença estaria atualmente em que a Prova Brasil avalia o ensino fundamental e a Aneb inclui o ensino médio.

O mais importante a ser destacado é que as avaliações externas têm uma dinâmica que busca ir se adaptando tanto às necessidades da política educacional quanto às transformações pelas quais o sistema educacional brasileiro vai passando, como chamamos a atenção no início desta seção.

O Saeb e as demais avaliações externas possuem um vocabulário específico, um conjunto de termos técnicos e nomenclaturas que os profissionais da educação devem ir aos poucos se apropriando. Para

uma iniciação neste universo vocabular, apresentamos um pequeno glossário:

- **Matrizes de referência:** indicam as habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientam a elaboração de itens de testes e provas.
- **Itens:** cada uma das questões que compõem os testes e provas.
- **Proficiência:** capacidade para realizar algo, domínio, habilidade, competência.
- **Escalas de proficiência:** definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

Como exemplo, apresentamos a Escala de Proficiência da Prova Brasil:

Quadro 2.8 | Escala de Proficiência da Prova Brasil

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Insuficiente	≤ 149 pontos	≤ 174 pontos	≤ 199 pontos	≤ 224 pontos
Básico	150 a 199 pontos	175 a 224 pontos	200 a 274 pontos	225 a 299 pontos
Proficiente	200 a 249 pontos	225 a 274 pontos	275 a 324 pontos	300 a 349 pontos
Avançado	≥ 250 pontos	≥ 275 pontos	≥ 325 pontos	≥ 350 pontos

Fonte: <<http://www.fdg.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Saeb.jpg>>. Acesso em: 24 maio 2017.

A leitura dos resultados da Prova Brasil deve ser realizada considerando essa escala de proficiência. De acordo com a quantidade de acertos na prova, é possível identificar o nível de proficiência. Os especialistas afirmam que por diferentes motivos sempre vamos ter alunos em todos os níveis, mas o ideal é que o mínimo esteja no insuficiente e que a maioria se encontre no nível proficiente.



Exemplificando

Para que você possa compreender melhor a Prova Brasil, propomos que você assista a uma conferência feita em 2010 pelo Professor Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na qual ele explica o significado da Prova Brasil e da sua escala, interpretando

os resultados a partir de uma análise da escala, das habilidades e das competências. Além disso, o professor analisa os resultados e explica os termos relacionados a Prova Brasil dando exemplos. É importante que você saiba que o Professor Francisco Soares foi presidente do Inep de fevereiro de 2014 a março de 2016. Para assistir ao vídeo, acesse o link disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SYciRHw5Lb0>>. Acesso em: 22 maio 2017.

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A ANA é uma avaliação externa que compõe o Saeb. Seu surgimento se relaciona aos resultados obtidos nas outras avaliações externas, essencialmente na Prova Brasil, que indicavam que os alunos chegavam ao 5º ano do ensino fundamental com sérias dificuldades em alfabetização e Matemática. Em algumas redes de ensino, essas dificuldades também se manifestavam em alunos que já frequentavam os anos finais do ensino fundamental.

Em função disso, o governo federal criou, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Esse pacto é um acordo firmado entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios que devem formalizar sua adesão.

Objetivos do Pnaic (MEC/Inep, 2015, p. 17):

- Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.
- Reduzir a distorção idade-série na educação básica.
- Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O pacto se estrutura nos seguintes eixos (MEC, 2017, [s. p.]):

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social.

Portanto, a ANA se desenvolve em um contexto de uma política que integra a formação dos professores e programas de apoio às escolas com materiais e recursos didáticos.

O principal objetivo da ANA é aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas.

Além disso, a ANA produz indicadores sobre as condições de oferta de ensino que servem para pensar ações e políticas que visam melhorar a qualidade de ensino e reduzir as desigualdades, em conformidade com as metas e políticas estabelecidas pela legislação e planos de educação nacional, estaduais e municipais.

A ANA é uma avaliação censitária, ou seja, é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Os professores regentes da classe podem estar presentes no momento da aplicação dos testes ou provas, porém a correção da ANA é realizada pelo Inep, nos mesmos moldes que as demais avaliações do Saeb.

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) utiliza-se de dois indicadores de informações contextuais, que contribuem para refletir sobre os resultados obtidos considerando características socioeconômicas dos alunos e suas famílias e também da formação dos professores. Esses indicadores são:

- Indicador de Nível Socioeconômico – o objetivo desse indicador é contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e evidenciar o seu esforço na realização do trabalho educativo. O indicador relaciona nível socioeconômico e o resultado obtido pela escola, considerando as desigualdades sociais.

- Indicador de Formação Docente da escola – esse indicador permite identificar a adequação da formação dos professores da escola, contribuindo para a análise dos resultados obtidos na ANA.

As informações contextuais da ANA são coletadas por meio de questionários respondidos por professores e gestores das escolas que atendem ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental). As questões visam obter dados sobre a infraestrutura, a formação de professores, gestão da escola, organização do trabalho pedagógico, entre outras.

Os resultados da ANA têm sido disponibilizados de duas formas: por meio de um Boletim Escolar com os resultados finais e do Painel

Educacional, que é uma ferramenta cujo propósito é apresentar os resultados com informações agregadas, permitindo uma leitura contextualizada do cenário educacional brasileiro e colaborando para o monitoramento do direito à educação.

Como forma de ajudar os professores e demais profissionais das escolas que participam da ANA, são disponibilizados vídeos que auxiliam na interpretação do Boletim Escolar e na interpretação pedagógica da escala da ANA.

Provinha Brasil

A Avaliação da Alfabetização, conhecida como Provinha Brasil, foi aplicada pela primeira vez em 2008. Surgiu no contexto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e se articula ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Os indicadores produzidos pelo Saeb apontavam problemas de baixo desempenho em leitura, e tanto os governos municipais quanto estaduais e federal iniciaram programas para garantir a alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, surgiram programas de formação dos professores em alfabetização, como Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), lançado em 2001, o Pró-Letramento (2006), além do Programa Ler e Escrever, desenvolvido no estado de São Paulo, tanto em escolas estaduais quanto municipais.

Com o propósito de diagnosticar as habilidades desenvolvidas pelos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, o Ministério da Educação implantou a Provinha Brasil. A Provinha Brasil tem finalidades exclusivamente pedagógicas, não podendo ser utilizada para fins classificatórios. Segundo a Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, seus objetivos são:

- avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.



Em 2008, ocorreu a primeira edição com a aplicação dos testes de Língua Portuguesa, com foco na alfabetização e letramento inicial, e em 2011, a partir do 2º semestre, iniciou-se a aplicação dos testes de Matemática, com foco na resolução de problemas.

O instrumento é aplicado duas vezes no ano a todos os alunos da rede pública de ensino matriculados no 2º ano, o que permite a realização de um diagnóstico mais preciso, o que reforça o seu caráter diagnóstico. Sugere-se que a primeira aplicação do teste ocorra no início do ano, até o final do primeiro bimestre (abril) e a segunda aplicação ocorra até o final do mês de novembro. O ideal é que as secretarias municipais e estaduais indiquem uma mesma data para todas as escolas de aplicação dos testes.

Estados e municípios devem aderir à avaliação, pois ela é opcional, diferentemente de outras avaliações nacionais. Quem define a data e é responsável pela aplicação da Provinha Brasil é a rede de ensino estadual e municipal.

A matriz de referência da Provinha Brasil contém as habilidades consideradas essenciais de alfabetização e leitura e de alfabetização matemática que podem ser verificadas em uma prova objetiva. Como exemplo da matriz de referência, você poderá observar a matriz de 2009 da avaliação de alfabetização e letramento inicial.



PROVINHA BRASIL
Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1º EIXO	
Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> o letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); o letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g"); o sílabas.
2º EIXO	
Leitura	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Observações:

- A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011.
- Por questões técnicas, o Descriptor 9 não será avaliado.

Fonte: <http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

O material da Provinha Brasil é disponibilizado na internet e também é enviado impresso para as secretarias de educação que aderem à avaliação. Os instrumentos são melhorados a cada aplicação, tanto para aperfeiçoar o diagnóstico quanto para avaliar melhor a aprendizagem.

A decisão sobre quem aplica a Provinha Brasil aos alunos é o gestor de cada rede de ensino a partir do foco que deseja dar à avaliação. De acordo com o aplicador, a avaliação permite um foco maior no monitoramento ou avaliação de cada aluno ou turma, nesse caso o aplicador é o próprio professor da turma, ou uma visão geral

de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino, nesse caso a aplicação deve ser realizada por pessoas de fora da escola indicadas e preparadas pela secretaria de educação.

A correção dos testes também é uma incumbência das secretarias de educação e podem ser corrigidos pelos próprios professores das turmas que participaram da avaliação ou pelos aplicadores. A vantagem da correção pelos professores da turma é que eles já ficam de posse dos resultados. As escolas podem sistematizá-los para ter um panorama geral do seu resultado e o mesmo feito no âmbito da rede de ensino. Para corrigir e interpretar os resultados é feito uso do documento *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*.



Assimile

O desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio nas avaliações externas indicam o domínio que os estudantes dos anos avaliados possuem de determinadas competências e habilidades avaliadas, geralmente habilidades de leitura e resolução de problemas. Esses resultados dão um diagnóstico da situação geral da educação em uma escola ou rede de ensino. A Provinha Brasil se diferencia das demais avaliações externas por seu foco estar no resultado do aluno, com o objetivo de identificar o que cada um domina para que o professor da turma intervenha diretamente nessa dificuldade, portanto destaca o seu caráter diagnóstico, o que justifica sua forma de aplicação e correção se diferencia das outras avaliações.

Os resultados da Provinha Brasil podem ser usados para:

- Planejar cursos de formação continuada para os professores.
- Desenvolver ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas.
 - Estabelecer metas pedagógicas para a rede de ensino.
 - Investir em medidas que garantam melhor aprendizado.
 - Melhorar a qualidade e reduzir a desigualdade de ensino.

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

Segundo Santos (2011, p. 197), desde sua implantação os objetivos do Enem divulgados pelo Inep são:

- Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos.
- Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho.
- Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior.

De 1998 a 2009, o Enem visava principalmente a avaliação do ensino médio. Os alunos inscreviam-se voluntariamente para participar da prova.

O Enem avalia todas as áreas curriculares do ensino médio, é aplicado no final do ano em dois dias consecutivos (sábado e domingo) e utiliza, desde 2009, a Teoria da Resposta ao Item (TRI). As matrizes de referência do Enem e os tipos de itens testados terminam influenciando na definição do currículo do ensino médio.

O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) ou conseguir financiamento para estudar em universidades privadas, por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para

o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

O uso dos resultados do Enem para o acesso ao curso superior ou a programas de bolsas e financiamento educativo levou a um aumento extremamente considerável na participação dos estudantes de todo o país.

Essa tem sido uma das principais críticas ao Enem, ser utilizado como substituto ao vestibular. O uso dos resultados do Enem por meio do SiSU não tem gerado um maior acesso ao ensino superior dos estudantes das escolas públicas. A concorrência por uma vaga continua sendo perversa, impedindo que a maioria dos estudantes oriundos das escolas públicas e que não tiveram, na maioria das vezes, acesso a uma educação básica de qualidade continuem não chegando às universidades públicas e, muitos, quando não conseguem, são obrigados a entrar em cursos pagos em universidades privadas.

O uso dos resultados do Enem, por um lado, apenas tem mantido a exclusão dos que mais necessitam aos cursos superiores gratuitos e de qualidade, e, por outro, tem forjado uma reforma do ensino médio que obriga escolas e professores a trabalharem no sentido de preparar o melhor possível os alunos para conseguirem boas notas no Enem e ingressarem em um curso superior.

Em 2017, o Ministério da Educação anunciou algumas mudanças no Enem. A principal delas é que o exame será realizado em dois domingos consecutivos. Até a edição do Enem de 2016, os resultados também podiam ser utilizados para certificar a conclusão ensino médio, o que não mais será possível a partir de 2017. Também estão previstas mudanças para o Enem em 2018, algumas delas em função das mudanças curriculares realizadas a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é voltado para jovens e adultos que

não concluíram seus estudos na idade própria. A participação no Encceja é voluntária e gratuita, podendo participar jovens e adultos no Brasil e residentes no exterior.

De acordo com informações disponíveis no site do Inep, o Encceja

Constitui-se em um exame para aferir as competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos. Esses últimos incluem o desenvolvimento na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/encceja>>. Acesso em: 28 maio 2017.



O exame está estruturado em provas de todos os componentes e áreas do currículo dos ensinos fundamental e médio, também estão articuladas com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

O Ministério da Educação, por meio do Inep, organiza, desenvolve e corrige a prova, porém a divulgação dos resultados e a certificação dos aprovados fica a cargo das secretarias de educação. Os aprovados recebem os Documentos Certificadores (Certificado e Declaração de Proficiência). Os participantes que não conseguem aprovação em todas as áreas do exame podem, na edição seguinte da prova, pedir aproveitamento de estudos.

Sistemas estaduais e municipais de avaliação externa

Paralelamente ao desenvolvimento do Saeb e das demais avaliações externas nacionais, iniciativas das redes estaduais foram sendo paulatinamente implantadas. Alguns estados foram pioneiros na criação de sistemas próprios de avaliação, seguindo, em maior ou menor medida, os moldes do Saeb. A título de exemplo, podemos citar os sistemas criados pelos estados do Ceará e Minas Gerais (1992), Paraná (1995) e São Paulo (1996).

Algumas justificativas para a criação de sistemas próprios estavam relacionadas à demora na divulgação dos resultados do Saeb, ao seu caráter amostral, que limitava o desenvolvimento de políticas que

pudessem atender as especificidades de redes e escolas, além de promover avaliações anuais, já que o Saeb era aplicado a cada dois anos. Além disso, alguns estados argumentavam que era necessário ter um diagnóstico mais preciso e contextualizado, para uso dos resultados por seus sistemas e escolas.

Com as mudanças feitas pelo governo federal em 2005, implantando a Prova Brasil e ampliando a abrangência da avaliação, pensou-se que os estados não veriam mais necessidade de manter ou de implantar sistemas próprios, porém os sistemas de avaliação continuaram existindo e, inclusive, ocorreu um crescimento com o surgimento de avaliações externas em mais estados e também nos municípios, além da consolidação das avaliações externas próprias já existentes.

A maioria dessas avaliações segue um modelo parecido com o do Saeb/Prova Brasil. Porém, algumas redes, além de avaliar Língua Portuguesa e Matemática, realizam provas de Ciências da Natureza (Ciências, para o ensino fundamental, Biologia, Física e Química para o ensino médio. Além disso, em alguns casos, são aplicadas redações, caso do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Quanto aos anos que são avaliados, em geral, as avaliações externas de estados e municípios avaliam, de forma censitária, os alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, nesse último caso avaliações estaduais. Uma diferença grande em relação às avaliações nacionais (Saeb/Prova Brasil) diz respeito à periodicidade, pois em sua maioria são avaliações anuais. Alguns estados, como Ceará e Minas Gerais, também realizam uma avaliação externa de alfabetização.

Os usos dos resultados são semelhantes aos do Saeb/Prova Brasil, ou seja, são utilizados tanto para a gestão dos sistemas de ensino e escolas quanto para uma aplicação mais pedagógica por parte dos professores. Alguns estados pagam bônus aos professores a partir dos resultados e metas atingidas, e também há estados que criaram índices e metas nos moldes do Ideb.

Entre as críticas feitas às avaliações externas, tanto nacionais quanto estaduais, algumas delas dizem respeito ao controle organizacional por parte dos gestores dos sistemas, que pode levar a um desestímulo de alunos e professores em investir na escola. Além disso, a responsabilização dos profissionais da escola condiciona a preparação

dos estudantes para obterem bons resultados nas provas, o que não significa uma aprendizagem real e efetiva (AFONSO, 2005, p. 47).

A maioria dos estados brasileiros possui uma avaliação própria para sua rede de ensino, como mostra no quadro a seguir:

Quadro 2.7 | Sistemas de avaliação estaduais

Estado	Nome	Sigla	Ano de criação
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009
Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas	SAVEAL	2001
Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008
Bahia	Sistema de Avaliação Baiano de Educação	SABE	2010
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992
Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2000
Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO	2011
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2003
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE	2000
Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SISPAE	2013
Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba	Não possui	2011
Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE	2000
Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	2011

Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	2008
Rio Grande do Sul	Sistema Estadual de Avaliação Participativa / Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SEAP/ SAERS	2007 (SAERS) 2012 (SEAP)
Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	1996
Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins	Salto	2011

Fonte: elaborado pelo autor.

Com relação às avaliações próprias dos municípios, em 2015, resultados de pesquisa realizada por Adriana Bauer, Claudia Pimenta, Horta Neto e Sandra Sousa (2015, p. 340) informava que 1.573 municípios informaram ter uma avaliação própria.

O conjunto de avaliações externas, em larga escala, tanto nacionais quanto as realizadas por estados e municípios estudados nesta seção, demonstra uma quantidade de indicadores e resultados que devem ser compreendidos e utilizados pelos profissionais da educação para melhorar a qualidade da educação, seja desenvolvendo políticas no âmbito da gestão dos sistemas e escolas, seja diagnosticando dificuldades na aprendizagem dos alunos e garantindo a aprendizagem no âmbito escolar e na sala de aula. Esse conjunto de avaliações externas proporciona resultados que permitem avaliação da qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino, mas não podem ser utilizados como únicos indicadores dessa qualidade, pois, como vimos no início desta unidade, a educação possui diferentes dimensões que devem ser consideradas para se emitir um juízo de valor sobre a educação oferecida na escola, nos sistemas de ensino, no país.

Além disso, como ressalta Afonso (2005, p. 50), "a necessidade de avaliação, por parte do Estado, também é mais visível em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou consecução de determinadas políticas públicas". Isso significa que

devemos refletir sobre o quanto as avaliações externas servem como instrumentos para legitimar determinadas políticas públicas, promover a responsabilização dos atores escolares, explicitando o fracasso do ensino público e gerando uma busca pelo ensino privado, que, em teoria, seria de melhor qualidade, podendo, também, servir como justificativa para a privatização da educação pública.



Pesquise mais

Como futuro(a) profissional da educação é fundamental que você procure se manter sempre atualizado(a). Uma forma de fazer isso é por meio da consulta periódica nos sites dos órgãos gestores da educação. No caso do governo federal, é importante que você sempre procure consultar, pelo menos, as páginas web do Ministério da Educação e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nessas páginas você poderá obter informações mais recentes sobre os programas e políticas educacionais. Também é importante que você consulte as páginas das secretarias de educação do seu estado e município, além das páginas dos Conselhos de Educação (federal, estadual e municipal).

Sugerimos que você consulte a página do Inep e averigue quais foram as últimas mudanças que se processaram no Saeb e demais avaliações externas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e pelo Inep.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

Sem medo de errar

Após o diretor ouvir as análises de cada grupo, iniciou um processo de sistematização que partia dos pontos de convergência das análises, problematizando-as, e depois colocando em discussão os pontos divergentes. O processo de discussão foi sendo orientado pelo diretor que foi promovendo a reflexão coletiva, e o grupo, recuperando discussões feitas em encontros anteriores, foi chegando às seguintes conclusões.

O aumento dos níveis de proficiência pode ocorrer por fatores tanto intraescolares quanto extraescolares. Na maioria das vezes,

os fatores intraescolares deveriam ter um peso maior, porém as condições psicológicas, físicas, emocionais dos alunos no dia da prova podem ter alguma influência, mas não são determinantes dos resultados. As condições socioeconômicas das famílias dos estudantes também necessitam ser consideradas, pensando no capital cultural que trazem, o que favorece o desenvolvimento. Essa é uma das críticas ao Ideb, pois ao não levar em consideração esse aspecto pode não captar situações de grande esforço de redes de ensino, escolas e professores na melhoria da aprendizagem.

Quando coincide que um grupo de alunos com melhores condições esteja em um mesmo ano, passaram por situações na escola mais estruturadas, tiveram professores que se preocuparam mais com a aprendizagem ou melhor formados, o nível de proficiência pode aumentar. Se o grupo seguinte que responde a avaliação possui características opostas a essas, certamente isso se verá refletido no resultado. Portanto, a análise não pode ser feita somente considerando os dados quantitativos, é importante qualificá-los, pensar o que foi que ocorreu durante o ano, as características dos estudantes avaliados, como foi o processo de escolarização que tiveram, que professores os atenderam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por isso, o projeto da escola, um corpo docente estável, uma equipe diretiva que permanece na gestão e a realiza de forma democrática e participativa são fatores que influenciam nos resultados da escola, pois criam um clima favorável para o desenvolvimento da aprendizagem tanto dentro das salas de aula quanto fora delas.

Realmente, a leitura dos dados de forma descontextualizada permite algumas observações que podem ser coerentes e corretas. Essa leitura possibilita dizer que corre um aumento significativo dos estudantes com proficiência no nível avançado e uma diminuição, também importante, no insuficiente, o que permite fazer uma leitura positiva dos resultados, mas não podemos emitir nenhuma opinião sobre o trabalho da escola para conseguir essa "melhora", se não analisarmos o contexto.

É correto dizer que os níveis de proficiente concentram uma quantidade pequena de alunos, já que a maioria deles está no nível

básico e insuficiente (74% em 2011; 72% em 2013; 61% em 2015). A melhora ocorrida em 2015 ainda mantém a escola sob alerta, sendo necessário realizar um trabalho que vise assegurar que a maioria dos alunos esteja no nível de proficiente. Pode ser que esta melhora seja fruto do trabalho pedagógico, mas é preciso cruzar informações a fim de que isso possa ser identificado e afirmado.

Para que os níveis de proficiência reflitam uma melhora, seria importante que a maioria dos alunos se mantivesse nos diferentes anos de aplicação no nível de proficiente, que corresponde ao aprendizado esperado. Claro que as escolas devem e podem, ao conseguir essa meta, incrementar seu trabalho com vistas a levar o maior número de alunos à proficiência avançada.

A formação dos professores é um fator que contribui muito para a melhoria da qualidade, professores com boa formação, mesmo em contextos mais adversos, conseguem obter resultados um pouco mais satisfatórios. Obviamente que é nosso dever como cidadãos e profissionais da educação lutar para que o Estado provenha todas as condições necessárias para a aprendizagem no interior das escolas e que, além disso, realize ações interinstitucionais para transformar o entorno e o contexto mais amplo nos quais a escola está inserida. Nesse sentido, a melhoria nos equipamentos de saúde, na alimentação da população, no lazer e nas condições de saneamento dos bairros, segurança pública, entre outros serviços importantes minimizariam o impacto dos fatores extraescolares na tarefa de ensinar das escolas.

Por outro lado, sabemos que é normal que tenhamos alguns alunos no básico e no insuficiente, inclusive em escolas que conseguiram avançar muito na sua qualidade. Essas porcentagens são mínimas, algumas geradas por fatores que fogem do controle da escola, que são de um contexto maior. O que os profissionais da educação não devem e não podem é generalizar essas situações contextuais como sendo as causadoras de todos os males da aprendizagem e tomando uma atitude passiva diante delas.

Dessa forma, o comentário da professora dizendo que a cada aplicação da Prova Brasil os alunos que respondem são diferentes pode explicar algumas variações na proficiência. Contudo, essa variação deve ser muito pequena se o trabalho da escola está sendo feito a contento e todos os esforços para a melhoria da aprendizagem estão sendo postos em prática.

Os resultados das avaliações externas e em larga escala, sejam elas nacionais, estaduais ou municipais, devem ser analisados de acordo com cada contexto. Para tanto, é fundamental que os profissionais que atuam nos sistemas de ensino e nas escolas conheçam e saibam analisar esses resultados e cruzá-los com outras informações, com resultados de outras avaliações internas, de acordo com o contexto em que estão inseridos. É nesse sentido que ganham importância os processos de avaliação institucional, que preferencialmente devem ser desenvolvidos internamente, ou seja, pelos profissionais envolvidos com a instituição, mas também, possam contar com um olhar externo, que complemente e problematize questões que, muitas vezes, passam despercebidas por aqueles que estão diariamente na instituição.

Avançando na prática

Todos juntos

Diante dos baixos resultados obtidos nas avaliações externas, os profissionais que atuam nessa escola, direção, professores, funcionários, reuniram-se para analisar os resultados e começar a desenvolver estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes nos testes. As perguntas que guiaram as discussões foram: por que os resultados da nossa escola são baixos? O que precisamos fazer para melhorar? O que devemos fazer para motivar e envolver a todos? Que apoio necessitamos para melhorar a qualidade da educação?

O grupo discutiu e chegou a um consenso sobre o que precisariam fazer. A primeira decisão foi realizar um diagnóstico de todos os aspectos da escola, portanto programaram uma avaliação institucional. Analisariam as condições de trabalho, a organização dos tempos e espaços, o currículo escolar, as condições materiais e físicas da escola, o clima escolar, a atuação dos professores, a participação dos pais.

Com esse diagnóstico em mãos, definiram um plano de ação que atuasse nos pontos prioritários. Escolheram um grupo que faria o monitoramento do desenvolvimento das ações implementadas e iriam corrigir os rumos no processo de implementação.

Os principais atores nesse processo seriam os professores, mas seria preciso envolver alunos e famílias para que a escola pudesse realmente se transformar. Todos trabalhariam em prol da aprendizagem de todos os estudantes. O caminho encontrado pela escola para melhorar os resultados das avaliações externas foi o de transformar para melhorar a escola, conseqüentemente os resultados das avaliações externas, aos poucos, melhorariam.

Decidiram escolher um nome para o plano de ação que iriam implementar e, atendendo a sugestão da professora do 1º ano do ensino fundamental, escolheram como nome do projeto, que seria "Todos Juntos", aproveitando a canção *Todos Juntos* (Enriquez, Bardotti e Chico Buarque), do musical *Os Saltimbancos* (1977), e seu conteúdo político.

Faça valer a pena

1. Relacione as avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e implementadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com algumas de suas características.

- | | |
|-----------------|--|
| 1. Prova Brasil | a. () Avaliação realizada no final da educação básica e que é utilizada para acesso ao ensino superior. |
| 2. Enceja | b. () Avaliação que objetiva garantir que os estudantes estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática na idade certa, está articulada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). |
| 3. ANA | c. () Avaliação que visa diagnosticar o domínio dos alunos nas competências de leitura, interpretação e resolução de problemas, cuja aplicação e correção está sob a responsabilidade de cada sistema de ensino e suas escolas. |

4. ENEM

d. () Avaliação cujos resultados são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

5. Provinha Brasil

e. () Avaliação voltada para jovens e adultos que não concluíram estudos do ensino fundamental e médio na idade própria.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta das avaliações nacionais e suas respectivas características:

a) a3; b1; c5; d2; e4.

d) a4; b3; c5; d1; e2.

b) a5; b2; c3; d4; e1.

e) a3; b2; c4; d5; e1.

c) a2; b4; c1; d3; e5.

2. Uma das avaliações realizadas pelo Inep é a Avaliação da Alfabetização, ou Provinha Brasil. Participam dessa avaliação alunos do 2º ano do ensino fundamental, os sistemas de ensino estaduais e municipais devem aderir a ela por meio de um termo e sua aplicação ocorre em dois momentos distintos do ano. É recomendável que essas aplicações ocorram uma ao início e outra ao final do ano.

Qual é a justificativa utilizada para que a Provinha Brasil seja aplicada duas vezes ao ano?

a) O MEC disponibiliza os instrumentos, porém são as secretarias que realizam a impressão e o operativo de aplicação. É aplicada duas vezes ao ano justamente por motivos econômicos.

b) A Provinha Brasil é aplicada duas vezes ao ano porque em uma primeira aplicação se utiliza a prova de leitura e interpretação (alfabetização) e, na segunda, a prova de matemática. As secretarias estaduais e municipais decidem as datas para a aplicação, porém prioriza-se na primeira a aplicação do teste de leitura e interpretação.

c) A Provinha Brasil é aplicada duas vezes ao ano devido ao seu caráter diagnóstico. A primeira aplicação visa identificar o domínio das habilidades essenciais de alfabetização (leitura e interpretação) e Matemática (resolução de problemas). De posse do resultado, que pode ser obtido diretamente pelos professores regentes das turmas que podem aplicar e corrigir a Provinha, é possível diagnosticar a dificuldade de cada aluno e desenvolver ações para superá-las. No final do ano aplica-se novamente a Provinha para verificar os avanços alcançados.

d) A justificativa para que a aplicação ocorra duas vezes ao ano está relacionada ao caráter diagnóstico da primeira aplicação e ao caráter classificatório da segunda aplicação, que ocorre no final do ano justamente para utilizar os resultados na reprovação dos alunos que não dominam a alfabetização, impedindo-os de avançar sem as habilidades necessárias.

e) A Provinha Brasil é aplicada a alunos do 2º ano do ensino fundamental que, normalmente, possuem 8 anos. São alunos muito pequenos e podem cometer erros em função da pouca idade e da inexperiência em responder avaliações objetivas. Na segunda aplicação eles apresentam melhores condições de obter bons resultados. Além disso, a Provinha serve de treinamento para a ANA, Avaliação da Alfabetização, realizada no 3º ano do ensino fundamental.

3. Observe a seguinte distribuição dos alunos por nível de proficiência na Prova Brasil, do 5º ano, de Língua Portuguesa, leitura e interpretação:

Nível de Proficiência	2011	2013	2015
Avançado	3%	7%	17%
Proficiente	25%	20%	16%
Básico	52%	50%	55%
Insuficiente	20%	23%	12%

Fonte: elaborado pelo autor.

Analisando os dados da tabela, os professores da escola concluíram:

I – Ocorre um aumento significativo dos estudantes com proficiência no nível avançado e uma diminuição, também importante, no insuficiente, o que permite fazer uma leitura positiva dos resultados.

II – Os níveis de proficiente concentram uma quantidade pequena de alunos estando a maioria dos alunos no nível básico e insuficiente (72% em 2011; 73% em 2013; 67% em 2015). A leve melhora ocorrida em 2015 ainda mantém a escola sob alerta, sendo necessário realizar um trabalho que vise assegurar que a maioria dos alunos esteja no nível de proficiente.

III – A escola tem conseguido melhorar seu desempenho, pois a quantidade de alunos que está no nível insuficiente caiu drasticamente de 2013 para 2015.

IV- A análise deve ser feita em seu conjunto, pois as oscilações nos níveis de proficiência para cima ou para baixo podem não indicar um trabalho da escola na garantia da aprendizagem, apenas diferenças entre os alunos que realizaram as provas.

V - Para que a análise dos níveis de proficiência indique um crescimento significativo e revele um esforço da escola no sentido de melhorar não devem haver estudantes no nível insuficiente e o mínimo possível no nível básico.

Analisando os níveis de proficiência alcançados por essa escola, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, II, IV.
- b) Apenas I, IV, V.
- c) Apenas II, III, IV.

- d) Apenas I, III, V.
- e) Apenas II, III, V.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional** – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; NOVAES, Gláucia T. Franco. **Avaliação Institucional na Educação Básica**: retrospectiva e questionamentos. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3839/3192>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Avaliações em larga escala**: uma sistematização do debate. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em: 2 maio. 2017.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3207/3073>>. Acesso em: 26 maio 2017.

BONAMINO, Alicia. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana, GATTI, Bernadete A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – Origens e pressupostos. V. I. Florianópolis: Insular, 2013.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132. Nov. 1999. Disponível em:<<http://scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2017.

BONAMINO, Alicia; SOUSA; Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação** – A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#>>. Acesso em: 6 jan. 2017

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL, MEC/INEP. **Anresc (Prova Brasil)/ Aneb**. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>>. Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL. MEC/Inep. **Avaliação Nacional de Alfabetização**: Relatório 2013-2014 –

Da concepção à realização. Volume 1. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.2>>. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. MEC/Inep. **Caderno Pedagógico**: Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf>. Acesso: 15 maio 2017.

BRASIL. MEC/Inep. **Provinha Brasil** (slide de apresentação) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9279-slide-apresentacao-provinha-brasil-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL, Ministério de Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa** – Entendendo o Pacto. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Novoaeb.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Ministério da educação. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. **PDE Razões e princípios**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2017

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2017.

Documento Referência da CONAE 2014 – Eixo II: Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Documento Final da CONAE 2010 – Eixo II: Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_fi_na_sl.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017

DOURADO, Luiz Fernandes (coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação**: Conceitos e Definições. MEC/INEP, s/d. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso: 24 abr. 2017.

FRANCO, Creso, BONAMINO, Alicia. Iniciativas Recentes de Avaliação da Qualidade

da Educação no Brasil. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. I. p. 81.

_____. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, Adriana, GATTI, Bernadete A., TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos**. V. I. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de [et al.]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação hoje: questões em debate**. Que escola desejamos? Estudos Avançados, 15 (42), p. 48-53, 2001.

_____. **Crítica e organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana, GATTI, Bernadete A., TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos**. V. I. Florianópolis: Insular, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9.ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: sendas percorridas**. São Paulo, 1992. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A utilização de indicadores de qualidade na Unidade Escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: In: BAUER, Adriana, GATTI, Bernadete A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos**. V. I. Florianópolis: Insular, 2013.

Orealc/UNESCO Santiago. **Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

SANTOS, Jean Marc Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o Vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n40/a13.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem**: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. São Paulo: 1994. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau**: legislação, teoria e prática. São Paulo: 1986. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994

Avaliação no contexto escolar

Convite ao estudo

Caro estudante, estamos iniciando os estudos da Unidade 3 da disciplina de Avaliação na Educação. A escola é o espaço de trabalho onde professores, diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, entre outros profissionais atuam cotidianamente.

Os conceitos estudados nas unidades anteriores irão tomar forma no espaço escolar e dialogarão diretamente com o trabalho pedagógico. Para que a aprendizagem ocorra é necessário que o ensino efetive-se, estruture-se e organize-se definindo tempos e espaços. A forma como a escola organiza os tempos e espaços para o desenvolvimento do ensino é o que chamamos de organização escolar, objeto de estudo da primeira seção da Unidade 1.

Na Seção 3.1, estudaremos a organização seriada e a organização em ciclos; as formas de progressão escolar, aprovação automática, aprovação anual, progressão continuada; e a relação que a avaliação tem com cada uma dessas formas de organização de ensino e de progressão escolar.

Na Seção 3.2, retomaremos as avaliações externas estudadas na Unidade 2 para compreender seus desdobramentos no contexto escolar. Também analisaremos os indicadores da qualidade da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, relacionando-os com a avaliação institucional. Ainda nessa seção, abordaremos a avaliação do desempenho profissional, particularmente a avaliação dos professores, e a avaliação da aprendizagem. Com relação à última, dialogaremos com conceitos já abordados na Unidade 1.

Na Seção 3.3, estudaremos as relações entre currículo e avaliação, o significado do erro e do fracasso escolar na escola e as implicações da avaliação no contexto diverso que é o da escola.

Convidamos você a percorrer mais esta etapa do nosso trajeto formativo, consolidando o que foi estudado nas unidades anteriores, adquirindo mais conhecimentos e desenvolvendo as competências e habilidades fundamentais como futuro profissional da educação básica.

Seção 3.1

Ciclos, progressão continuada e aprovação automática

Diálogo aberto

A coordenadora Maria do Carmo procurou o diretor da escola para planejar com ele mais uma das reuniões com os professores e trabalhar um tema que para ela é muito espinhoso: a discussão entre seriação e ciclos e o papel da avaliação. Ela considera espinhoso porque sabe que alguns professores têm uma opinião contrária à organização do ensino em ciclos, justamente pela eliminação da reprovação em alguns anos de escolarização ou, como alguns professores costumam dizer, a promoção automática.

Então ocorre uma ideia ao diretor: realizar uma atividade com o grupo de professores em que um grupo deverá defender a seriação e outro, a organização da escola em ciclos. Os professores que ainda não têm uma postura clara acerca de nenhuma dessas formas de organização do ensino poderão compor o júri, que, ao final da apresentação dos argumentos de cada grupo, deverá emitir uma "sentença".

A coordenadora gostou da ideia e sugeriu que elaborassem algumas perguntas a fim de ajudar os grupos a prepararem seus argumentos. O diretor concordou e disse que isso ajudaria a organizar o debate. Na reunião, a coordenadora explicou aos professores a dinâmica, dividiu o grupo entre os favoráveis à seriação, os favoráveis aos ciclos e o júri. O diretor seria o juiz, que poderia intervir fazendo perguntas a ambos os grupos, e ela ficaria a cargo de mediar a atividade. Entregou a cada grupo o seguinte conjunto de questões, a partir das quais deveriam preparar sua argumentação em defesa de cada proposta:

- Qual a forma de progressão dos alunos em cada uma das formas de organização do ensino? Em que se fundamenta?
- Qual o papel do professor e do aluno na seriação e na organização em ciclos?
- Qual concepção de avaliação está presente em cada uma dessas formas de organização?

- O que é o fracasso escolar? Ele existe na seriação? E nos ciclos?
- Que problemas são inerentes a cada uma dessas formas de organização do ensino?
- Como os profissionais da educação devem posicionar-se frente a cada uma dessas formas de ensino?

Os grupos teriam o restante do tempo da reunião para discutir e responder às questões. Como forma de exercício, o júri levantaria hipóteses sobre como cada grupo responderia a essas perguntas. O "julgamento" ocorreria somente na reunião da semana seguinte, o que daria mais tempo para que os grupos se preparassem e fortalecessem seus argumentos. Além disso, o tempo que transcorreria entre uma reunião e outra aumentaria a expectativa sobre o desenrolar da atividade.

Se você estivesse no lugar dos professores que deveriam defender a proposta da organização em ciclos, que argumentos apresentaria? Procure elaborar ao menos três argumentos que você apresentaria para defender a proposta dos ciclos.

Não pode faltar

Para que a escola cumprisse com sua função de desenvolver o currículo e transmitisse os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, foi necessário que ela se organizasse. Tradicionalmente, a escola assumiu uma forma de transmissão do conhecimento que é progressiva, cumulativa e que se distribui ao longo do tempo. Os conteúdos que devem ser aprendidos se repartiram entre os anos de ensino, constituindo as séries. Os alunos, para transitar de uma série à outra, devem comprovar o domínio dos conhecimentos curriculares por meio das avaliações.

Quando o aluno não demonstra o domínio suficiente dos conteúdos adquiridos durante o ano ou série escolar, ele deve reprovar e repetir a série, somente avançando quando consiga cumprir os requisitos para obter o direito de ir para o ano seguinte. Essa forma de organização é a que chamamos de seriada.

A organização seriada baseia-se, ainda, na lógica do mérito, ou seja, a escola ensina de forma igual a todos e cada aluno deve esforçar-se por adquirir os conhecimentos necessários e ser aprovado. O trabalho pedagógico passa, então, a se organizar nessa lógica, que atendia aos

interesses e necessidades da sociedade capitalista, exigindo que se preparasse rapidamente os recursos humanos para o mercado de trabalho, como nos mostra Freitas (2003, p. 27):

”
Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal e por série – é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação do aluno. [...] O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola).

Nessa lógica de organização, a avaliação é utilizada como instrumento para a definição da aprovação ou não do estudante, portanto predomina a função classificatória e excludente. Os sistemas de notas e o medo da reprovação passam a ser utilizados como forma de estímulo ao estudo, assim como forma de controle do comportamento dos estudantes. Dessa forma, os alunos vão incorporando uma lógica que não é de estudar para aprender, mas de obter a nota necessária para ser aprovado. Lembre-se dos conceitos de autores como Luckesi, Hoffmann, Freitas, que estudamos nas Seções 1.1 e 1.2 da Unidade 1.

Enquanto a escola estava destinada somente à elite e os alunos pertenciam a grupos sociais com maior poder aquisitivo, as diferenças na aprendizagem eram entendidas como responsabilidade dos estudantes, falta de empenho ou mesmo uma questão de maior ou menor capacidade para aprender. À medida que o acesso à escola vai sendo democratizado, contingentes cada vez maiores de alunos e de diferentes grupos sociais vão adentrando a escola, aumentando a diversidade.

Como o trabalho pedagógico estava organizado de uma forma homogênea, o ensino era igual para todos e a aprendizagem se processava de forma distinta, dependendo das condições de cada estudante. Com um número cada vez maior de alunos no sistema de ensino, as condições distintas no processo de aprendizagem

promovem um aumento considerável nos níveis de reprovação escolar. Recorde conceitos que estudamos na Seção 1.3 da Unidade 1, tais como: aparelhos ideológicos de Estado, capital cultural, violência simbólica e disciplinarização dos corpos.



Assimile

Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza todo o trabalho pedagógico, as relações de produção do conhecimento e de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento, e não o único. Essa lógica escolar é tão comum e corrente, que é dada como certa, sem questionamento – o professor não tem poder para mudá-la, é obrigado a trabalhar supondo-a. (FREITAS, 2003, p. 30)

No Brasil, a preocupação com os altos índices de reprovação chama a atenção das autoridades educacionais já nas primeiras décadas do século XX:



Desde os anos 1920, educadores de renome e dirigentes de ensino reconheciam o fraco desempenho da escola brasileira e a gravidade da situação. Na Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, preconizava como medida adequada a 'promoção em massa'. (BARRETO; MITRULIS, 1999, p. 29)

O fracasso da escola começa a ser pensado a partir de seus efeitos, ou seja, dos altos índices de reprovação e evasão. As primeiras soluções propostas também passam a ser vistas como forma de minimizar seus efeitos, portanto eliminando a reprovação por meio da aprovação automática. Porém, a lógica que estava internalizada na escola, nos sistemas de ensino, nos professores, nos alunos era a lógica da seriação, de aprender determinados conteúdos, ser avaliado, conseguir a nota necessária para ser promovido e passar de ano. A ideia de se eliminar a possibilidade de reprovação e de se implantar a aprovação automática colocava em xeque a lógica sobre a qual a escola estava organizada.

O sistema de ensino seguirá ampliando o acesso e a escola brasileira massificando-se cada vez mais, porém sem modificar sua organização, o que leva à permanência do fracasso escolar,

evidenciado pelos altos índices de reprovação e evasão. Até a publicação da Lei Federal 5.692/1971, a obrigatoriedade do ensino ia até a escola primária (1ª a 4ª série), atualmente anos iniciais do ensino fundamental, porém essa lei amplia a escolarização obrigatória a todo ensino de 1º grau (1ª a 8ª série), que corresponde ao atual ensino fundamental.

A extensão da obrigatoriedade gera um problema para os sistemas de ensino que devem abrigar um maior número de alunos e a reprovação agrava o problema, pois imobiliza o fluxo escolar. As críticas aos altos índices de reprovação e evasão continuam, principalmente devido aos vários problemas gerados pela reprovação: exclusão dos alunos da escola, a baixa estima dos que reprovam, a discriminação daqueles que são repetentes, o sentimento de fracasso e inferioridade por ver que seus companheiros avançam, o aumento da heterogeneidade nas salas de aulas, tanto de idades quanto de aprendizagens.

Para as escolas, os alunos reprovados também podem gerar problemas, pois muitos se tornam desinteressados, desmotivados, indisciplinados e reprovam novamente, o que pode levar à evasão escolar. Além disso, para os gestores dos sistemas, a reprovação aumenta os custos, pois os alunos que reprovam levam mais tempo para cumprir a escolarização e, portanto, é necessário mais investimento, mais professores, mais salas de aulas.

Apesar dos altos índices de reprovação, a proposta de promoção em massa ou de aprovação automática feita nos anos 1920 não encontrou espaço para ser implementada. Porém, nas décadas de 1960 e 1970, coincidindo com a expansão da obrigatoriedade, algumas experiências para enfrentar a reprovação – modificando a forma de progressão dos estudantes – começaram a ser postas em prática, tais como:

- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1968 a 1972) – Organização em níveis: modificava a seriação do ensino, eliminando a reprovação dos alunos na 1ª e na 3ª série. Para ser aprovado de um nível a outro, o aluno deveria alcançar o mínimo fixado nos programas de ensino.
- Rede Estadual de Santa Catarina (1970-1984) – Sistema de Avanços Progressivos (SAP): foi eliminando progressivamente a reprovação em todas as séries do 1º grau das escolas estaduais.

- Rede Estadual do Rio de Janeiro (1979-1984) – Bloco Único: instituiu a passagem automática da 1ª para a 2ª série, visando assegurar maior permanência da criança na escola e possibilitando mais tempo para que o aluno se alfabetizasse.

Segundo os estudiosos da temática, como Jefferson Mainardes (2001, p. 44), essas experiências fracassaram, já que “a promoção automática não foi acompanhada das condições necessárias para seu êxito, agravando o problema, ao invés de solucioná-lo”.

Contudo, em meados da década de 1980, novas iniciativas surgiram no cenário educacional brasileiro, porém em menor dimensão, procurando enfrentar os altos índices de reprovação nos primeiros anos do 1º grau, atual ensino fundamental. Essas iniciativas, além de eliminar a reprovação do 1º para o 2º ano, introduziram propostas de alfabetização fundamentadas em concepções e práticas pedagógicas e avaliativas construtivistas. Tais iniciativas ficaram conhecidas como Ciclo Básico de Alfabetização e foram implementadas em redes de ensino dos estados de São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988). Segundo Mainardes (2001, p. 45), o Ciclo Básico consistia em:



Eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento a dificuldades específicas; oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos; capacitar os professores que atuavam na proposta; alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e Psicologia.

Os pesquisadores da temática assinalam que o Ciclo Básico diferia das experiências anteriores por não se centrar apenas na simples ideia de aprovação automática, mas por vir acompanhado de diversas medidas que visam garantir a aprendizagem, no caso a alfabetização nos primeiros anos.

Na década seguinte, a organização do ensino em ciclos ganhou força em redes municipais de ensino, cujas experiências mais radicais e conhecidas são as dos municípios de São Paulo (1992) e Belo Horizonte (1994). São Paulo reorganiza o ainda 1º grau de oito anos em três ciclos (Ciclo Inicial – 1º, 2º e 3º anos; Ciclo Intermediário – 4º, 5º e 6º anos; Ciclo Final – 7º e 8º anos), que se fundamentaram em uma concepção construtivista. A Secretaria de Educação promoveu uma reorientação curricular e o foco da avaliação se deslocou para o diagnóstico.

Em Belo Horizonte, os ciclos também se organizaram em três, porém já incorporando os alunos de seis anos no ensino fundamental, conformando, assim, ciclos de três anos que compreendiam a infância (6, 7 e 8 anos), a puberdade (9, 10 e 11 anos) e a adolescência (12, 13 e 14 anos). O eixo de cada ciclo era a vivência sociocultural de cada idade, sendo chamados ciclos de formação. A proposta de Belo Horizonte, chamada *Escola Plural*, “buscava uma visão integrada do aluno, atentando para sua autoestima e para a construção de sua identidade nos grupos de socialização. O aluno deveria prosseguir nos estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências.” (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 117)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal 9.396, promulgada em 1996, incorpora ao texto legal a possibilidade de diversas formas de organização do ensino:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, art. 23)

Além de normatizar a nível nacional o que os sistemas de ensino já vinham implementando, a LDB legitima essas experiências e abre caminho para a adoção da organização do ensino em ciclos e da eliminação da reprovação em mais redes de ensino de todo o país.

É nesse contexto que a rede estadual de São Paulo, em 1998, adota o regime de progressão continuada, reorganizando o ensino fundamental em dois ciclos (Ciclo I – 1º ao 4º ano; Ciclo II – 5º ao 8º ano) e permitindo a reprovação somente ao final de cada ciclo. A adoção do regime de progressão continuada é apontada na Indicação nº 8/1997, do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo, como:



Uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia do acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 1997, Indicação nº 8).

A legislação que norteia a implantação e regulamentação da progressão continuada enfatiza, em vários aspectos, a importância da avaliação e pondera acerca da sua natureza. Na Indicação Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 22/1997, essa preocupação com o ato de avaliar se mostra presente:



A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. (SÃO PAULO, 1997, Indicação nº 8)

A Indicação CEE nº 8/1997 aponta como eixo central da mudança a concepção de avaliação da aprendizagem: “todos precisarão estar conscientes de que, no fundo, será uma revisão da concepção e práticas atuais do ensino fundamental e da avaliação do rendimento escolar nesse nível de ensino” e define a avaliação como sendo “o fato pelo qual se verifica, continuamente, o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou

reforço". A avaliação contínua e processual é tão enfatizada nos textos legais que chega a ser vista como "o eixo que sustenta a eficácia da progressão continuada." (SÃO PAULO, 1997, Indicação nº 8)

Durante a primeira metade dos anos 1990, o estado de Minas Gerais foi estudando a possibilidade de ampliar o ciclo básico para todo o ensino fundamental, o que ocorreu em 1998. O ensino mineiro também se organizou, como o paulista, em dois ciclos. A diferença do estado vizinho, em Minas, questões eleitorais influenciaram na adoção da medida na rede estadual. A nova administração, em 1999, abre a possibilidade de que cada unidade escolar decida sobre a manutenção dos ciclos com progressão continuada ou a volta a seriação. A abertura a essa possibilidade ocorreu pela reação das escolas e dos professores frente à extensão dos ciclos a todo o ensino fundamental, demonstrando que essa é uma medida que não deve ser tomada sem a devida participação, criação de condições e formação dos professores. Segundo Freitas (2003, p. 16), "os ciclos e mesmo a progressão continuada contrariam – cada um a seu modo e com profundidades diferenciadas – uma lógica escolar que não é desconstruída sem resistência".

Freitas (2003) indica, ainda, que existe uma diferença importante a ser considerada entre os ciclos e a progressão continuada. Para esse autor, os ciclos representam uma transformação profunda da escola e, conseqüentemente, da avaliação, enquanto a progressão continuada, como vem sendo adotada pelas redes de ensino, apenas atua no sentido de implementar uma política pública, sem alterar a organização da escola efetivamente. O autor elabora um quadro mostrando as dimensões contraditórias de educação, ciclos e avaliação na progressão continuada e nos ciclos. A seguir, reproduzimos a parte do quadro que apresenta as dimensões acerca da avaliação.

Quadro 3.1 | Dimensões contraditórias de concepções de avaliação

Progressão continuada	Ciclos
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
"Avaliação" formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

Fonte: Freitas (2003, p. 75-76).

Caso a mudança na organização curricular não venha acompanhada de medidas que possibilitem uma transformação da escola, dos tempos, dos espaços, da formação dos professores e desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica e formativa, os riscos que se corre são de desmotivação dos professores e estudantes pela eliminação do temor da reprovação, o que estimulava o comportamento e a dedicação aos estudos pelos alunos, além de servir também como "arma" para os professores. Pais e sociedade também não compreendem essa mudança na organização escolar, pois os alunos passam de ano sem saber, sem aprender os conhecimentos que deveriam dominar.

O sentido da avaliação na organização escolar em ciclos, na progressão escolar e mesmo na aprovação automática é outro. A avaliação concepção de avaliação presente na lógica seriada, que está a serviço da classificação e definição entre aprovados e reprovados, perde seu sentido quando, de entrada, todos estão aprovados. Portanto, a avaliação deve adquirir outro significado, relacionada ao desenvolvimento curricular e à aprendizagem, um sentido formativo como nos informa Perrenoud (2004, p. 115):

Defendo uma forte articulação entre ciclos plurianuais e pedagogia diferenciada. A avaliação formativa, como instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é que um componente de uma pedagogia diferenciada. Para colocar cada aluno o mais frequentemente possível nas situações didáticas mais fecundas para ele, importa que o professor saiba o que o aluno compreendeu, no que ele tropeça, como aprende, o que o auxilia ou o perturba, interessa-o ou o aborrece etc. É a função da avaliação formativa: permitir ao professor saber bastante sobre tudo isso para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno.

No Brasil, ainda existem muitas redes de ensino e escolas que adotam a organização seriada; também existem muitos problemas, devido principalmente à falta de formação, informação e criação de condições em redes que organizaram o ensino em ciclos, adotaram a progressão continuada e eliminaram, em alguns anos, a reprovação. Muitos avanços foram conquistados desde o Ciclo Básico até a extensão dos ciclos a todo o ensino fundamental, porém ainda não conseguimos transformar as escolas no sentido de promover uma educação transformadora e emancipatória.



Pesquise mais

Para aprofundar e conhecer mais sobre as políticas de organização do ensino em ciclos no Brasil e sobre a avaliação nos ciclos e na progressão continuada, indicamos duas leituras que tratam de modo completo ambos os temas. Os artigos indicados são escritos por importantes pesquisadoras da temática, vinculadas à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE – USP) e à Fundação Carlos Chagas (FCC). A seguir, indicamos os artigos e os links para acessá-los.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>. Acesso: 5 jun. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a03v2160.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

Sem medo de errar

Os grupos que defendiam cada forma de organização levaram a sério a proposta, mas também com bom humor e diversão. Algumas professoras, fanáticas por futebol, disseram que havia um clima de Fla X Flu, Grenal, Corinthians X Palmeiras, Galo X Raposa, em alusão às cidades que haviam, em algum momento, reorganizado o ensino, respectivamente Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo e Belo Horizonte.

O diretor decidiu convidar a supervisora para assistir à reunião, já que, quando ela esteve falando com o grupo sobre avaliação externa, os professores gostaram muito da forma como ela conduziu o trabalho. Isso ajudou a aproximar a supervisão da escola, pois agora os professores sentiam-se mais confortáveis para falar abertamente com ela sobre os problemas e dificuldades que sentiam.

Durante as apresentações, a coordenadora foi sintetizando os argumentos em um painel, com o objetivo de ajudar o júri a emitir seu parecer. O painel ficou assim:

Quadro 3.2 | Seriação e ciclos

Questões	Formas de organização do ensino	
	Seriação	Ciclos
Forma de progressão	Anual: o aluno deve demonstrar domínio do conjunto de conhecimentos trabalhados em um ano ou série para poder avançar, progredir, caso contrário deve repetir. Tempos de aprendizagem são rígidos, inflexíveis.	Períodos de dois ou três anos: o entendimento de que a aprendizagem se processa em diferentes ritmos de acordo com cada estudante faz com que os conhecimentos possam ser adquiridos em um tempo mais longo, flexibilização dos tempos de aprendizagem.
Professor	Transmitir os conteúdos a serem ensinados, geralmente por meio de metodologias centradas em aulas expositivas e exercícios. Ensino dissociado da aprendizagem.	Promover situações que favoreçam e estimulem o desenvolvimento do aluno, uso de metodologias ativas e variadas. Postura reflexiva e investigativa sobre a sua prática.

Aluno	Receptor do conhecimento que deve devolvê-lo mediante a aplicação de instrumentos objetivos de avaliação. Fundamenta-se no esforço individual.	Deve interagir com as propostas de ensino para promover a aprendizagem e seu desenvolvimento. Está no centro do processo.
Concepção de avaliação	Verificar o domínio de conhecimentos. Ocorre em momentos específicos. Serve para atribuir notas e decidir sobre a aprovação ou reprovação. Função classificatória e excludente.	Diagnosticar a aprendizagem, identificar avanços e dificuldades. É processual e contínua. Serve para orientar o trabalho docente e garantir a aprendizagem dos estudantes. Função diagnóstica e formativa.
Fracasso escolar	É evidenciado nos altos índices de reprovação. É visto como fracasso do aluno, e não da escola na realização da sua função.	Se o aluno fracassa, fracassa o professor e a escola. É evidenciado, principalmente, nos resultados das avaliações internas e externas.
Problemas	Está ancorado em uma concepção de escola meritocrática. Fragmentação dos tempos, dos espaços e da aprendizagem. É a concepção de organização de ensino compreendida pela sociedade como eficaz, mas esconde o lado perverso da reprovação.	Sua implantação exige mudança na concepção de ensino, aprendizagem, avaliação. Os ciclos exigem condições de trabalho adequadas, menos alunos por docente, mais tempo com os estudantes, atendimento mais individualizado. Há resistência da sociedade, das famílias, dos alunos e, até mesmo, dos professores em relação a essa forma de organização.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os professores do júri, com base em tudo que foi apresentado, argumentaram que a forma mais democrática, inclusiva e que atende às necessidades da escola atual é a organização do ensino em ciclos. Os ciclos mudam a lógica da escola, propiciam que a aprendizagem se processe no seu ritmo, favorecem o trabalho com grupos heterogêneos, que é a realidade da escola, e exigem uma metodologia diferenciada e práticas avaliativas que sirvam de bússola para o professor, os alunos e as famílias.

Nessa organização a escola cumpre um papel central. De nada serve uma avaliação para atribuição da nota, não só porque o aluno não vai reprovar, mas, principalmente, porque a avaliação tradicional perde sentido. Os ciclos colocam a aprendizagem no centro da questão. O professor deve ensinar e, conseqüentemente, avaliar para que o aluno aprenda. O aluno deve estudar para aprender, para dominar os conhecimentos que a escola deve desenvolver. As famílias devem acompanhar a trajetória dos filhos, apoiando-os na aprendizagem, e não apenas olhando os resultados do boletim, vendo se as notas são suficientes para passar de ano.

A questão nos ciclos não é se vai passar ou não de ano, se vai aprovar ou reprovar. A questão é: Aprendeu? Não aprendeu? O que fazer para que aprenda? E todos são responsáveis pela aprendizagem e, portanto, também pelo fracasso. As relações entre professores e alunos, nos ciclos, também se pautam por outros parâmetros. O professor deve conhecer melhor seu aluno, saber explicitar suas dificuldades, encontrar caminhos para superá-las, dialogar, estimular. Ensino, aprendizagem e avaliação devem compor um processo, estão inter-relacionados. Portanto, a avaliação não é um momento específico ou o final do processo, deve ocorrer durante e fornecer elementos para o replanejamento da prática pedagógica, deve fornecer dados para a correção dos rumos e descoberta o caminho certo. Não há ensino se não houver aprendizagem.

Atualmente, a decisão sobre a forma de organização do ensino não é dos professores ou da escola, mas do sistema de ensino. Desse modo, os profissionais da educação devem saber como trabalhar em ambas as formas de organização do ensino. Independentemente de ser uma organização em séries ou ciclos, devemos nos posicionar contrariamente à reprovação. A repetência não é boa para ninguém! Traz prejuízos para o sistema, a escola, os professores, as famílias, mas, principalmente, para a vida do aluno.

Seja em uma organização seriada ou em ciclos, a avaliação necessita modificar-se. No contexto escolar, só faz sentido uma avaliação formativa, que ajude o aluno a aprender, o professor a ensinar melhor e a escola a garantir a oferta de uma educação de qualidade.

Aprovar ou reprovar: eis a questão!

Descrição da situação-problema

Uma rede de ensino municipal adotou a organização do ensino fundamental em ciclos. Com isso, os alunos não seriam mais reprovados anualmente nem mesmo ao final de cada ciclo. Os anos de escolarização se organizavam em três ciclos: ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano); ciclo intermediário (4º ao 6º ano); ciclo final (7º ao 9º ano). No final do primeiro ano de implantação, uma família que tinha seu filho matriculado no 1º ano compareceu à escola para conversar com o diretor e a professora, porque queriam que seu filho repetisse o ano. Disseram que acompanharam o trabalho feito pela escola, mas que viam que o menino não havia aprendido nada e que não deveria passar para o 2º ano.

O diretor tranquilizou os pais, disse que iria conversar primeiro com a professora e marcou um horário em que deveriam voltar à escola para se reunirem novamente na presença da professora e pediu que trouxessem o menino no dia da reunião. Os pais aceitaram a proposta, mas disseram que, se a escola não atendesse ao pedido e reprovasse o garoto, recorreriam à Secretaria de Educação e ao Juizado da Infância e Juventude, porque entendiam que passar o aluno sem saber feria seu direito à aprendizagem. O diretor chamou a professora e pediu a ela que organizasse o portfólio do menino, explicitando seu desenvolvimento cognitivo com uma linguagem clara, para que os pais pudessem compreender.

Resolução da situação-problema

No dia da reunião, o diretor e a professora explicaram aos pais que a Secretaria de Educação fez uma mudança na organização da escola. Explicou que os avanços na área da educação demonstraram que aprendemos em ritmos distintos, que necessitamos estímulos específicos e que cada um reage no seu tempo aos mesmos estímulos para aprender.

Antigamente, pensava-se que quando um aluno não aprende deve refazer o percurso novamente, por isso a reprovação e a repetência. Porém, quando um aluno reprova, ele deve repetir tudo de novo, inclusive aprendizagens que ele já realizou. Ter que estudar coisas

que uma pessoa já sabe é um retrocesso e uma perda de tempo. O que um aluno que apresenta dificuldade ou se desenvolve um pouco mais lentamente que os demais colegas precisa é estímulo, apoio e ajuda, e não o castigo de repetir tudo de novo. Outro problema é que as crianças estabelecem laços, fazem amigos na sua turma e, ao reprovar, separam-se dos colegas. Como os colegas foram aprovados e ele não, o aluno se sentirá inferiorizado, o que afetará sua autoestima.

A professora apresentou o portfólio do aluno, mostrando passo a passo como ele foi evoluindo em todas as áreas. Também mostrou os instrumentos de avaliação e como analisava-os. A partir da análise, ela planejava atividades que ajudavam os alunos a avançar. A professora perguntou para o menino como ele se sentia na escola. Ele respondeu que a professora trabalhava com ele individualmente e também que os colegas que sabiam mais, nas atividades em dupla ou grupo, iam explicando para ele.

No final da conversa, a professora perguntou ao garoto como ele se sentiria se os companheiros de classe fossem para o 2º ano e ele tivesse que ficar com um grupo novo e continuasse no 1º ano. Ele disse que sentiria saudades dos colegas e que não queria ficar longe deles. Também disse que gostaria de continuar com a mesma professora, mas que ela já havia avisado que a professora do 2º ano era outra, mas muito boa e que o continuaria ajudando.

Os pais ficaram assombrados e agradecidos, mas disseram que gostariam que seu filho acompanhasse o ritmo dos colegas. A professora disse que até o final do primeiro bimestre do 2º ano ele estará acompanhando os colegas, mas também alertou que o apoio e o estímulo da família é fundamental para seu progresso escolar. O diretor comentou que já estão preparando encontros com os pais para orientar pequenas coisas que eles podem fazer e que servirão para estimular o desenvolvimento dos filhos. Por enquanto, o que os pais podem fazer é dar muita atenção e carinho ao filho e confiar no trabalho da escola.

Faça valer a pena

1. Nas décadas de 1980 e 1990, os sistemas de ensino objetivando enfrentar o fracasso escolar e os altos índices de reprovação implementaram algumas medidas que visaram a reorganização do ensino. Entre elas, encontravam-se:

I – A aprovação automática implementada em Santa Catarina, avanços progressivos; São Paulo, organização em níveis; e Rio de Janeiro, Bloco Único.

II – O Ciclo Básico de Alfabetização implementado nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás, que se fundamentava na eliminação da reprovação no final da primeira série; na mudança no enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem; e na alteração da concepção e da prática de alfabetização.

III – A adoção da organização do ensino em ciclos com progressão continuada em redes de ensino após a promulgação da LDB, principalmente nas redes estaduais paulista e mineira.

IV- A retomada da ideia da aprovação automática, porém denominada progressão continuada em função das resistências enfrentadas pelas medidas de aprovação automática tomadas em décadas anteriores.

V- Na reorganização do ensino fundamental nas redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo, estruturando o ensino em três ciclos, promovendo uma reorientação curricular e o foco na avaliação diagnóstica, no caso de São Paulo, e nos ciclos de formação baseados na vivência sociocultural de acordo com cada fase etária, no caso de Belo Horizonte.

Considerando as proposições expressas anteriormente, é correto o que se afirma em:

a) Apenas I, II, V.

c) Apenas I, II, IV.

e) Apenas I, IV, V.

b) Apenas II, III, V.

d) Apenas I, III, IV.

2. Uma Secretaria de Educação decidiu, fundamentando-se no Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, adotar a organização do ensino em ciclos. Para tanto, anunciou algumas medidas necessárias para a implementar essa forma de organização. Com relação a essas medidas, marque (V) verdadeiro ou (F) falso:

() Eliminar a reprovação, promovendo a aprovação automática em todo o ensino fundamental ou restringindo a reprovação ao final de cada ciclo.

() Promover uma revisão curricular, constituindo um currículo articulado com os processos de desenvolvimento dos estudantes, suas vivências e experiências socioculturais, implicando a construção do currículo por escola a partir de diretrizes gerais emanadas os órgãos de gestão do sistema.

() Eliminar os instrumentos de avaliação formal, já que estes servem apenas para a atribuição de notas e a classificação dos estudantes, desnecessárias na organização em ciclos, pois não há mais reprovação dos alunos por desempenho.

() Substituir os processos de avaliação interna pelas avaliações externas, pois os resultados destas é que são utilizados para a aprovação dos estudantes, retirando dos professores o controle sobre a disciplina dos alunos e a decisão sobre sua aprovação.

() Enfatizar a avaliação informal com finalidade formativa, a avaliação diagnóstica e estabelecer a relação entre alunos e professores mediadas pela aprendizagem e não pelo medo da reprovação.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta de verdadeiro e falso:

a) V; V; F; F; V.

c) V; F; F; V; V.

e) V; F; F; V; F.

b) V; F; V; V; F.

d) F; V; V; F; V.

3. Luiz Carlos de Freitas possui um posicionamento crítico em relação à progressão continuada, diferenciando-a dos ciclos. Esse pesquisador fundamentou seu posicionamento em diferentes aspectos, entre os quais:
I – Os ciclos pressupõem uma unidade curricular e metodológica em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade, enquanto a progressão continuada mantém a fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries.

II – A progressão continuada se caracteriza como um sistema excludente, que inclui fisicamente o aluno na escola, mas mantém a exclusão interna quando não garante a aprendizagem e a educação como um direito de todos.

III – A implantação dos ciclos deve ocorrer de forma massiva, pois devido às resistências dos professores, a implementação dos ciclos deve ocorrer de forma obrigatória para forjar a mudança.

IV – Os ciclos enfatizam uma avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, enquanto a progressão continuada e a avaliação continuam centradas nos conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.

V – A progressão continuada tem sido melhor aceita pelos professores, pais e alunos, pois modifica a lógica da avaliação e da escola.

Considerando as proposições apresentadas anteriormente, é correto o que se afirma em:

a) Apenas I, II, V.

b) Apenas II, III, V.

c) Apenas I, II, IV.

d) Apenas I, III, IV.

e) Apenas I, IV, V.

Seção 3.2

As avaliações realizadas no contexto escolar

Diálogo aberto

O diretor entra na sala dos professores e lê um comunicado enviado pela Secretaria de Educação orientando as escolas a entrar no site da Secretaria e descarregar um manual com procedimentos para a realização da avaliação institucional.

A professora Clotilde questiona dizendo que uma “suposta” autoavaliação da instituição termina mesmo é avaliando os professores e responsabilizando-os pelos resultados da escola. Assim como a avaliação externa, a avaliação institucional é mais um instrumento para culpar os professores pelo fracasso escolar.

O professor Olavo pondera dizendo que é preciso analisar com calma e que a avaliação institucional pode ser um bom instrumento para ajudar a escola a identificar seus problemas, mas também a ter clareza daquilo que está fazendo bem feito. Nem sempre se deve criticar a avaliação sem antes entendê-la e fazer seu uso para a melhoria da aprendizagem e da qualidade do ensino.

Maria Tereza, menos experiente que ambos, diz que concorda com a ponderação do professor Olavo, porém fica confusa com tantas avaliações no contexto escolar. Seria mesmo preciso realizar uma avaliação institucional se o desempenho dos estudantes já é avaliado por meio de avaliações externas? Será que essa avaliação institucional não estaria, mesmo, como afirma Clotilde, buscando avaliar os professores em última instância?

Prosseguindo a discussão, Clotilde questiona como ficará a avaliação da aprendizagem. Ela diz que, com tantas avaliações e tantos resultados, parece que a avaliação da aprendizagem perdeu sua importância, que ninguém liga mais para os resultados da avaliação realizada em sala de aula e que o professor está cada vez mais desvalorizado.

O diretor se posiciona procurando acalmar os ânimos do grupo, diz que na próxima reunião apresentará o material que será descarregado da página da Secretaria e que procurarão compreender

juntos qual é o objetivo da avaliação institucional que está sendo proposta. Ele prossegue dizendo que o mais importante é que todos eles, enquanto profissionais da escola, saibam o que querem fazer com quaisquer resultados das várias avaliações que se processam no contexto escolar e que na reunião verão tudo isso com calma.

Como futuro pedagogo, coloque-se no lugar do diretor e procure ajudá-lo a esclarecer as dúvidas e angústias dos professores.

Não pode faltar

Nesta seção, analisaremos as avaliações que são realizadas no contexto escolar. De algum modo, todas as formas de avaliação se desenvolvem ou se articulam ao contexto escolar. Mesmo as avaliações externas, como o Saeb ou avaliações estaduais em larga escala, relacionam-se com a escola e seus resultados impactam direta ou indiretamente o trabalho escolar.

Nos estudos anteriores, vimos que no Brasil as avaliações em larga escala ou avaliações externas se iniciaram na década de 1990 e foram, paulatinamente, consolidando-se como uma política de Estado. Nesse processo de consolidação, tais avaliações passaram por transformações metodológicas e técnicas que, aos poucos, foram permitindo que seus resultados pudessem ser utilizados pelas escolas. No caso das avaliações nacionais, como o Saeb, a instituição da Prova Brasil e do Ideb em 2007 poderiam ser consideradas como as mudanças que mais acercaram as escolas das avaliações externas e seus resultados.

Bonamino e Sousa (2012) mostraram que esse processo de aproximação das avaliações externas ocorreu ao longo do tempo e classificaram as avaliações externas como sendo de três gerações, justamente de acordo com os desdobramentos dessas avaliações no contexto escolar.

Desde o início os resultados das avaliações externas no Brasil, entendidas como avaliações dos estudantes em provas padronizadas aplicadas em larga escala, tiveram algum desdobramento nas escolas. A princípio, a divulgação dos resultados gerava no interior das escolas, principalmente nos professores, a sensação de que estavam sendo avaliados e cobrados pelo baixo desempenho dos estudantes. A mídia e mesmo alguns governos terminaram fortalecendo uma ideia de culpabilização dos professores pelos resultados das avaliações

externas, o que gerou um intenso mal-estar nas escolas e, em um primeiro momento, resistências e críticas às avaliações externas.

Os documentos que implantaram ou que regulam as avaliações externas sempre apontam como propósito dessas avaliações a criação de uma cultura avaliativa nos sistemas de ensino e nas escolas. Esse propósito vincula-se principalmente ao fato de que até o surgimento das avaliações externas, a avaliação que predominava nas escolas era a avaliação da aprendizagem, na qual o professor era o avaliador e os alunos os avaliados. De certo modo, as avaliações externas apontam para o fato de que os avaliados não são somente os estudantes, mas também o trabalho pedagógico; além disso, o avaliador não é mais exclusivamente o professor.

Para melhorar a aceitação das avaliações externas pelos professores e favorecer o uso dos seus resultados no interior das escolas, os gestores dos sistemas de avaliação promoveram a divulgação dos resultados por meio de relatórios pedagógicos que buscavam orientar a leitura e a compreensão dos resultados. Além disso, cursos de formação continuada foram ofertados para os professores, assim como oficinas específicas para trabalhar os resultados das avaliações.

O impacto dos baixos resultados também fez com que as escolas se preocupassem em melhorar o desempenho dos estudantes. As escolas passaram a olhar os resultados de outro modo, tentando entendê-los e utilizá-los no planejamento do ensino. Os professores começaram a introduzir alguns conteúdos que antes não utilizavam, a enfatizar o trabalho com as competências de leitura e escrita, a diversificar a metodologia de ensino para favorecer o desenvolvimento do raciocínio e o trabalho com situações-problema.

Os esforços das escolas para incorporar os dados das avaliações externas no trabalho escolar também tiveram um impacto negativo. Pesquisas começaram a demonstrar um estreitamento curricular no sentido de uma priorização dos conteúdos cobrados nas avaliações, deixando de lado outros aspectos relevantes do currículo escolar. Simulados semelhantes às provas das avaliações externas começaram a ser aplicados várias vezes ao ano para treinamento dos estudantes e escolas passaram a atribuir notas nos instrumentos de avaliação externa, principalmente avaliações estaduais, como forma de forçar o compromisso dos estudantes ao responder tais avaliações.

Existe uma intrínseca relação entre currículo escolar e avaliações externas, pois a matriz de avaliação utilizada na elaboração dos testes aplicados nas avaliações externas contém parte da matriz curricular, porém muitos autores advertem sobre o perigo de a escola deixar de ensinar tudo o que o currículo exige e passe a ensinar somente aquilo que é cobrado nas provas, transformando o ensino-aprendizagem em um treinamento que poderia levar a uma melhora do resultado nas avaliações, ao cumprimento das metas e índices, mas não estaria formando o estudante de maneira integral.

No caso das avaliações externas de consequências ou responsabilização forte, como mostram Bonamino e Sousa (2012), o pagamento de bonificação pelos resultados levaria a uma busca de melhoria no resultado a qualquer custo. Por exemplo, experiências internacionais e nacionais evidenciam que escolas chegaram a pedir que estudantes com baixo desempenho nas avaliações internas ou com claras dificuldades de aprendizagem não comparecessem no dia de aplicação das avaliações externas como forma de não “prejudicar” o resultado da escola.

Como profissionais da educação devemos fazer um uso ético dos resultados das avaliações externas, sem gerar ranqueamentos entre escolas, sem excluir estudantes do processo de avaliação, sem promover o afunilamento do currículo e transformar a melhoria dos resultados nas avaliações externas no foco do trabalho escolar.

As escolas devem tomar esses resultados apenas como indicadores ou um indicador da sua qualidade. A análise contextualizada dos relatórios pedagógicos podem ser muito úteis para o planejamento escolar e para garantir que os alunos aprendam os conteúdos ou desenvolvam melhor as habilidades e competências. Mas, a melhoria dos resultados deve ser consequência da aprendizagem, do trabalho pedagógico adequado e diversificado e da avaliação formativa.

Nesse sentido, o principal desdobramento dos resultados das avaliações externas no interior das escolas deve ser o de seu uso na avaliação institucional. Somente o cruzamento dos resultados das avaliações externas com outros indicadores, com uma análise qualitativa do trabalho escolar, fundamentada na opinião dos diferentes atores, poderá permitir o uso propositivo dos dados fornecidos pelas avaliações externas.

Veja que os processos de avaliação institucional são, portanto, fundamentais e permitem que várias dimensões e indicadores sejam analisados em seu conjunto, possibilitando uma avaliação contextualizada e com base em dados que revelem as circunstâncias de cada escola. Além disso, permitem que as escolas tomem decisões mais acertadas para melhorar a qualidade da educação.

Com o intuito de orientar as escolas em um processo de avaliação institucional, fomentando a autoavaliação do projeto da escola e analisando a sua qualidade, o Ministério da Educação e a outras instituições ligadas à educação como direito de todos (Unicef, Pnud, Ação Educativa) uniram-se para elaborar um instrumento que auxiliasse as escolas de educação infantil e ensino fundamental nos seus processos de autoavaliação participativa institucional.

Como resultado desse trabalho, foram publicados e disponibilizados para as escolas os indicadores da qualidade da educação infantil (2009) e do ensino fundamental (2004). Segundo o documento dos *Indicadores da Qualidade da Educação Ensino Fundamental* (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP, 2013, p. 5), seu objetivo principal é “ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade conforme seus próprios critérios e prioridades”.



Assimile

A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, tais como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo etc. Quem pode definir bem esse conceito de qualidade na escola e ajudar nas orientações gerais sobre essa qualidade, de acordo com os contextos socioculturais locais, e a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP, 2013, p. 5).

Como vimos em nossos estudos anteriores, os índices de qualidade da educação criados pelo Ministério da Educação (Ideb) ou por secretarias de educação (Idesp – São Paulo; Ideam – Amazonas;

Idepe – Pernambuco) limitam, em geral, o conceito de qualidade aos resultados das avaliações externas e ao fluxo escolar (taxas de rendimento, aprovação, reprovação, evasão). Além disso, são calculados a partir de avaliações externas e de resultados internos (avaliação da aprendizagem).

Contudo, os Indicadores da Qualidade da Educação (Indique) trabalham com um conceito de qualidade ampliado, polissêmico e construído coletivamente, de forma participativa num processo de autoavaliação. Portanto, o conceito de qualidade inerente ao Indique acerca-se mais da qualidade negociada, defendida por autores como Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi, entre outros.

O material, além dos indicadores, explicita a metodologia que deve ser utilizada no processo de autoavaliação e que se constitui de cinco etapas principais:



1. Criação de um grupo coordenador na escola, composto pelos diversos segmentos da comunidade.
2. Mobilização da comunidade escolar.
3. Dia da avaliação.
4. Elaboração do plano de ação.
5. Monitoramento (*Indicadores da Qualidade da Educação*, 2013, [s.p.])

Para a elaboração e implementação do plano de ação, cada instituição deve eleger uma comissão composta por representantes de todos os segmentos que participaram da autoavaliação. O quadro a seguir sintetiza as dimensões de ambos indicadores.

Quadro 3.3 | Indicadores da qualidade na Educação

Indicadores da qualidade na Educação – dimensões		
Educação Infantil		Ensino Fundamental
1	Planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens.	Ambiente educativo.
2	Interações (espaço coletivo de convivência e respeito).	Política pedagógica e avaliação.
3	Promoção da saúde.	Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.
4	Espaços, materiais e mobiliários.	Gestão escolar democrática.

5	Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da escola.	Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola.
6	Cooperação e troca com as famílias.	Acesso e permanência dos alunos na escola.
7	Participação na rede de proteção social.	Ambiente físico escolar.

Fonte: <<http://www.indicadoreseducação.org.br/o-que-e-a-colecao-2/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

Observe que as dimensões evidenciadas no quadro demonstram que o instrumento possibilita a análise de diferentes fatores, mas não impede o uso dos índices como o Ideb e dos resultados das avaliações externas. Na perspectiva da autoavaliação institucional participativa, esses indicadores externos devem servir para complementar a análise interna feita pelos participantes da avaliação institucional. Um aspecto importante do material é que ele também auxilia no processo de planejamento e de monitoramento do plano de ação, o que permite a escola tomar decisões que a ajudem a melhorar sua qualidade.

As dimensões presentes em ambos indicadores dialogam com a realidade do tipo de ensino aos quais se destinam. Praticamente todas dimensões dos indicadores da qualidade do ensino fundamental podem ser utilizadas para autoavaliar o ensino médio, porém estão sendo formulados indicadores específicos para esse nível de ensino.

No caso do ensino médio, um importante indicador que tem sido utilizado pelas escolas, além dos resultados das avaliações externas nacional (Saeb) e avaliações estaduais, é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os resultados do Enem têm sido utilizados como balizadores não apenas da qualidade do ensino médio, mas como diretriz para a organização do trabalho pedagógico e do currículo desse nível de ensino. Ao ter seus resultados utilizados para o acesso ao ensino superior, o uso dos resultados do Enem se viu fortalecido e ganhou maior atenção das escolas, professores, alunos e da mídia.

Assim como os resultados das avaliações externas realizadas no ensino fundamental não podem ser utilizados desarticulados da avaliação institucional, isso também não deve ocorrer com os resultados do Enem.

Vale a pena destacar que as avaliações externas da alfabetização, Provinha Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), têm tido desdobramentos distintos nas escolas. Por estarem articuladas

a processos mais amplos de concepções de alfabetização e serem articuladas com programas de formação de professores, essas avaliações influenciam de maneira direta o trabalho dos professores. Como seu foco é a garantia do desenvolvimento das competências de leitura, escrita e resolução de problemas, todas essenciais para o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos, e não apenas servirem para a formulação de índices e estabelecimento de metas, não geram problemas similares aos de outras avaliações.



Pesquise mais

Com o objetivo de conhecer os documentos a respeito dos indicadores da qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de conhecer os indicadores do Ensino Médio quando estiver disponível, o documento para avaliar as relações raciais na escola e demais ações relacionadas e articuladas com os indicadores da qualidade, sugerimos que você acesse os links indicados a seguir. Disponíveis em: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br/>>; <<http://acaoeducativa.org.br/blog/projeto/indicadores-da-qualidade-na-educacao/>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

Além das avaliações externa e institucional, vem ganhando destaque em diferentes países do mundo a avaliação dos profissionais da educação, principalmente a avaliação dos professores. Por mais que não possamos atribuir somente aos professores a responsabilidade pela qualidade da educação e pela aprendizagem dos alunos, indubitavelmente eles possuem um papel fundamental tanto na aprendizagem quanto na qualidade da educação, pois são eles os responsáveis pelo ensino e também pela avaliação.

Avaliar o desempenho dos professores não é muito fácil, pois ele depende de diversos fatores, tais como: a qualidade da formação inicial, as condições de trabalho, o contexto em que estão inseridos os professores, a história de vida de cada um, a participação em processos de formação contínua, a valorização desses profissionais, tanto financeira, por meio do pagamento de bons salários, quanto social.

Entretanto, a avaliação do desempenho dos professores ainda é um desafio para os sistemas de ensino, já que para avaliar os professores é preciso definir claramente o que é um

bom professor. Iniciativas no sentido de avaliar o desempenho dos professores e demais profissionais da educação têm sido tomadas em vários países do mundo. Essas iniciativas envolvem procedimentos de autoavaliação, avaliação entre pares, avaliação pelos superiores imediatos (como coordenadores e diretores de escola) e avaliação externa (supervisores ou equipes contratadas para avaliação dos docentes).

As avaliações de desempenho dos professores também se utilizam de diversos instrumentos, como provas de conhecimentos específicos e pedagógicos, questionários, portfólios, relatórios, registros (planos de ensino, de aula, diários de classe), entrevistas, observação de aulas, prática didática. Além disso, diversos atores do sistema de ensino são consultados, como os próprios professores, coordenadores, diretores, supervisores, alunos e famílias. Alguns países se utilizam de uma avaliação mista que cruza diferentes fontes de informações e procedimentos de autoavaliação, avaliação interna e externa.

Uma das dificuldades tem sido no uso dos resultados dessas avaliações. Muitas vezes são utilizados para evolução na carreira, evolução funcional, resultando em algum aumento na remuneração do professor. Contudo, o desafio maior tem sido com relação aos professores que não conseguem ter um bom desempenho. Geralmente, devem submeter-se a um processo de formação contínua, para superar suas defasagens. Em alguns países, se a formação contínua não resolve e o desempenho não melhora, os professores podem ser demitidos.

A realidade brasileira ainda é um pouco diversa nesse sentido. Os sistemas de ensino vêm há alguns anos implementando processos de avaliação de desempenho tanto para selecionar os melhores professores quanto para estimular o aperfeiçoamento profissional por meio da progressão ou evolução na carreira, o que está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996, Art. 67, Inciso IV). Há redes de ensino que utilizam os resultados das avaliações externas como parte da avaliação do desempenho docente, inclusive com as políticas de bonificação por resultados, que nem sempre surtem o efeito esperado, ou seja, estimular o professor a melhorar o

seu desempenho e, conseqüentemente, o desempenho dos seus alunos.

A avaliação dos professores ainda gera desconforto e resistência por muitos professores e seus sindicatos. O número de professores também é muito grande em países como o nosso, o que dificulta a estruturação de um sistema de avaliação docente que seja integral, que avalie diferentes aspectos e inclua a avaliação da prática em sala de aula. Contudo, diferentes autores e gestores dos sistemas de ensino vêm indicando a importância da avaliação do desempenho dos professores para a melhoria da qualidade da educação.

No caso do Brasil, está em curso, tramitando no Congresso Nacional, o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb). É um exame que não envolve processos de autoavaliação, tampouco avalia a prática docente em sala de aula. Seu objetivo seria mais para avaliar os conhecimentos e habilidades dos professores em provas, utilizando seus resultados para o ingresso e evolução na carreira.

A emergência de todas estas avaliações no interior das escolas afeta a avaliação da aprendizagem. Na Unidade 1 do nosso curso, vimos que a avaliação da aprendizagem, aquela feita na sala de aula pelo professor dos seus alunos, continua sendo essencial para a qualidade da educação. Vimos também que autores como Luckesi, Hoffmann, Freitas, Saul, Sousa, Vasconcellos, para citar alguns autores nacionais, enfatizavam a necessidade de a avaliação da aprendizagem assumir um caráter formativo, processual, centrado nas aprendizagens e no desenvolvimento dos estudantes.

A avaliação da aprendizagem deve oferecer um diagnóstico daquilo que o aluno sabe, para que a partir dele os professores possam promover práticas que ajudem a superar dificuldades, consolidar conhecimentos e avançar na aprendizagem. A avaliação da aprendizagem deve ser coerente, avaliar aquilo que o professor trabalhou e identificar as dificuldades dos estudantes para que se possa planejar ações que levem os alunos

a aprenderem.

No seu aspecto formal, a avaliação deve ser contínua, utilizar instrumentos variados, desde os mais tradicionais, como as provas e testes, até instrumentos mais subjetivos, que permitam uma análise do processo, como portfólios, ou fundamentados em outras linguagens, como dramatizações, desenhos, jogos etc., que permitam formas variadas de expressão da aprendizagem.

Também devemos estar conscientes dos aspectos informais, como nos alertam vários autores, que podem ser tão ou mais perversos que os aspectos formais. Não podemos retirar pontos de uma redação bem elaborada, por exemplo, porque o aluno é indisciplinado, ou por atitudes de preconceito ou discriminação classificar alunos e condená-los ao fracasso antes mesmo de dar-lhes a oportunidade de aprender.

Além disso, a avaliação da aprendizagem não pode estar centrada nos elementos quantitativos. Apesar de ainda necessitarmos atribuir notas ou conceitos, de acordo com as exigências do sistema de ensino, a própria LDB 9.394/1996 (Art. 24) enfatiza que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

A avaliação da aprendizagem, a avaliação feita pelos professores na sala de aula, ainda é um desafio para todos os profissionais da educação. Convivemos com concepções e práticas contraditórias, ainda prevalecendo em muitas escolas e salas de aula uma avaliação classificatória e excludente. Vimos, na seção anterior, que a adoção de ciclos e progressão continuada imprimem a necessidade de mudar a avaliação da aprendizagem, de promovê-la como instrumento de diagnóstico, como avaliação do processo, como avaliação formativa para orientar o trabalho de professores e a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, entendimentos equivocados ou políticas de ciclos mal implementadas levam a práticas errôneas de avaliação contínua, reproduzindo a avaliação tradicional e mantendo a atribuição de notas.

Atualmente, temos visto muitos avanços na avaliação da aprendizagem, com práticas mais democráticas, que realmente visam à garantia da aprendizagem de todos os alunos, mas também ainda convivemos com escolas e professores que

continuam avaliando para atribuir notas, para promover ou reprovar, usando a avaliação como instrumento de controle e punição dos alunos indisciplinados.

As demais avaliações, externa, em larga escala, institucional, de desempenho docente, influenciam a avaliação da aprendizagem, fortalecendo-a como uma avaliação a favor da aprendizagem ou mantendo-a como uma avaliação classificatória e excludente. Como vários autores alertaram na Unidade 1, não basta mudar a avaliação, é preciso repensar a escola e seu papel na sociedade contemporânea. Como profissionais da educação, devemos estar conscientes da miscelânea das avaliações presentes no interior das escolas, conhecê-las e saber lidar com elas para usá-las como uma ferramenta essencial do nosso trabalho e da aprendizagem dos nossos alunos.

Sem medo de errar

Existem diferentes tipos de avaliação no contexto escolar e é importante ter clareza de como cada um deles funciona e como os resultados obtidos nessas avaliações podem ser utilizados; além disso, é importante compreender que a avaliação do desempenho profissional dos docentes tem sido uma realidade crescente em muitos países e que no Brasil também há experiências nesse sentido. Compreender tais avaliações é essencial para que se possa utilizar os resultados em prol da escola, da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento profissional dos docentes e também para que se possa fazer críticas construtivas que permitam a melhoria dos dispositivos de avaliação que a Secretaria de Educação implementa.

A avaliação institucional é um processo muito importante para a escola. Não é novidade que as escolas devam avaliar o seu projeto pedagógico e analisar se os objetivos aos quais se propõe estão sendo alcançados. Porém, nos últimos anos, a avaliação institucional tem sido entendida como capaz de promover a melhoria da escola, desde que seja um processo participativo, realizado com base em instrumentos que permitam uma reflexão coletiva e que leve a um bom diagnóstico da situação em que se

encontra a escola e da educação nela ofertada.

Também é fundamental que a partir do diagnóstico seja feito um planejamento de forma participativa, para que a instituição possa resolver os problemas que estão ao seu alcance. A avaliação institucional incorpora um conceito mais amplo de qualidade e, como vimos nas unidades anteriores, alguns autores têm defendido o conceito de qualidade negociada, ou seja, que a qualidade desejada seja construída no interior da escola de forma contextualizada e não imposta de forma externa, como sucede com o estabelecimento de índices.

Os processos de avaliação institucional não excluem as demais avaliações. Ao contrário, incorpora seus dados de forma analítica, contextualizando-os e utilizando-os de acordo com o tipo de informação que cada um proporciona. No contexto da avaliação institucional os professores são avaliados, mas também a gestão da escola e a atuação dos demais profissionais. Avaliar o desempenho dos profissionais da escola não deve ter como propósito buscar culpados, mas procurar identificar obstáculos, problemas e dificuldades que impedem a escola de cumprir com sua função social, ensinar a todos os estudantes e garantir que todos aprendam.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem continua sendo essencial e deve ser desenvolvida de forma consciente pelos professores. Ter clareza da importância da avaliação da aprendizagem, usar instrumentos bem elaborados, avaliar em conformidade com as normas e, principalmente, usar a avaliação da aprendizagem para apoiar o ensino e garantir a aprendizagem são tarefas do profissional da educação.

A avaliação do desempenho dos profissionais da escola permite que soluções sejam encontradas coletivamente, que os professores se ajudem, pois alguns dominam mais determinadas metodologias de ensino ou conteúdos, sem esquecer que a experiência é um fator importante e que favorece o crescimento de todo o grupo. A socialização de conhecimentos e práticas, o intercâmbio ou a busca de ajuda externa à escola para auxiliar os professores e demais profissionais a se desenvolverem é fundamental para garantir uma educação de qualidade. Um corpo docente coeso e qualificado é uma das características das

escolas que conseguem obter bons resultados.

Como profissionais da educação devemos entender que todas as avaliações feitas no contexto escolar objetivam ensinar mais e melhor. Não devemos avaliar os estudantes para punir, tampouco devemos ser avaliados para ser punidos. Se a avaliação da aprendizagem tem como propósito ajudar os alunos a superar suas dificuldades, a mesma relação deve ser pensada quando avaliamos os professores, a gestão e a escola. A avaliação deve servir para oferecer um diagnóstico que nos oriente a refletir sobre o que fazer para melhorar, que caminhos tomar, que decisões são as mais acertadas para o planejamento de ações que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, dos professores, da instituição. Dessa forma, a avaliação será bem-vinda e útil, não havendo motivos para temê-la.

Avançando na prática

De avaliador a avaliado: mudando posições

Descrição da situação-problema

Os professores de uma escola decidiram aplicar um processo interno de avaliação do seu desempenho. A Secretaria de Educação realizava uma avaliação do desempenho dos professores que se fundamentava em provas de conhecimentos gerais da educação e conhecimentos específicos relacionados aos conteúdos ensinados. Porém, os professores não se sentiam satisfeitos com essa avaliação. Buscaram diferentes instrumentos utilizados em outros processos de avaliação e montaram uma proposta que envolvia um instrumento para se autoavaliar, um instrumento para avaliar os pares, um instrumento para avaliar a direção e um instrumento de observação em sala de aula que seria utilizado pelo diretor e pela coordenadora.

Iniciou-se um debate questionando se os alunos e suas famílias também deveriam avaliar os professores. Alguns professores estavam de acordo, diziam que os estudantes, mesmo pequenos, poderiam dar importantes pistas sobre o trabalho dos professores. Outros consideravam que os alunos, por serem muito pequenos, e as famílias, por desconhecerem o trabalho docente, não deveriam

ser consultados. Como o grupo não chegava a um consenso, o diretor decidiu convocar o conselho de escola para tomar a decisão, pois nele havia representação dos diferentes segmentos da escola. Os membros do conselho receberam a convocação com a pauta da reunião contendo duas perguntas que deveriam ser pensadas para que fossem discutidas durante a reunião: 1) Os alunos devem avaliar o desempenho dos professores? 2) As famílias podem avaliar o trabalho docente?

Resolução da situação-problema

A reunião iniciou com a fala de uma professora que apresentou argumentos contrários à participação dos alunos e pais na avaliação dos professores. Essa professora argumentou que os alunos possuem uma relação muito próxima com os professores e como são pequenos poderiam ser influenciados por seus sentimentos; nesse sentido, a avaliação resultaria em opiniões carregadas de subjetividade. O mesmo pode acontecer com relação aos pais, também com opiniões carregadas de subjetividade, por não conhecerem de perto o trabalho dos professores, que estudaram vários anos para exercer a profissão.

A outra professora disse que acreditava no oposto. Talvez os alunos e pais não possam opinar sobre qual método de ensino é o mais adequado, mas sabem quando as coisas vão bem ou mal na sala de aula. A confiança das crianças no professor, o clima tranquilo na sala de aula, o diálogo com alunos e pais, e as histórias que as crianças contam às famílias sobre seu dia na escola podem ser indicadores para se perceber se o trabalho do professor está indo por um bom caminho ou não. Portanto, ouvi-los seria a melhor forma de saber se o trabalho do docente está adequado, se precisa ser melhorado e em que é necessário melhorá-lo.

Diante desses argumentos, o conselho votou favoravelmente pela inclusão de alunos e famílias na avaliação do desempenho dos professores, e, assim, a escola passou a elaborar coletivamente os instrumentos adequados para esses atores. Com isso, ganhou a gestão democrática e participativa nesse contexto escolar.

Faça valer a pena

1. Uma das principais críticas feitas aos usos das avaliações externas está relacionada aos seus desdobramentos sobre o currículo, existindo cada vez mais estudos sobre a relação entre avaliação externa e currículo. Considerando os estudos e as pesquisas que têm sido feitos relacionando avaliação externa e currículo, podemos afirmar que:

I – Não deve existir nenhuma relação entre currículo e avaliação externa, pois o currículo deve se articular com a avaliação da aprendizagem.

II – As avaliações externas se utilizam de matrizes curriculares que representam conteúdos priorizados de um currículo mais amplo que deve ser desenvolvido pelas escolas.

III – As pesquisas têm indicado que em algumas escolas se prioriza o trabalho com os conteúdos cobrados nas avaliações, deixando de lado outros aspectos e dimensões do currículo escolar.

IV – As avaliações externas ajudam os professores a definirem os conteúdos que são prioritários para o trabalho em sala de aula, principalmente com relação à Língua Portuguesa e Matemática.

V – Os resultados das avaliações externas podem indicar aspectos do currículo escolar que precisariam ser melhor trabalhados, entretanto a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola não podem restringir-se a esses resultados, devendo considerar outros fatores.

Considerando as proposições expressas no texto-base, é correto o que se afirma em:

a) Apenas I, III, V.

d) Apenas I, II, V.

b) Apenas I, II, IV.

e) Apenas I, IV, V.

c) Apenas II, III, V.

2. O contexto escolar é palco de diversos processos de avaliação e cada um deles deve cumprir uma determinada função e ser conhecido e utilizado pelos profissionais que atuam nas escolas, principalmente os professores. Com relação a esses diversos processos, marque (V) verdadeiro ou (F) falso.

() A avaliação da aprendizagem ainda tem sido um desafio para a maioria das escolas, no sentido de superar a avaliação classificatória e excludente e colocar-se a serviço da aprendizagem e da melhoria da qualidade do ensino.

() A avaliação externa e em larga escala tem, cada vez mais, ocupado um papel central no processo educativo, sendo seus resultados mais utilizados e impulsionados pelos índices e metas que são estabelecidos pelos governos.

() Os processos de avaliação institucional participativa possuem uma perspectiva de qualidade mais complexa que o simples uso de indicadores

como o Ideb, mas que não exerce influência no trabalho pedagógico realizado na sala de aula.

() Devemos fortalecer os processos de avaliação externa e em larga escala, pois seus resultados são produzidos técnica e metodologicamente correta, evitando as subjetividades inerentes aos processos de autoavaliação institucional.

() A adoção de ciclos e progressão continuada em algumas redes de ensino poderia fortalecer uma prática avaliativa mais formativa, que não se centrasse mais na atribuição de notas e na definição da aprovação ou reprovação dos alunos.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta de verdadeiro e falso em relação aos processos de avaliação.

a) V; V; F; F; V.

d) F; V; V; F; V.

b) F; F; V; V; F.

e) V; F; F; V; F.

c) V; F; F; V; V.

3. A qualidade da educação tem sido uma preocupação de todos os governos em diversos países, e no Brasil isso não tem sido diferente. Os resultados obtidos nas avaliações externas demonstram que o desempenho dos estudantes ainda está aquém do esperado. Nesse cenário, a avaliação do desempenho docente ganha importância pois:

I – Existem muitos professores que por sua má formação precisam ser excluídos a partir de processos de avaliação do desempenho.

II – A avaliação de desempenho docente pode fornecer dados tanto para os professores quanto para os gestores dos sistemas sobre os aspectos que precisam ser melhorados, promovendo programas de formação contínua, e também ser utilizados na evolução da carreira.

III – A avaliação dos professores deve ser um instrumento utilizado para pressionar os docentes a melhorarem os resultados dos seus alunos, pois ao também serem avaliados não poderão ficar indiferentes aos resultados das avaliações externas.

IV – A avaliação do desempenho docente deve servir como um processo de autorreflexão para que os professores possam identificar aspectos de sua prática que precisam ser melhorados.

V – Os professores são fundamentais para a melhoria da qualidade e a avaliação do seu desempenho é um importante fator que ajuda a diagnosticar dificuldades para o desenvolvimento de ações que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Considerando as proposições sobre a importância da avaliação do desempenho dos professores, é correto o que se afirma em:

a) Apenas I, IV, V.

d) Apenas II, IV, V.

b) Apenas II, III, IV.

e) Apenas I, III, V.

c) Apenas I, II, IV.

Seção 3.3

Currículo e procedimentos avaliativos

Diálogo aberto

A professora do 2º ano, Mariane, sente algumas dificuldades relacionadas ao currículo e aos procedimentos avaliativos. Recorda-se que tinha uma excelente professora na universidade estudiosa dessa temática. Mariane então teve uma ideia, encontrou o correio eletrônico institucional da professora e lhe escreveu uma mensagem comentando sobre suas dúvidas e dificuldades.

No e-mail, ela comenta que sente dificuldades para desenvolver o currículo ao longo do tempo, que alguns alunos vão se desenvolvendo mais rápido que outros e que tem sentido dificuldades para avançar de forma coletiva com o planejamento de ensino, pois sente que precisa ir mais lentamente com alguns, para que não fiquem para trás, e avançar com outros, que vão se desenvolvendo mais rapidamente.

Comentou que seu grupo é heterogêneo em termos de desenvolvimento da aprendizagem. O grupo é majoritariamente constituído por meninas. No início do ano, ficou feliz por ter mais meninas que meninos, porque os meninos são mais bagunceiros e as meninas, mais caprichosas, estudiosas e disciplinadas. Porém, as meninas têm sido mais difíceis de lidar do que os meninos. São muito falantes, não param um minuto, e muitas delas têm dificuldade para aprender. Acabou atribuindo pontos por comportamento, para ver se as meninas se comportavam melhor, mas isso não funcionou.

Como são minoria, os meninos ficam isolados e ela não tem conseguido gerar uma interação entre eles. O que mais lhe preocupa é que muitos não estão avançando no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e matemática. As únicas atividades com as quais se envolvem mais são as de educação física e arte.

Esses alunos cometem muitos erros e ela já não sabe mais que estratégias utilizar para fazê-los aprender. No final do primeiro bimestre, fez uma reunião com os pais, mas são famílias pobres, pais e mães trabalhadores que não têm muito tempo durante o dia com os filhos. Apresentaram boa vontade, mas seu nível socioeconômico e cultural não ajuda muito.

Mariane comenta que se sente um pouco perdida. Talvez por sua inexperiência não esteja sabendo lidar com seus alunos e alunas. Na escola, estão estudando sobre avaliação. O diretor, a coordenadora e alguns colegas são abertos, mas ela se sente insegura e não gostaria de demonstrar incompetência. Termina pedindo alguns conselhos e orientação para sua ex-professora.

Coloque-se no lugar da professora da Mariane, reflita sobre suas dificuldades e pense que orientações poderiam ser dadas a ela para ajudá-la a lidar com as dificuldades relatadas e promover a aprendizagem do seu grupo de alunos.

Não pode faltar

A construção do currículo escolar é um processo complexo que envolve diferentes instâncias de gestão dos sistemas de ensino, escolas e professores. O currículo é considerado por muitos estudiosos da educação como a alma da escola. Quando falarmos de currículo nesta seção, não estamos apenas nos referindo aos documentos oficiais que definem em linhas mais gerais ou mais específicas o que a escola deve ensinar, mas o que alguns chamam de currículo em ação, conformado pelos conhecimentos, conteúdos, disciplinas, mas também pelas estratégias de ensino, materiais didáticos, imbuídos de concepções de escola, educação, ensino, aprendizagem e avaliação.

A definição do que a escola deve ensinar, de como ensinar e como avaliar, ou seja, do currículo escolar, é técnica, no sentido de que devemos ter uma formação pedagógica para fazê-lo, mas também é política, como afirmam Fernandes e Freitas (2007, p. 17), “o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar”.

A avaliação é parte de um processo pedagógico e, portanto, deve ser pensada de forma integrada a ele, relacionada ao currículo que é desenvolvido. Quando os professores avaliam a aprendizagem dos alunos, eles estão procurando identificar o quanto do currículo foi apropriado, como os estudantes estão se desenvolvendo e se a escola está cumprindo sua função social.

Para pôr em prática o que determinam os documentos curriculares, os professores devem selecionar materiais, métodos,

realizar procedimentos. Esse processo é mediado pelas concepções de mundo e sociedade que os professores têm, suas crenças e valores, portanto, o currículo desenvolvido no interior das escolas não é neutro, está imbuído de diferentes ideologias e práticas sociais.

O currículo oficial, aquele aprovado pelas autoridades nacionais, estaduais e municipais, possui uma determinada visão de mundo e sociedade, porém, ao ser traduzido em práticas na sala de aula, pode tanto reforçar essa ideologia quanto transformá-la. Esse currículo em ação, que nem sempre está escrito, mas que é vivido no interior das escolas, também contém uma parte chamada por alguns autores como currículo oculto, ou seja, aquilo que não está escrito e planejado, mas que é ensinado por meio de novas atitudes, ações, posicionamentos e silêncios.

O currículo oficial explicita como deve ser a avaliação, a avaliação formal, que utiliza procedimentos e técnicas para identificar o quanto o aluno está aprendendo e, de acordo com a concepção de educação tomar uma decisão a partir dessa informação, que pode tanto ser a atribuição de uma nota ou gerar uma ação que vise garantir a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, os procedimentos avaliativos assumidos pelas escolas e professores podem tanto colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, promovendo o sucesso de todos os estudantes, como também podem servir simplesmente para constatar a não aprendizagem e levar ao fracasso escolar.

Em termos quantitativos, o fracasso escolar sempre foi indicado pelas taxas de rendimento, principalmente pelas taxas de reprovação e evasão escolar. Como vimos na Unidade 2, os altos índices de repetência preocupavam governos, políticos, educadores e pesquisadores desde os anos 1920. Na década de 1980, a preocupação com o fracasso escolar continuava sendo um tema frequente, sendo estudado por psicólogos, sociólogos, pedagogos, além de ser alvo de políticas que buscavam reverter os altos índices de reprovação, com iniciativas de aprovação automática e, posteriormente, de progressão continuada e de organização do ensino em ciclos.

Vários autores relacionam a avaliação com a reprovação e, conseqüentemente, com o fracasso escolar. Na Unidade 1, essa questão foi muito evidenciada, principalmente considerando o predomínio de uma concepção de avaliação classificatória e excludente.

Numa visão de educação e de escola tradicional, o fracasso escolar é compreendido como o fracasso do estudante, que não aprende, não estuda, não se esforça, não se dedica o suficiente para poder ser promovido. A dissociação entre ensino, aprendizagem e avaliação faz com que toda a responsabilidade pelo fracasso recaia sobre o aluno ou sua família, reforçando a ideia de uma escola meritocrática.

Com o aumento da escolarização obrigatória, um maior contingente de alunos passou a frequentar os bancos escolares, porém a escola que abria suas portas para todos seguia trabalhando para poucos. Em termos organizacionais e pedagógicos, a escola ainda se encontra estruturada de um modo tradicional e, portanto, continua gerando o fracasso escolar.

Se quando a escola era para poucos o fracasso escolar era altíssimo, a democratização do acesso complexifica a questão, pois antes o ensino se baseava na transmissão de informações, priorizando a memorização. Atualmente, a escola deve desenvolver capacidades, competências e os alunos não devem apenas saber, mas saber fazer, saber mobilizar conhecimentos em outros contextos, resolver problemas, e não apenas repetir o conhecimento transmitido.

Nesse sentido, de acordo com José Sergio Fonseca de Carvalho (1997, p. 13), avaliar “não se trata da busca por uma informação, mas de uma tentativa de averiguar se o aluno sabe fazer algo, ou seja, se ele sabe estabelecer relações entre dados, apontar causas a partir da posse de certas informações”.

Para que os alunos saibam fazer algo, não basta proporcionar-lhes o acesso às informações. Portanto, o ensino deve possibilitar o exercício de determinados casos e oferecer exemplos de como lidar com determinados tipos de problemas. Assim, os professores devem diversificar as estratégias e os métodos de ensino e, desse modo, também a avaliação deve servir a outro propósito, como assinala Hoffmann (2009, p. 71):

Avaliar é, então, questionar, formular perguntas, propor tarefas desafiadoras, disponibilizando tempo, recursos, condições aos alunos para a construção das respostas. Os conteúdos não deixam de existir, eles são mais do que nunca importantes, assim como a visão interdisciplinar, e é compromisso de o professor sugerir e disponibilizar



variadas fontes de informação. A premissa é oferecer aos alunos muitas e diversificadas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na resolução de problemas, reformular suas hipóteses, comprometendo-se com seus avanços e dificuldades.

Dessa forma, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação são ressignificadas e constituem uma ação integrada, indissociável, fazendo com que a avaliação não esteja centrada apenas nas respostas dos alunos, mas também nas estratégias de ensino, no trabalho do professor, na sua capacidade para promover situações que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, o fracasso escolar deixa de ser responsabilidade única e exclusiva dos alunos, das suas famílias ou da sua condição socioeconômica. Carvalho (1997, p. 24) assinala que:



A repetência e a evasão são sim um fracasso, não exatamente do aluno, mas das instituições escolares que têm sido incapazes de lidar com os segmentos da população a que elas se destinam. Fracassamos todos nós, os que ensinam, os que são ensinados e todos os demais integrantes desta sociedade.

Nesse contexto, os erros cometidos pelos alunos não devem ser entendidos como um prenúncio do fracasso, mas como parte e indícios da aprendizagem. O erro, antes condenado ou punido, passa a fornecer informações ao professor sobre o quanto e como o aluno aprendeu, sobre como está se desenvolvendo, sobre o que se apropriou ou sobre como está mobilizando os conhecimentos adquiridos para elaborar novos conhecimentos, ou seja, “o erro ganha mais uma importante função: pode ser a base para o próprio desenvolvimento da inteligência.” (LA TAILLE, 1997, p. 25)

Luckesi (1998) escreveu um artigo no qual trabalha a mudança no significado do erro. Se antes na escola o erro era fonte de castigo, de atribuição de uma nota baixa e, como consequência, de reprovação, deveria ser visto como fonte de virtude, ou seja, o erro é um:



Suporte para a autocompreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e

por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que um outro - no caso da escola, o professor - discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido). Assim sendo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. (LUCKESI, 1998, p. 139)

Os instrumentos formais de avaliação não devem, portanto, ser corrigidos apenas contabilizando os erros e os acertos. O mais importante é que o professor analise os erros cometidos, reflita sobre as causas desses erros, que podem sim estar relacionadas ao empenho e à motivação dos alunos, mas também às exigências do ensino, à falta de conhecimentos prévios, às estratégias inadequadas, entre outros fatores.

Nessa perspectiva, a observação, feita pelo professor, das atividades realizadas em sala de aula, de como os alunos interagem com as estratégias de ensino, das hipóteses que levantam para resolução dos problemas propostos é fundamental para o desenvolvimento de uma avaliação contínua e processual.



Assimile

O erro tem grande importância no trabalho educativo (e também científico): pode ser visto como um indicador de carências e de inadequação de estratégias cognitivas, mas também como abertura a novas possibilidades. Trata-se de uma hipótese na construção do conhecimento, portanto, um excelente material de trabalho para o professor, que não é dizer simplesmente 'certo' ou 'errado', mas tentar acompanhar e compreender o que o educando entendeu que o fez chegar àquele resultado, ajudando-o a tomar consciência e a se colocar como um problema a ser enfrentado (VASCONCELLOS, 1998, p. 25).

Tanto os professores quanto os alunos devem analisar os erros, indagá-los e compreendê-los para poderem superá-los. Utilizar o erro em uma perspectiva construtiva não significa organizar todo o trabalho pedagógico em torno do erro, mas tomá-lo como objeto de análise, de estudo, e não apenas em contraposição ao acerto. Para Carvalho (1997, p. 20-21), o erro deve ser "visto como uma oportunidade de ensino, se associa com esperança, conhecimento e êxito, e não necessariamente com fracasso".

Numa avaliação classificatória e excludente o erro leva ao fracasso, enquanto numa perspectiva de avaliação formativa o erro, como diz Luckesi, é fonte de virtude, de aprendizagem em processo. Sendo assim, o professor deve perguntar ao aluno porque fez a atividade de determinada forma, que raciocínio desenvolveu, para que o aluno se dê conta de onde ou porque equivocou-se. Caso ele não perceba, o professor deve oportunizar mais elementos para que o aluno preencha as lacunas e tenha condições de realizar a atividade, compreender os processos e gerar novos conhecimentos.



Pesquise mais

Com o objetivo de propor o seu aprofundamento na perspectiva do erro como um elemento que contribui para a aprendizagem, quando analisado pelo professor e pelo aluno para ajudar a encontrar o caminho da aprendizagem, do desenvolvimento, sugerimos a leitura do artigo de Cipriano Carlos Luckesi (1998), intitulado *Prática Escolar: do Erro Como Fonte de Castigo ao Erro Como Fonte de Virtude*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

Contudo, essa mudança não é fácil. Na nossa sociedade o erro é visto como falta de conhecimento, ignorância, é condenado, castigado, motivo de vergonha e, por isso, temos medo de errar. Para superar essa concepção do erro, transformá-lo em fonte de virtude, para o sucesso e não como caminho para o fracasso, os professores cumprem um papel fundamental, transformando suas práticas pedagógicas e avaliativas. Nesse sentido,



Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando a promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. (HOFFMANN, 2009, p. 18)

Essa postura reflexiva com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e do seu próprio trabalho também é fundamental para se pensar os fatores culturais, socioeconômicos e as condições de vida de estudantes, suas famílias e dos professores.



Como exemplo de respeito às diferenças e da relação entre a avaliação, a análise do erro como elemento de investigação e diagnóstico sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sugiro que você assista ao filme indiano de 2007 *Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial*, do original **Taare Zameen Par**. Ele retrata a história de um aluno incompreendido pela família e pela escola. Não consegue aprender a ler e escrever, porém é muito inteligente e possui uma imaginação extremamente fértil. A escola o vê como indisciplinado e preguiçoso, mesma visão dos pais. O menino de 9 anos reprova na escola e não se enquadra nos parâmetros esperados de disciplina, esforço e dedicação. Graças a um dos seus professores, que analisa o seu comportamento e a forma como escreve, o menino é diagnosticado como disléxico e esse professor passa a utilizar de metodologias adequadas, além de tratar o menino com respeito, carinho e dar-lhe a atenção necessária. O filme é um excelente exemplo de como o professor deve ter um olhar investigativo sobre as produções e o comportamento de seus alunos, buscando identificar as causas dos seus erros e estratégias coerentes para solucioná-los. Além disso, o filme aborda a função da escola com relação às diferenças e faz uma crítica à meritocracia e à competitividade que a escola estimula como forma de se obter sucesso na vida.

Como *Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial*, do original **Taare Zameen Par**. Warner Bros Movies – Índia - Dez. de 2007, Diretor:

Amir Khan (I) Amole Gupte. Drama, 165 min., livre para todos os públicos.

As ações dos professores, a seleção dos materiais didáticos e a escolha das atividades são realizados mediante critérios técnicos, como já dissemos, porém também por visões de mundo e de sociedade. Tais visões são construídas a partir da história de vida de cada um dos professores, de sua formação, de suas opções políticas, de sua vivência cultural e do meio em que cresceu e vive.

As salas de aulas são heterogêneas em todos os sentidos, não somente no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Os estudantes carregam as características físicas, sociais, culturais, religiosas de suas famílias; sua identidade, ainda em construção, vem balizada por referências das famílias, que dialogam ou entram em conflito nos processos de socialização no interior das escolas, mediatizados pelas concepções de mundo dos professores.

É nesse sentido que a avaliação se articula com as relações de gênero, a construção do masculino e do feminino, as relações étnico-raciais, as de classe social. Estudos e pesquisas sobre o fracasso escolar, geralmente, indicam que o fracasso atinge mais os meninos do que as meninas, e mais aos de origem afrodescendente, indígena ou mestiça e aos das classes sociais menos privilegiadas.

É importante ressaltar que essas reflexões e estudos estão ligadas à teoria pós-crítica do currículo, que surge no final do século XX e início do XXI sob influências da chamada "filosofia da diferença", do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.

Vimos na Unidade 1, Seção 1.3, que os estudos de Bourdieu e Foucault, entre outros, demonstraram a exclusão escolar daqueles que não são brancos, de grupos sociais com capital cultural exigido pela escola e que não se submetem facilmente à disciplinarização dos corpos, caso dos meninos, que são classificados como mais rebeldes, mais indisciplinados.

A escola vai construindo uma ideia do que é um bom estudante. Nessa construção entram em jogo estereótipos de gênero, raça e etnia. Nessa concepção de professor como investigador de sua prática pedagógica e avaliativa, é fundamental que questionemos:



Não só o conteúdo ensinado, mas também a forma como é ensinado e qual o sentido que os/as alunos/as dão ao que aprendem, atentar para o uso da linguagem, procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que frequentemente a linguagem carrega e institui, são tarefas essenciais da escola e de seus/suas educadores/as. (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 48)

A construção do bom/boa aluno/aluna passa pelas relações de gênero e pela avaliação. As pesquisas realizadas por Marília Pinto de Carvalho (2001, p. 561) indicam que as "meninas são percebidas como responsáveis, organizadas, estudiosas, sossegadas, caprichosas, atentas, 'mas menos inteligentes', e de meninos 'agitados, malandros, dispersivos, indisciplinados, mas inteligentes'". Essa construção do feminino como tranquilo, organizado, respeitoso, caprichoso mas submisso e pouco inteligente, assim como do masculino como

transgressor, desafiador, desorganizado mas astuto e inteligente, reforça a ideia das funções que os homens e as mulheres devem desempenhar na sociedade.

Aqueles meninos e meninas que subvertem essa ordem, ou seja, meninos organizados e caprichosos e meninas desafiadoras e transgressoras acabam sendo vistos e qualificados como comportamentos “desviantes”. Essas avaliações marcadas pelas relações de gênero acabam fundamentando-se muito mais no comportamento do que no desenvolvimento cognitivo. Alunas caprichosas e tranquilas podem não estar aprendendo e se desenvolvendo como deveriam, mas seu bom comportamento termina sendo bem avaliado, enquanto meninos indisciplinados terminam sendo punidos e, muitas vezes, castigados. A pesquisa citada de Carvalho (2001, p. 571) informa que:

A indisciplina das meninas era de natureza diferente daquela dos meninos, ligada mais a conversas e ações discretas, pouco percebidas pelas professoras, enquanto os garotos se moviam mais, falavam alto e enfrentavam mais abertamente os adultos, sendo, portanto, mais frequentemente percebidos como indisciplinados.



Assimile

Mais do que em qualquer outro momento, pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância, ao lado de outras hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social e etnia (CARVALHO, 2001, p. 572).

Assim como as relações de gênero influenciam os processos de avaliação nas salas de aula, a classe social e as relações étnico-raciais também são indicativas de que os alunos e as alunas com mais dificuldades são os que mais fracassam na escola, como demonstrado nas pesquisas de Carvalho (2009, p. 860) que:

Indicam que não estamos diante de uma diferença de aprendizagem, mas de comportamento, ao lado de uma grande indefinição de critérios de avaliação, o que pode



estar criando dificuldades tanto para meninos, em sua maioria negros, que muito cedo constroem uma imagem de alunos incapazes de aprender; quanto para meninas dedicadas e bem comportadas que nem chegam às turmas de reforço, mas que teriam muito a usufruir de uma atenção individualizada ou um apoio extra, se fosse considerada efetivamente sua aprendizagem.

Os processos de avaliação enfatizados nas pesquisas indicam uma avaliação formal fundamentada tanto em critérios pouco definidos, com base em organização, capricho, boa letra, quanto em juízos de valores emitidos a partir de alguns comportamentos preconcebidos e de conceitos do que seja bom ou mau aluno.

Como futuros educadores devemos perceber que, para que a avaliação sirva a um propósito inclusivo, nossas atitudes, valores e expectativas com relação aos alunos e alunas devem ser o tempo todo questionados. Nosso olhar deve ser sempre investigativo; nossa postura, democrática e inclusiva; nossas práticas, sempre postas sob o escrutínio permanente, numa postura de autoavaliação e de avaliação de nossos pares. Também é fundamental dar voz, aprender a ouvir os alunos, a observá-los, para que possamos propor práticas que sejam promotoras da aprendizagem, acolhedoras das diferenças e que favoreçam a inclusão.

Sem medo de errar

Um primeiro aspecto que devemos indicar para a professora Mariane é que os grupos são e sempre serão heterogêneos, portanto uma das coisas importantes que o professor deve aprender a fazer é lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem. Uma estratégia que ajuda muito nesse sentido é intercalar propostas de atividades em grupo e individuais. Também propor avaliações entre pares, ou seja, que um aluno corrija a atividade do outro, que troquem as correções e comentem os erros que cada um encontrou e que procurem se ajudar no entendimento da causa do erro e na sua solução. Essas atividades devem ser acompanhadas e orientadas pelo professor.

Os erros que forem identificados devem servir para que cada

estudante reflita sobre sua aprendizagem, suas dificuldades. Para o professor, os erros devem servir de objeto de análise, indagação sobre os processos de aprendizagem, as hipóteses dos estudantes, as lacunas que devem ser preenchidas pelo professor. Os erros são um material muito útil para o professor planejar atividades que levem à superação das dificuldades e garantam a aprendizagem.

É importante aproveitar atividades em grupo para apoiar alguns alunos individualmente, principalmente aqueles que apresentam maiores dificuldades ou necessitam de mais apoio. Portanto, o professor deve aproveitar os que aprendem mais rápido e com mais facilidade, gerando propostas em que esses estudantes auxiliem os colegas. E um conselho: às vezes é melhor avançar mais lentamente do que cumprir todo o programa sem que a maioria dos estudantes dominem as aprendizagens. Como muitos autores enfatizam, o currículo não é uma camisa de força que prende o professor, mas deve ser flexibilizado em prol das necessidades dos estudantes.

Outra questão importante é livrar-se dos rótulos e das etiquetas, como: meninas são falantes mas obedientes e comportadas, meninos são bagunceiros, relapsos e indisciplinados. Os de melhor condição social aprendem mais, os mais pobres têm mais dificuldades porque suas famílias são desestruturadas e não se preocupam com a aprendizagem.

Devemos conhecer nossos alunos e alunas, interagir com eles considerando sua idade, seu desenvolvimento cognitivo, suas características sociais, culturais e étnicas. O objetivo do professor não é classificar, mas valorizar as diferenças e saber trabalhar com elas. A diversidade deve ser fator para enriquecer o trabalho em sala de aula e não para julgar os estudantes por suas características físicas, gênero, raça ou condição social.

Nossa atitude como professores e professoras, como profissionais da escola, da educação, deve ser de acolhida. Os estudantes devem sentir-se seguros para falar, expressar-se, trabalhar com autonomia, confiança nos professores e nos colegas. Devemos coibir qualquer forma de discriminação e

preconceito em sala de aula, promover atitudes de respeito, de companheirismo e de colaboração.

O trabalho na escola não é isolado, é coletivo. Portanto, não devemos sentir medo ou insegurança em demonstrar nossas dificuldades como docentes. Por mais experiência que tenhamos, sempre iremos nos deparar com situações desafiadoras em sala de aula, com alunos e alunas que nos obrigam a pesquisar, a estudar, a trocar ideias para conseguir promover sua aprendizagem.

A relação entre professor e aluno deve ser balizada pelo respeito, pela confiança, pela amizade, pela cordialidade e pelo carinho. Mas, essa relação somente poderá ser construída se as atividades propostas e as avaliações realizadas forem significativas para os estudantes e os motivem a progredir e aprender. A avaliação, principalmente, não deve ser coercitiva, classificatória, mas deve levar à reflexão sobre a aprendizagem e sobre o ensino.

Como professores e profissionais da educação devemos ter clareza que nosso processo de trabalho é de constante formação. Temos como tarefa ensinar e avaliar, mas recordemos sempre da sábia frase de Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas*: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende". Ser educador é estar sempre disposto a aprender, refletindo sobre nossa prática, com nossos colegas e, principalmente, com nossos alunos e alunas.

Como nos ensina o professor José Sérgio Fonseca de Carvalho (1997, p. 20), "não existimos para decretar fracassos, mas para promover aprendizagens".

Caderno de menina e de menino

Descrição da situação-problema

Uma professora do 3º ano do ensino fundamental recolhia de tempos em tempos os cadernos de seus alunos e alunas para avaliá-los. A professora utilizava como critérios dessa avaliação dos cadernos a organização, o capricho, a letra bonita, a limpeza do caderno, assim como a presença de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dois cadernos que a professora analisou não apresentavam o nome dos alunos, quando a professora foi entregá-los, disse que um dos melhores cadernos e um dos piores cadernos, considerando os critérios explicitados, não tinham nome. Perguntou, então, mostrando os dois cadernos, quem era a menina dona do melhor caderno e o menino dono do pior caderno. Para a surpresa da professora, o melhor caderno era de um menino e o caderno considerado pior, o de uma menina.

O que você acha dos critérios utilizados pela professora para avaliar os cadernos? Eles evidenciam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos estudantes? Que estereótipos de masculinidade e feminilidade a professora expressou ao entregar os cadernos que não tinham nome? No lugar dessa professora, como avaliaria os cadernos dos seus estudantes?

Resolução da situação-problema

Os critérios utilizados pela professora são superficiais e enfatizam aspectos que não permitem diagnosticar se os alunos e as alunas estão aprendendo ou não. A professora, mais do que observar a organização, a beleza, o capricho dos cadernos, deveria, por exemplo, observar como os estudantes realizam as atividades, se cometem equívocos, como realizam suas anotações. Deveria utilizar critérios que forneçam informações sobre a aprendizagem, que dão pistas sobre as dificuldades que os estudantes podem evidenciar nas atividades realizadas no caderno.

Além disso, ao entregar os dois cadernos sem nome pensando que o “melhor” caderno, segundo critérios utilizados por ela, era de uma menina e o “pioor”, de um menino evidencia uma ideia de feminino e de masculino que reforça uma visão preconceituosa e que ofusca as dificuldades de aprendizagem mascaradas entre a ideia de meninos desleixados mas astutos e inteligentes, e meninas caprichosas e organizadas mas submissas e menos inteligentes, na mesma linha indicada pelas pesquisas de Carvalho (2001; 2009).

Os professores devem utilizar critérios mais objetivos, que permitam identificar a aprendizagem, sem os estereótipos que marcam as relações de gênero, para que assim possam realizar um diagnóstico adequado e atuar sobre as dificuldades dos alunos e alunas.

Faça valer a pena

1. Freitas e Fernandes (2009, p. 20) afirmam que devemos partilhar de uma concepção de avaliação que “parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes”. Isso significa dizer que:

I – O ensino, a aprendizagem e a avaliação são indissociáveis e devem ser pensados de forma integrada.

II – A avaliação é a parte mais significativa do trabalho escolar, pois é ela que permite ao professor saber se o aluno está aprendendo ou não.

III – A avaliação deve articular-se a uma proposta de uma escola democrática e inclusiva e, para tanto, currículo e avaliação devem partilhar da mesma concepção.

IV – A avaliação deve se limitar ao diagnóstico, à atribuição das notas, a servir como arauto do fracasso escolar.

V – Para que a avaliação se coloque a favor da aprendizagem, o professor deve ter uma atitude investigativa sobre os erros cometidos pelos estudantes, procurando identificar suas causas e agir sobre elas.

Considerando as afirmações sobre o currículo escolar, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, IV, V.
- b) Apenas II, III, V.
- c) Apenas I, II, IV.
- d) Apenas II, IV, V.
- e) Apenas I, III, V.

2. Considerando as relações de gênero, étnico-raciais e de classe social, há várias pesquisas que assinalam como essas questões influenciam o currículo escolar e a avaliação que os professores fazem dos seus estudantes. Com relação aos resultados que essas pesquisas indicam, marque (V) verdadeiro ou (F) falso:

() No grupo daqueles que fracassam na escola, os meninos representam um número maior que as meninas.

() Existe um estereótipo de que as meninas são responsáveis, organizadas, estudiosas, caprichosas, atentas mas menos inteligentes, enquanto os meninos são agitados, malandros, indisciplinados, porém mais inteligentes.

() As questões de gênero, do feminino e do masculino, não influenciam na avaliação que os professores fazem dos seus estudantes, já que se fundamentam em critérios objetivos e formais que impedem qualquer forma de discriminação.

() Alunos de origem afrodescendente, indígena e mestiça, que pertencem aos grupos sociais menos favorecidos, são os que mais fracassam no contexto escolar. Esse fracasso não resulta de estereótipos, mas, sim, da sua condição socioeconômica, cultural e da indisciplina que caracterizam os indivíduos pertencentes a esses grupos.

() As relações sociais de gênero (masculinidade e feminilidade), classe social e etnia permeiam os processos de avaliação dos estudantes; a definição dos bons alunos e fortalecem o fracasso escolar de determinados grupos de alunos.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta de verdadeiro e falso:

a) V; V; F; F; V.

b) F; F; V; V; F.

c) V; F; F; V; V.

d) F; V; V; F; V.

e) V; F; V; V; F.

3. Vários autores têm assinalado que não devemos trabalhar o erro na perspectiva da punição, do castigo, do medo, mas o ressignificar, como nos diz Luckesi, trabalhar o erro não como fonte de castigo, mas como fonte de virtude. A mudança proposta na forma de lidar com o erro na escola significa que:

I – Não devemos corrigir as atividades dos estudantes nem apontar os seus erros.

II – O erro deve ser objeto analisado tanto por professores quanto por alunos, pois a reflexão e indagação acerca dos motivos dos erros pode

evidenciar caminhos para avançar na aprendizagem.

III – Na perspectiva construtivista, o erro indica uma hipótese, uma forma de raciocinar, que se não é a que leva à resposta esperada, é reveladora de como o estudante está pensando e desenvolvendo sua inteligência, devendo o professor retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem levando em conta os erros cometidos.

IV – A perspectiva atual de avaliação indica que devemos colocar o erro no centro da avaliação e do planejamento docente, construindo uma pedagogia fundamentada no erro.

V – O erro somente deve ser olhado como um momento de melhoria e aprendizagem, observado pelo aluno e pelo professor, como reflexão sobre os erros que ele cometeu.

Considerando as afirmações sobre o currículo escolar, é correto:

- a) Apenas I, IV, V.
- b) Apenas II, III, V.
- c) Apenas I, II, IV.
- d) Apenas II, IV, V.
- e) Apenas I, III, V.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP (Coords). **Indicadores da Qualidade na Educação**. 4. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br/familia-indique/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 jun. 2017.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (CLAM/IMS/UERJ). **Gênero e Diversidade na Escola**. Formação de Professoras/es em Gênero. Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Disponível em: <<http://www.e-clam.org/downloads/Caderno-de-Atividades-GDE2010.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, Raça e Avaliação Escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a08.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 554-574, 2. sem. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**. Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br/>>. Acesso em 23 out. 2017.

LA TAILLE, Yves de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática Escolar**: do Erro Como Fonte de Castigo ao Erro Como Fonte de Virtude. São Paulo: FDE, 1998. p. 133-140. (Série Ideias, n. 8.). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Ed. Livraria José Olympio, Rio de Janeiro, 1956.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 8/97. Assunto: Regime de Progressão Continuada. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2017.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 22/97. Assunto: Avaliação e Progressão Continuada. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0947-0952_c.pdf> Acesso em: 6 jun. 2017.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETTO, Elsa Siqueira de Sá (Coords.). **Ciclos e Progressão escolar (1990-2002)**. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped/Pnud/Feusp, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de Mudança – para uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

Avaliação da aprendizagem

Convite ao estudo

Caro estudante, estamos iniciando a quarta e última unidade da nossa disciplina de Avaliação na Educação. Nas unidades anteriores trabalhamos a avaliação em sua trajetória histórica e conceitual, as transformações pelas quais foi passando, a influência das ciências sociais e da filosofia na compreensão do fenômeno educativo e, conseqüentemente, na avaliação.

Também vimos as várias avaliações que foram surgindo no cenário educacional na segunda metade do século XX e, no caso do Brasil, mais fortemente a partir da década de 1990. Avaliações externas, avaliações institucionais, avaliação do desempenho docente, enfim, a cultura avaliativa disseminou-se não somente nas escolas e nos sistemas, mas em toda a sociedade.

Nessa trajetória, de certa forma, percorremos um caminho sinuoso que ia do geral ao particular, do macro ao micro, da teoria à prática. Agora, nesta jornada final nos centraremos no microcosmo da sala de aula, na avaliação da aprendizagem e na avaliação que o professor faz dos seus alunos e do seu próprio trabalho. No fim do percurso, praticamente retomaremos o lugar de partida, ou seja, a sala de aula. Isso revela que, por mais que as avaliações proliferem e avaliem diferentes objetos, o espaço da sala de aula é o palco onde os dois atores mais importantes seguem atuando – professor e aluno.

Nesta unidade revisitaremos conceitos e nos debruçaremos essencialmente sobre as práticas avaliativas que acontecem na sala de aula. As questões que nortearão nosso trajeto final são: para quê avaliamos? Quando e como avaliamos? Com quais instrumentos avaliamos e como os elaboramos? Como comunicamos os resultados e como devemos usá-los?

Algumas dessas perguntas foram sendo respondidas nas unidades anteriores, contudo, nesta unidade, essas questões retornam com o foco na avaliação da aprendizagem.

Na Seção 4.1, estudaremos os tipos de avaliação da aprendizagem. Mais conceitualmente, abordaremos a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e revistaremos o conceito de avaliação emancipatória.

Na Seção 4.2, abordaremos os critérios de avaliação. Partindo da definição desses critérios, estudaremos como são estabelecidos e compreenderemos a emissão de juízo de valor, ação que caracteriza o processo de avaliação e que se relaciona diretamente à forma como os seus resultados são comunicados.

Na Seção 4.3, mais instrumentalmente, estudaremos os mecanismos de avaliação da aprendizagem e a sua importância técnica. Abordaremos a elaboração de itens abertos e fechados, de provas e exercícios, assim como a construção de portfólio e de procedimentos de observação e registro. Também abordaremos o uso das TIC no processo avaliativo.

Convidamos você a percorrer esta etapa final do nosso trajeto formativo, consolidando o que foi estudado nas unidades anteriores, fortalecendo os conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvendo as competências e habilidades fundamentais para sua atuação futura como profissional da educação básica e para a elaboração de um plano de ensino com foco no processo de avaliação para ser entregue ao final desta unidade de ensino.

Seção 4.1

Os tipos de avaliação da aprendizagem

Diálogo aberto

No final de um dia de trabalho, quando Flávio, professor do 3º ano, ia para sua casa na companhia dos professores Odair e Sônia, explicitou uma dúvida que possuía sobre os tipos de avaliação da aprendizagem. Flávio disse que estava lendo um artigo sobre isso e ficou com muitas dúvidas a respeito do assunto.

Odair e Sônia então lhe perguntaram do que se tratava, pois nunca haviam ouvido sobre tipos de avaliação da aprendizagem! Flávio disse que se tratava dos conceitos de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Ao mencionar esses nomes, os professores entenderam do que se tratava.

Odair comentou que entende que a avaliação diagnóstica é sempre feita no início do ano letivo, procurando identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuem para realizar o planejamento de ensino. Sônia confirmou ter essa mesma compreensão, porém considera que a avaliação diagnóstica pode ser realizada em outros momentos, não só no início do ano.

Flávio complementou indagando os colegas. Ele disse que a avaliação, de certa forma, sempre dá um diagnóstico e confirmou se todos concordavam. E então prosseguiu questionando por que ela é considerada diagnóstica somente quando realizada no início do ano.

Odair disse que não sabe responder o questionamento e que já faz confusão entre a avaliação formativa e somativa. Ele complementa sua fala dizendo que são conceitos difíceis e considera que na prática é um pouco complicado fazer uma avaliação formativa, já que as exigências burocráticas e administrativas sempre demandam a atribuição de notas e conceitos, e por isso parece que a avaliação termina sendo somativa.

Sônia comenta que, para ela, os tipos mais claros de avaliação da aprendizagem são o formativo e somativo. Ela prossegue considerando complicado, porque alguns autores fazem tanta

distinção que fica difícil entender e, concorda com Odair, dizendo que na prática a história é sempre outra.

Flávio sugere que conversem com a coordenadora Maria do Carmo sobre os tipos de avaliação, pois seria um tema interessante de ser discutido na reunião com os demais colegas. Além disso, como profissionais do magistério, principalmente como responsáveis pelo trabalho pedagógico e pela aprendizagem dos alunos, é muito importante que entendam bem tais conceitos e que saibam aplicá-los na prática cotidiana.

Temos acompanhado em nossas unidades e seções esse processo de estudo dos professores da escola Cecília Meireles. Na nossa trajetória temos estudado diversos elementos importantes que nos permitem refletir sobre a avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Alguns deles, inclusive, de forma mais explícita ou implícita, já vimos. Você seria capaz de identificar as diferenças entre eles? Será que esses conceitos articulam-se somente com os momentos em que os professores avaliam? Será que a avaliação sempre nos dá um diagnóstico? E a avaliação somativa? O que ela significa e para que serve esse tipo de avaliação?

Coloque-se no lugar de um professor e elabore um plano de aula para as séries iniciais do ensino fundamental. Escolha o ano da sua turma, a área de conhecimento e a temática da sua aula. Siga os passos da construção de um plano de aula, porém o foco será o processo de avaliação que será abordado a partir desse plano. Nesta seção, você deverá decidir que tipo de avaliação será utilizado.

Não pode faltar

Avaliar a aprendizagem é uma das atividades mais complexas realizadas pelo professor na sala de aula. Vimos na primeira unidade de nossa disciplina que essa atividade esteve presente desde o início como uma das tarefas do professor, mas que foi, ao longo dos anos, ganhando destaque e separando-se do ato de ensinar e de aprender. Nesta seção, retomamos o estudo da avaliação da aprendizagem não como algo separado dessas atividades, mas como uma ação integrada a elas.

A avaliação da aprendizagem não existe por si só. Ela se realiza em um contexto de ensino e de aprendizagem e se configura como parte desse processo. Possui funções e objetivos que devem estar

articulados a esse processo tanto para fazer sentido quanto para lhe dar sentido.

Como vimos, tradicionalmente, a escola tinha o professor como o sujeito que avalia, o aluno como o sujeito avaliado e a avaliação ocorria, normalmente, no final de um período em que o professor havia ensinado um determinado conteúdo, tendo, portanto, uma função apenas de verificar a aprendizagem, de medir o quanto o aluno havia se apropriado daquilo que lhe foi transmitido.

Também vimos que avaliar é mais que checar ou verificar o que foi retido pelo aluno após o processo de ensino. Avaliar implica, sim, verificar e medir, porém, mais do que isso, implica emitir uma apreciação sobre a qualidade dessa aprendizagem, indicando os avanços ocorridos, o que não pôde ser conseguido e evidenciar suas causas, a fim de que se possa dar continuidade ao processo de aquisição dos conhecimentos e de apropriação de saberes.

Se queremos e devemos ensinar tudo a todos, se partimos de uma concepção de que todos podem aprender, mas que aprendemos em tempos, ritmos, formas diferentes e que é preciso colocar os alunos e alunas, todos e cada um, diante de situações que os levem a se apropriar dos conhecimentos necessários e a se desenvolver de forma integral, a avaliação não pode se restringir a uma etapa final do processo de ensino-aprendizagem, mas ser parte inerente a ele.

Quando avaliamos somente ao final, com o objetivo de indicar o quanto o aluno aprendeu, o domínio que apresenta de determinado saber, estamos realizando um tipo de avaliação que é chamada de avaliação somativa. Ela demonstra o resultado de um processo de trabalho, é uma avaliação feita no final de uma etapa, seja um bimestre, semestre ou ano letivo.

Geralmente, o juízo de valor emitido por uma avaliação somativa é indicado por uma nota, por um conceito ou por uma definição quantitativa ou qualitativa sobre o domínio ou não dos conteúdos desenvolvidos, sendo classificado como aprovado ou reprovado. Portanto, a avaliação somativa se assemelha e se aproxima da avaliação que a escola e os professores tradicionalmente realizaram e continuam praticando em diversas situações. De acordo com Pedro Morales (2003, p. 44) "a avaliação somativa é mais ou menos convencional. É constituída pelos exames finais que aplicamos aos alunos com o intuito de verificar a situação de aprendizado de cada um e que nota merece".

Portanto, a avaliação somativa está presente nos exames de admissão, nos concursos de seleção, nos momentos finais em que se deseja conhecer os avanços realizados em um processo de formação. Na atual legislação brasileira, esse tipo de avaliação de aprendizagem tem perdido sua força, pois na educação básica, fundamentalmente, a legislação nos indica a necessidade de uma avaliação processual e contínua, na qual predominam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e na qual os exames finais não devem se sobrepor à avaliação feita durante o percurso.

A avaliação muda o seu sentido, deixa de ser algo situado ao final e passa a estar presente durante todo o processo, desde o início indicando os conhecimentos que os alunos possuem e que vêm acumulando durante sua trajetória, cumprindo uma função prognóstica, ou seja, indicando ao professor aquilo que o aluno já aprendeu e aquilo que ainda falta aprender; a avaliação permite aos professores, no início de uma formação, elaborar um planejamento de acordo com as necessidades de aprendizagem de seus alunos, adequando ritmos, orientando atividades que são coletivas e também traçando trajetórias individualizadas que alguns alunos necessitam para superar suas dificuldades, desenvolver-se e adquirir os conhecimentos, habilidades e competências que a escola deseja promover.

Nesse sentido, ganha ênfase a característica diagnóstica da avaliação da aprendizagem. O professor ao realizar um diagnóstico dos saberes e conhecimentos que trazem seus alunos busca referenciais sobre os quais desenvolve o seu trabalho. Não parte do que eles deveriam saber ou ter aprendido, mas do que eles sabem. Considera os conhecimentos prévios que eles trazem, mas também evidencia aquilo que eles não sabem, que não aprenderam ou que ainda estão por aprender. Esse diagnóstico não serve para classificar os alunos em grupos diferenciados, em fracos e fortes, como a escola fez em alguns momentos, para excluir alguns e fortalecer outros. Ele tem como função conhecer os estudantes, suas potencialidades e dificuldades, para promover uma ação pedagógica que permita que todos avancem, consolidem sua formação, superem suas dificuldades e tenham êxito na sua trajetória.

A avaliação diagnóstica da aprendizagem tem um sentido de promover o conhecimento sobre o aluno para traçar caminhos que o levem ao sucesso escolar. O objetivo de todo o ensino é a

aprendizagem, portanto a avaliação não é um fim em si mesma, mas o meio pelo qual os professores podem planejar sua ação formadora.

Além disso, o caráter diagnóstico da avaliação não visa apenas os aspectos cognitivos, mas procura obter uma visão holística, integrada dos estudantes, portanto visa a conhecer os alunos. Esse conhecimento não serve para classificá-los em quem sabe e quem não sabe, em quem aprende e quem não aprende, mas para fornecer aos professores e à escola informações sobre o que é preciso fazer para que todos possam aprender.

Segundo Álvarez Méndez (2002, p. 81-82):

Precisamos conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e de continuar aprendendo. Precisamos transformá-la em um meio pelo qual os sujeitos que aprendem expressam seu saber não sobre o imediato, mas sim sobre o saber acumulado integrado habitualmente aos modos de raciocinar e de agir em um estado (de formação) [...]. A avaliação deve construir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como o sabem.

Sendo assim, o caráter diagnóstico da avaliação ganha força em uma educação que tem como propósito ensinar tudo a todos. A avaliação diagnóstica, na maioria dos casos, é aquela que precede a ação, ou seja, que se realiza antes de iniciarmos um processo de formação, visando adaptar o programa às necessidades dos estudantes, inclusive, no caso da educação básica, buscando apoio complementar aos alunos que porventura o necessitem. Charles Hadji (2001, p. 19) diz que a avaliação é sempre diagnóstica “na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”.

Mas se avaliação sempre nos dá um diagnóstico, um estado de situação sobre o que sabem ou que não sabem os alunos, qual a diferença em relação à avaliação somativa? Somente no momento em que essas avaliações realizam-se? Certamente, o momento em que as avaliações ocorrem nos indica o tipo de avaliação que estamos realizando, porém, fundamentalmente, o que caracteriza o tipo de avaliação é a função que ela desempenha. No caso da avaliação somativa, ela tem um caráter de terminalidade, de final de um processo, de emitir um juízo de valor sobre uma etapa já

concluída; enquanto a avaliação diagnóstica precede o processo de formação, é anterior a ele e nos dá informações que serão úteis ao planejamento de ensino.

Contudo, vimos que a legislação educacional (LDB, art. 24) enfatiza a avaliação processual e contínua, a avaliação qualitativa da aprendizagem, focando em um outro tipo de avaliação, que é a avaliação formativa.

Segundo Linda Allal, Scriven utiliza, em 1967, o termo ou expressão avaliação formativa e a define "como processos concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, manual ou método de ensino" (ALLAL, 1986, p. 176). A mesma autora assinala que Bloom e seus colaboradores em 1971 usam o mesmo termo para referir-se "aos processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos." (ALLAL, 1986, p. 176).

Pedro Morales indica que o propósito essencial da avaliação formativa é informar:



o professor (para que reexamine o ritmo com o qual conduz a disciplina, veja o que deve explicar novamente, que exercícios adicionais preparar etc.) e o aluno, para que tome consciência do próprio aprendizado e para que possa corrigir seus erros. (MORALES, 2003, p. 44)

Dessa forma, a avaliação formativa está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, é a avaliação que se faz durante o desenvolvimento das atividades de formação e visa retroalimentar esse processo, informando tanto ao professor quanto ao aluno sobre sua aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa coloca-se a serviço da aprendizagem e não foca apenas no avaliado, que tradicionalmente sempre foi o aluno, mas também no avaliador, que passa a avaliar-se, passa a avaliar sua ação, exigindo do professor uma atitude crítica e reflexiva sobre sua prática.



Assimile

A avaliação formativa possui uma essência reflexiva e articulada à própria prática profissional docente. Segundo Álvarez Méndez (2002, p. 87-88),

[...] quem ensina precisa continuar aprendendo *com* e *sobre* sua prática de ensino. Quem aprende precisa continuar aprendendo constantemente, para assegurar um nível de capacitação que estimule e, ao mesmo tempo, consolide o seu progresso contínuo. A única certeza que o professor tem é a incerteza na qual se move. Se algo deve distinguir a profissão docente, é o seu estado de abertura permanente para a aprendizagem contínua. A docência não é um estado ao qual se chega, e sim um caminho que é feito.

Há vários estudiosos que pesquisam sobre a avaliação formativa. Um deles é a Professora Benigna Maria de Freitas Villas Boas, que aponta as seguintes características da avaliação formativa.

- É conduzida pelo professor (esta é a principal característica).
- Destina-se a promover a aprendizagem.
- Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios.
- São considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e ideias são usadas, os quais poderiam classificar-se como “erros” na avaliação somativa, mas que, na formativa, fornecem informações diagnósticas.
- Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem como se relacionar com elas. (VILLAS BOAS, 2006, p. 120)

As características apresentadas da avaliação formativa destacam a importância do professor na sua realização, mas também realçam o papel do aluno na tomada de consciência sobre seu processo de aprendizagem, deslocando a preocupação com a nota, evidenciada em uma avaliação mais tradicional e somativa, para sua própria aprendizagem. Além disso, retoma uma discussão que fizemos na Unidade 3 sobre o papel dos erros nas avaliações, ressignificando

seu sentido que passa a servir como fonte de informação para o professor, assim como para o aluno, sobre sua forma de pensar e sobre sua aprendizagem.

Para Álvarez Méndez, avaliar formativamente implica uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois:



Quando avaliamos um trabalho ou um exame com o intuito de apreciar a qualidade da resposta e o saber sobre a matéria de quem o realiza, o que devemos buscar é conhecer o processo de elaboração que o aluno seguiu, compreender a utilização das estratégias de resolução que põe em jogo, a capacidade de argumentação que mostra as causas e os motivos que provocam os erros. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 83-84)



Exemplificando

Quando o professor, no início do trabalho com uma nova unidade de ensino, realiza o levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema a ser trabalhado podemos dizer que está realizando uma **avaliação diagnóstica**, pois poderá adequar os dispositivos de ensino a partir desse levantamento. Quando o professor observa o andamento do trabalho em sala de aula, analisa os erros cometidos por seus alunos e reorienta seu trabalho para superar as dificuldades apresentadas, podemos dizer que está realizando uma **avaliação formativa**. Quando o professor sistematiza determinados processos e emite um juízo de valor sobre eles ao final de uma etapa de trabalho, podemos dizer que se realizou uma **avaliação somativa**.

Nesse cenário vimos que a avaliação da aprendizagem assume ao menos três aspectos que se articulam para regular o ensino e promover a aprendizagem. Esses aspectos se definem em função do momento em que ocorre a avaliação, assim como em função da sua finalidade ou propósito. Os tipos de avaliação da aprendizagem devem ser concebidos pelos professores sempre como uma forma de assegurar a aprendizagem dos seus alunos e cumprem funções essenciais tanto no desenvolvimento das atividades na sala de aula quanto na organização e no funcionamento do sistema de ensino.

O Quadro 4.1, elaborado por Linda Allal (1986), sintetiza as relações existentes entre os tipos de avaliação que estudamos nesta seção, indicando o momento em que são realizadas, as funções que cumprem e as decisões que ajudam a tomar ou os usos que são feitos dos seus resultados.

Quadro 4.1 | Avaliação como meio de regulação

Formas de regulação	Momento	Função da avaliação	Decisão a tomar
Assegurar que as características dos alunos correspondam às exigências do sistema.	No início de um ciclo de formação	Prognóstica	Admissão, orientação
	No fim de um período de formação	Somativa	Certificação intermediária ou final
Assegurar que os meios de formação correspondam às características dos alunos.	Durante um período de formação	Formativa	Adaptação das atividades de ensino/aprendizagem

Fonte: Allal (1986, p. 176).

Quando o professor realiza a avaliação da aprendizagem deve estar atento aos diferentes tipos de avaliação que pode e deve estar realizando. Cada um deles possui uma finalidade e, de acordo com ela, favorece mais ou menos os processos de democratização do ensino e sucesso escolar dos estudantes. Podemos concluir que a avaliação formativa é o tipo de avaliação da aprendizagem que melhor dialoga com a formação de um estudante consciente de seu processo de ensino e de um professor que utiliza sua prática avaliativa de forma investigativa, refletindo sobre a aprendizagem dos seus alunos e buscando formas de concretizar a aprendizagem e garantir o sucesso escolar de todos.

A reflexão constante sobre os processos de ensino-aprendizagem, tanto realizada pelos professores quanto pelos alunos, leva a uma avaliação que regula a tarefa de ensinar, orienta os processos de aprender e fomenta a construção de uma escola inclusiva, caracterizando uma avaliação emancipatória. Nesse

sentido, professores e alunos possuem papéis muito definidos, mas complementares, e o sucesso de um representa o sucesso de todos.



Pesquise mais

Para aprofundar os conhecimentos e conceitos discutidos nesta seção, sugerimos a leitura de dois artigos que abordam a temática estudada aqui. A partir dos escritos de diferentes autores, a primeira sugestão de leitura trata da avaliação diagnóstica, formativa e somativa, revisitando os conceitos trabalhados nesta seção. O artigo foi escrito por uma professora da Universidade Federal de Rondônia em parceria com duas estudantes de mestrado dessa mesma universidade. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/217/pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

A segunda sugestão de leitura é um artigo escrito pelas professoras Benigna Maria de Freitas Villas Boas e Elisangela Teixeira Gomes Dias, intitulado *Provinha Brasil e a avaliação formativa: um diálogo possível?*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00035.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

Sem medo de errar

O plano de ensino ou de aula é um registro escrito, sistematizado e justificado das decisões do docente sobre a aula que deseja ministrar com relação às temáticas, objetivos, organização do tempo, recursos e, portanto, o processo de avaliação.

Nesta unidade, construiremos um plano de ensino para pensar principalmente no processo de avaliação. Foi sugerido, no *Diálogo aberto*, a elaboração de um plano de aula para as séries iniciais do ensino fundamental. Qual o ano que escolheu para elaborar o seu plano (1º ao 5º ano)? Qual a área de conhecimento e temática da sua aula?

O seu plano de aula deverá conter: os objetivos, os conteúdos que serão trabalhados, a metodologia e métodos que serão utilizados, a duração das atividades, os recursos adequados e disponíveis para esse planejamento e o processo de avaliação escolhido e definido.

Um aspecto importante do trabalho docente é ter domínio dos conhecimentos teóricos e saber aplicá-los na prática pedagógica. Como profissionais da educação devemos compreender os conceitos, conhecê-los e saber diferenciá-los. Além disso, é fundamental saber aplicá-los, planejar atividades de ensino e de avaliação fundamentadas neles e saber analisar a prática e refletir sobre ela à luz da teoria. O conhecimento teórico sem aplicação prática é vazio, enquanto a prática sem a fundamentação teórica é desorientada e sem sentido.

A função de coordenador pedagógico ou de diretor de escola exige desses profissionais os mesmos conhecimentos que devem ter os professores e, obviamente, que muitos mais. As palavras coordenar e dirigir já indicam a importância desses profissionais e seu trabalho de apoio e orientação aos professores. Isso não significa que coordenadores e diretores ditarão/determinarão o que ou como os professores devem avaliar, mas coletivamente tomarão decisões fundamentadas em aspectos teóricos, práticos, pedagógicos e políticos. Políticos não no sentido limitado desse termo, mas no seu significado holístico e relacionado à democratização do ensino e ao direito de aprender de todos.

A avaliação formativa relaciona-se justamente com essa ideia de democratização e direito de todos os estudantes à aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação formativa é, de todos os tipos, aquela que está a serviço da aprendizagem dos estudantes, que identifica o que o aluno sabe, mas também que avalia as estratégias selecionadas pelos professores, os materiais e recursos utilizados. A avaliação formativa é do aluno, mas também do trabalho do professor.

Além disso, esse tipo de avaliação informa ao professor o que o aluno aprendeu, como está aprendendo, que dificuldades ele tem, além de também informar aos alunos sobre seu processo de aprendizagem, sobre suas dúvidas, dificuldades e sobre os aspectos que necessitam de maior apoio dos professores.

A avaliação formativa pressupõe, portanto, que tanto professores quanto alunos reflitam continuamente sobre as aprendizagens, sobre o trabalho realizado. Como vimos na Unidade 3, ela entende o erro dos estudantes como um objeto de análise e reflexão por parte dos professores e também do

aluno. Os erros fornecem informações relevantes sobre o que os alunos aprenderam e como estão aprendendo, além de servirem para mostrar a eficácia das estratégias e recursos utilizados.

Essa avaliação é, portanto, processual e contínua. Tem como base diversos instrumentos que permitem compreender as aprendizagens realizadas e aquelas que ainda não se efetivaram. A avaliação formativa retroalimenta a prática docente, servindo como instrumento que dá o norte, o rumo; é como uma bússola que orienta o planejamento didático.

A avaliação somativa é aquela que é conclusiva, que se realiza em momentos finais de determinadas etapas de trabalho, fornece informações relevantes sobre a apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes após um período de estudos e enfatiza o acúmulo daquilo que foi aprendido. Ela está presente nas avaliações bimestrais e nos exames finais realizados em sala de aula, mas também nas avaliações de sistema ou externas, que geralmente ocorrem uma vez ao ano ou a cada dois anos, como no caso da Prova Brasil. Também fornece dados sobre a aprendizagem dos estudantes, porém não permite, em geral, que se trabalhe com o estudante sobre aquelas dificuldades identificadas, pois ele já avançou no seu processo de escolarização.

A avaliação diagnóstica relaciona-se à avaliação formativa e à avaliação somativa. Ambas nos dão um diagnóstico, ambas nos informam sobre a aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e oferecem um diagnóstico das dificuldades. Porém, alguns autores consideram a avaliação diagnóstica como sendo uma avaliação prospectiva, que visa a orientar o planejamento futuro, a informar sobre conhecimentos prévios dos alunos. Por isso, muitas escolas e muitos professores costumam chamar de avaliação diagnóstica aquela que é feita no início do ano letivo ou antes de iniciar um bimestre, ou uma unidade de ensino.

Como professores em sala de aula, nosso foco ou nossa ênfase deve ser a avaliação formativa. Os professores que praticam a avaliação formativa possuem uma relação de confiança com seus alunos, trabalham os erros como parte do processo de aprendizagem, aproveitam os erros para descobrir o que devem fazer para que os alunos os superem. Ao avaliar formativamente, o professor também considera seu trabalho, as escolhas que fez,

os materiais que selecionou. A avaliação formativa se articula a uma prática docente reflexiva, que investiga o processo de ensino-aprendizagem para aperfeiçoá-lo e encontrar formas de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

A avaliação somativa tem uma função importante nos processos de certificação que devem ser feitos pelas escolas e pelos sistemas de ensino. Quando os professores devem tomar decisões sobre a aprovação ou não dos alunos, podem apoiar-se nas avaliações somativas, mas recordemos que a LDB destaca a importância da avaliação processual e cumulativa sobre os exames parciais ou finais, portanto o foco deve estar na avaliação formativa.

Conhecer e reconhecer os tipos de avaliação, principalmente a avaliação formativa e a somativa, é fundamental para a prática docente. As equipes de gestão das escolas, os coordenadores pedagógicos e os diretores devem compreender, dominar e saber como orientar na teoria e na prática os professores para que estes possam desempenhar sua função avaliando em sala de aula formativamente e utilizando, quando necessário, a avaliação somativa.

Portanto, vamos pensar qual/quais o(s) tipo(s) de avaliação o planejamento do processo de avaliação da sua aula necessitará?

Avançando na prática

Provinha Brasil: diagnóstica, formativa ou somativa?

Descrição da situação-problema

Durante a reunião em que os professores da escola Cecília Meireles discutiam sobre os tipos de avaliação da aprendizagem, a professora Janaína, do 1º ano, lançou ao grupo a seguinte dúvida: no caso da Provinha Brasil, como poderíamos classificá-la? É uma avaliação diagnóstica? É uma avaliação formativa? É uma avaliação somativa? Pode uma avaliação externa ser formativa?

A discussão do grupo foi muito acalorada! Como você se posicionaria sobre a pergunta da professora Janaína?

Resolução da situação-problema

A Provinha Brasil é uma avaliação externa elaborada pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que é aplicada em dois momentos distintos: no início e no final do ano letivo. Seu principal objetivo no início do ano é proporcionar aos professores um diagnóstico da alfabetização dos estudantes no início do 2º ano do ensino fundamental. Nesse momento, poderíamos dizer que a Provinha visa a identificar o que os alunos aprenderam durante o 1º ano objetivando planejar ações que ajudem os estudantes a continuarem e fortalecerem seu processo de alfabetização. Ao indicar um resultado do que foi aprendido pelos estudantes durante o primeiro ano, poderíamos dizer que a Provinha Brasil cumpre uma função somativa, porém o uso dos resultados, que evidenciam um estado da aprendizagem, o progresso dos alunos, leva-nos a indicá-la como uma avaliação diagnóstica.

A partir dos resultados obtidos, ou seja, do diagnóstico, os professores do 2º ano elaborarão seu planejamento de ensino, identificando o estágio de desenvolvimento de cada estudante e propondo ações coletivas e individuais que permitam que todos avancem no seu processo de alfabetização, superando dificuldades, consolidando aprendizagens e avançando na sua formação. Nesse sentido, podemos afirmar que a Provinha cumpre uma função formativa, pois referencia o trabalho pedagógico e é colocada a serviço da aprendizagem.

No final do ano, a nova aplicação da Provinha Brasil tem caráter eminentemente somativo, pois caracteriza-se como uma avaliação de final de um processo. Mesmo que os resultados não sejam utilizados para classificar os alunos, ela assume uma perspectiva de terminalidade. Entretanto, e se os professores que assumirem no ano seguinte os 3º anos não usarem os resultados dessa avaliação somativa no planejamento de ensino com uma perspectiva diagnóstica e também formativa?

O que queremos demonstrar é que a classificação das avaliações em diagnóstica, formativa ou somativa não depende apenas do momento de sua aplicação, mas também da sua finalidade e dos usos dos seus resultados. A Provinha Brasil é um bom exemplo do potencial diagnóstico, formativo ou somativo de uma avaliação. Isso demonstra o papel fundamental que tem os professores nos

usos que fazem das avaliações. Portanto, os professores são atores cruciais nos processos avaliativos levados a cabo no interior das escolas e das salas de aulas.

Faça valer a pena

1. A avaliação muda o seu sentido, deixa de ser algo situado ao final, indica os conhecimentos que os alunos possuem e que vêm acumulando durante sua trajetória, cumprindo uma função prognóstica, ou seja, indicando ao professor aquilo que o aluno já aprendeu e aquilo que ainda falta aprender. A avaliação permite aos professores elaborar um planejamento de acordo com as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Assinale a alternativa que indica o tipo de avaliação abordado no trecho transcrito anteriormente:

- a) Avaliação diagnóstica.
- b) Avaliação formal.
- c) Avaliação formativa.
- d) Avaliação informal.
- e) Avaliação somativa.

2. A avaliação da aprendizagem efetiva-se na sala aula. Faz parte do trabalho pedagógico e da ação docente avaliar. Contudo, a avaliação da aprendizagem considera esse trabalho pedagógico, esse fazer docente como objeto de avaliação. A avaliação tradicional restringia-se a verificar os conhecimentos apropriados pelos estudantes, mas o conceito de avaliação da aprendizagem hoje em dia é mais amplo e inclui:

I – A proposta didática de ensino, considerando as metodologias e os recursos didáticos selecionados e sua pertinência de acordo com o perfil, as características e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

II – O conhecimento dos saberes que os alunos trazem da sua cultura, do seu meio e de seu processo de escolarização e, para tanto, deve-se realizar a avaliação diagnóstica.

III – O diagnóstico constante e a avaliação continuada, que têm como objetivo atribuir conceitos e notas a todas as atividades que os alunos desempenham, pondo em prática o conceito de avaliação processual.

IV – Uma concepção de avaliação formativa que se baseia na prática reflexiva do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem e nos erros cometidos pelos estudantes como um dos indicadores de como os alunos aprendem.

V – Uma concepção de avaliação formativa centrada nos testes padronizados utilizados nos processos de avaliação externa.

Considerando as afirmações sobre a importância da avaliação do desempenho dos professores, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, IV, V.
- b) Apenas II, III, IV.
- c) Apenas I, II, IV.
- d) Apenas II, IV, V.
- e) Apenas I, III, V.

3. A respeito dos tipos de avaliação da aprendizagem, podemos dizer que eles convivem e cumprem funções diferentes no contexto da sala de aula, das escolas e dos sistemas de ensino. A convivência entre esses diferentes tipos e, principalmente, a aplicação na prática de cada um deles é tarefa do professor, que deve estar preparado para mediá-los e garantir que um determinado tipo não prevaleça sobre o outro, como historicamente vemos acontecer na educação.

Indique, nas afirmações a seguir, (V) para verdadeiro e (F) para falso sobre a convivência que os tipos de avaliação devem ter e o papel dos professores na mediação entre eles.

() Na medida em que a avaliação identifica determinadas características do aprendiz e faz um balanço, mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos é possível dizer que ela é sempre diagnóstica.

() A avaliação formativa destaca a importância do professor na sua realização, pois este tem como função as tarefas de ensino, mas também realça o papel do aluno na tomada de consciência sobre seu processo de aprendizagem, levando a uma maior preocupação com o erro e com a nota.

() A avaliação diagnóstica confunde-se com a avaliação formativa, pois permite conhecer melhor os estudantes e suas dificuldades. Ao conhecer melhor seus educandos, o professor saberá em quem deverá investir mais para garantir a aprendizagem, já que nem todos aprenderão no mesmo ritmo e nas mesmas condições.

() O propósito essencial da avaliação formativa é informar o professor para que ele reexamine o ritmo com o qual conduz a disciplina, veja o que deve explicar novamente, que exercícios adicionais preparar etc., e o aluno, para que ele tome consciência do próprio aprendizado e para que possa corrigir seus erros.

() A avaliação formativa está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, é a avaliação que se faz durante o desenvolvimento das atividades de formação e visa retroalimentar esse processo, informando tanto ao professor quanto ao aluno sobre sua aprendizagem.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta:

- a) V; V; F; F; V.
- b) V; F; F; V; V.
- c) F; F; V; V; F.
- d) F; V; V; F; V.
- e) V; F; F; V; F.

Seção 4.2

Critérios de avaliação

Diálogo aberto

Durante a realização do conselho de classe, o diretor João Alberto problematiza os critérios de avaliação utilizados pelo professor Odair. Os demais professores que estão participando do conselho começam a dialogar com o diretor e também com o que responde o professor Odair ao diretor. Quando o diretor pergunta ao professor o que ele queria analisar na produção dos alunos, o professor apenas diz que quer ver se o aluno sabe responder as perguntas feitas, se domina o conteúdo trabalhado.

Uma das professoras diz que um critério que pode ser identificado é se os alunos se apropriaram de determinados conhecimentos, porém os critérios estabelecidos pelo professor parecem indicar uma centralidade na memorização. A coordenadora Maria do Carmo complementou que um passo importante para avaliar é definir os critérios da avaliação. Outra professora comenta que a avaliação não é uma atividade espontânea e deve estar orientada por parâmetros, por critérios, claros e bem definidos.

Odair então se sente acuado, pressionado e inquerido! Uma sensação de mal-estar percorre o grupo! A professora Maria Antônia, mais experiente, procura tranquilizar a situação dizendo que é muito comum ter essa dificuldade quando iniciamos nossa carreira. Continua sua fala dizendo que na faculdade aprendemos muitas técnicas, mas quando colocamos a “mão na massa”, quando vamos para a escola, na prática, sentimos muita dificuldade, e por isso é normal que nos sintamos inseguros tenhamos dúvidas.

A professora prossegue sugerindo a adoção de ação que explicita todos os critérios utilizados por eles também e a realização de um trabalho em parceria no próximo bimestre, desse modo poderão realizar o planejamento da avaliação em conjunto. Além disso, ela sugere que todos professores de um mesmo ano trabalhem juntos, assim podem ajudar-se nesse processo, definindo critérios, selecionando instrumentos e trocando ideias sobre a correção. Ao final da sugestão, ela pergunta aos colegas o que acharam da ideia.

Se você fosse professor ou professora dessa escola e estivesse nesse conselho de classe, como reagiria a essa sugestão da professora Maria Antônia? Será que um professor deve planejar a avaliação em parceria com outro? Será que os critérios de avaliação não são específicos para cada caso, para cada turma e de cada professor? Será que os critérios de avaliação são tão essenciais como enfatizaram os demais professores?

Daremos continuidade à elaboração do plano de aula que iniciamos na seção anterior. O foco, nesta seção, será pensar e decidir sobre os critérios que serão utilizados para o processo de avaliação que será abordado a partir desse plano.

Não pode faltar

Avaliar a aprendizagem é uma atividade intencional e deve ser, como todo o processo de ensino, planejada pelo professor. Ao afirmar que a avaliação é uma atividade intencional, queremos dizer que ela não ocorre espontaneamente, ou seja, deve ser estruturada e essa estruturação ocorre a partir da definição de critérios utilizados para a avaliação.

Em nosso estudo temos visto que a avaliação cumpre determinada função na escola, e a avaliação da aprendizagem, objeto de estudo desta unidade, serve para fornecer elementos aos professores sobre o que e como seus alunos aprendem, portanto possui uma função formativa. Tal função exige uma articulação muito forte entre ensino, aprendizagem e avaliação, portanto os critérios de avaliação serão definidos, em um primeiro momento, a partir dos objetivos estabelecidos para o ensino no planejamento didático.

Na seção anterior, vimos que a avaliação da aprendizagem pode cumprir outras funções, nomeadamente a função diagnóstica e a função somativa. Quando a avaliação da aprendizagem tem um propósito diagnóstico ou somativo, os critérios estabelecidos para avaliar também devem se articular a esses propósitos.

Os critérios de avaliação são os referenciais, os parâmetros, os norteadores do processo avaliativo. Servem para articular a avaliação com o ensino-aprendizagem, servem para a escolha dos instrumentos a serem utilizados, servem para orientar a análise dos instrumentos aplicados, assim como a comunicação dos resultados aos alunos, aos professores, à escola e às famílias dos estudantes.

Um processo avaliativo ou uma avaliação realizada sem critérios claros pode gerar dúvidas sobre os resultados que obtém, ser questionado(a) e gerar conflitos. Se a avaliação tem propósitos formativos, a falta de critérios não indicará com clareza aos professores e aos alunos quais são as dificuldades enfrentadas e daquilo que os estudantes realmente já se apropriaram. Se a avaliação for diagnóstica, não indicará com clareza ao professor aquilo que os alunos já dominam, fazendo com que o diagnóstico pouco claro induza a erros no planejamento das atividades. Se a avaliação é somativa e seus resultados serão utilizados para tomar decisões sobre a promoção ou não dos alunos, uma avaliação com critérios pouco claros e confusos poderá gerar conflitos e também injustiças.

Além disso, os critérios de avaliação dão legitimidade ao processo desenvolvido. A clareza e a explicitação dos critérios de avaliação permitem a todos os envolvidos a compreensão do que se avalia, para que se avalia, que resultado se obtém e que uso se faz. Para os professores, os critérios de avaliação orientam sua prática e, para os alunos, funcionam como ferramenta para a compreensão da avaliação que participaram e de suas dificuldades e seu desenvolvimento.

Para avaliar é preciso ter clareza de quais são os objetivos educacionais, os objetivos do curso, da disciplina, de cada unidade de ensino, de cada aula. Portanto, o primeiro passo para a definição dos critérios de avaliação está na retomada dos objetivos gerais e específicos que foram explicitados no planejamento didático. Insistimos que a avaliação da aprendizagem somente tem sentido se estiver articulada com o ensino e esse vínculo entre ensino e avaliação é dado, primeiramente, pelos objetivos definidos no ato de planejar.



Assimile

A avaliação do ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os objetivos instrucionais foram atingidos, ou seja, verificar se a ação pedagógica consegue realizar as mudanças comportamentais propostas. É o grau de consecução dos objetivos propostos que mostra em que medida o processo ensino-aprendizagem obteve êxito (HAYDT, 2004, p. 31).

Sabemos que a avaliação implica um julgamento sobre o que o aluno aprendeu, aquilo que ele domina ou que ainda não foi capaz de compreender. Sendo assim, quando avaliamos emitimos um

juízo de valor sobre a aprendizagem do aluno, porém esse juízo de valor somente pode ser emitido se os critérios para a avaliação são bem definidos e estão explícitos tanto para os professores quanto para os alunos. O que queremos dizer é que não basta dizer que o aluno foi bem ou mal, se ele sabe ou não sabe quanto errou ou acertou, se tirou 5 ou 10, A ou D, se seu desempenho é satisfatório, pouco ou muito satisfatório. É preciso que esse juízo de valor, além de expressar um valor, um resultado quantitativo, em forma de uma nota ou conceito, informe sobre a qualidade da aprendizagem, para que possamos intervir adequadamente para ajudar os alunos a aprenderem e a se desenvolverem, ou seja, para pôr em prática a tão proclama avaliação formativa.

O ensino e as atividades propostas pelos professores visam promover mudanças no comportamento dos alunos, ou seja, apropriar-se de conceitos, desenvolver habilidades e competências, desenvolver-se cognitivamente, além de desenvolver também atitudes e adquirir valores. Algumas das coisas que a escola pretende ensinar são observáveis e, dessa forma, podem ser verificadas e medidas, e ter juízo de valor atribuído. Outras não são observáveis e são difíceis de ser verificadas e medidas, e de se atribuir um juízo de valor.

Aqueles objetivos de ensino que podemos verificar, medir e atribuir um juízo de valor são chamados de instrucionais ou comportamentais. É importante explicitar que o sentido de comportamental se relaciona com a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e competências.



Exemplificando

Um objetivo de ensino de Geografia, por exemplo, é conhecer a divisão político-administrativa e regional do Brasil. No processo de avaliação, esse objetivo deve se traduzir em um objetivo instrucional, ou seja, deve ser explicitado como uma operação observável. Para observar se os alunos conhecem a divisão político-administrativa e regional do Brasil, o professor poderá propor os seguintes objetivos instrucionais ou comportamentais: identificar, no mapa, as regiões brasileiras; localizar, no mapa do Brasil, sem legenda, os estados e as regiões.

A definição de objetivos instrucionais ou comportamentais permitem aos professores colocar ênfase nas habilidades que desejam que os alunos desenvolvam e na proficiência que devem demonstrar em determinada área de estudo. A competência leitora, por exemplo, envolve o conhecimento do alfabeto e, portanto, a identificação das letras do alfabeto e diferenciação entre vogais e consoantes consistiriam um objetivo instrucional ou comportamental, uma habilidade necessária para o desenvolvimento da competência leitora. Quanto mais habilidades os alunos vão desenvolvendo, maior será a proficiência em leitura.

Ao traduzir objetivos de ensino ou educacionais em objetivos instrucionais, comportamentais, ou pôr a ênfase nas habilidades e competências que os alunos devem desenvolver, estamos relacionando a avaliação não apenas com o planejamento do ensino, mas também com a prática pedagógica, com as estratégias de ensino que o professor seleciona para desenvolver e alcançar os objetivos propostos.

Essa relação entre objetivos, estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem termina possibilitando que se avalie também o trabalho do professor, pois os alunos podem revelar que não aprenderam por uma estratégia que não foi adequada, que não foi desenvolvida corretamente ou ainda que não resultou como devia. Ao avaliar a aprendizagem dos alunos, o professor também avalia seu próprio trabalho e, dessa forma, está desenvolvendo uma prática formativa e refletindo sobre a ação pedagógica de forma integrada.

Muitos professores ainda utilizam a avaliação como forma de disciplinar os alunos, atribuindo pontos ou retirando pontos de notas e conceitos quando os alunos apresentam um comportamento indisciplinado. Primeiramente, recordando o que vimos nas unidades anteriores, a avaliação não deve servir a esse propósito, ao disciplinamento dos estudantes. Portanto, alertamos para que não confundamos objetivos instrucionais ou comportamentais com o "comportar-se" na sala de aula, com a disciplina.

Ao estabelecer critérios de avaliação a partir dos objetivos do ensino, gerais e específicos, elaborando objetivos instrucionais, também evitamos os prejuízos gerados pela avaliação informal ou pelos estereótipos gerados pelo gênero, raça ou condição social, como vimos nas unidades anteriormente estudadas.



Metas e objetivos não delimitam pontos de chegada absolutos, mas pontos de passagem, rumos para a continuidade do processo educativo, que precisa, sempre, levar em conta a realidade e o contexto que o influenciam. Assim, o delineamento de objetos não pode ocorrer senão para uma determinada realidade escolar; respeitada sua história, os valores sociais e culturais da comunidade onde está inserida, as possibilidades e limites de cada cenário educativo, a natureza do conhecimento científico dos diferentes saberes e, principalmente, uma profunda compreensão sobre a realidade dos alunos e professores, suas crenças, histórias, vivências, projetos de vida (Hoffmann, 2009, p. 61).

O objetivo de ensino, os objetivos instrucionais, é aquilo que se quer alcançar com o desenvolvimento do trabalho educacional. O critério que estabelecemos “é a evidência, a prova ou o comprovante que se vai aceitar como garantia de que o objetivo proposto foi, em parte ou totalmente, atingido” (HAYDT, 2004, p. 37).

Como sabemos, a avaliação é um julgamento, e, para realizar esse julgamento, é preciso ter um padrão a partir do qual realizamos uma comparação. Comparamos a situação do aluno com a situação que desejamos que ele alcance, com o objetivo a ser atingido. Portanto, o objetivo instrucional, quando é bem elaborado, bem formulado, serve como critério para avaliar, ou seja, o objetivo torna-se o critério de avaliação dos resultados da aprendizagem.

A definição dos critérios de avaliação apresenta duas características ou elementos constitutivos. Um diz respeito aquilo que vamos observar, ou seja, esclarecemos as condições para analisar as situações de aprendizagem e os instrumentos de avaliação. O outro elemento diz respeito ao estabelecimento de padrões mínimos de respostas aceitáveis, portanto os critérios definem os níveis de desempenho aceitáveis.

“A definição de um critério serve como ponto de referência e ajuda o professor a estabelecer o que vai aceitar como evidência de que o objetivo proposto foi realizado, e a reconhecer essa evidência no comportamento do aluno.” (HAYDT, 2004, p. 38).

O estabelecimento dos objetivos instrucionais, assim como dos critérios de avaliação, muitas vezes, tem se apoiado ou pode apoiar-se na taxonomia de Bloom, que estudamos na

Unidade 1. Recordemos que a taxonomia de Bloom está estruturada em três domínios, ou dimensões: cognitivo, afetivo e psicomotor. Esses três domínios não podem ser vistos de forma separada, estão interligados e são desenvolvidos no trabalho escolar. Porém, a ênfase da avaliação termina sendo posta no domínio cognitivo e se vincula a cada uma das categorias que Bloom classificou como: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.



Assimile

Para que o processo instrucional seja eficaz e a avaliação eficiente, é preciso que o professor tenha uma concepção clara do que pretende alcançar com seu ensino e do que espera o aluno como resultado da aprendizagem. Os objetivos instrucionais, quando definidos de forma clara e precisa, exercem efetivamente uma função norteadora, orientando o professor e o aluno no processo ensino-aprendizagem, e fornecendo um critério definido para medir a realização do aluno. Além disso, os objetivos bem formulados apresentam elementos indicativos que permitem ao professor verificar se os estão atingindo, imprimindo segurança ao seu trabalho e lhe proporcionando um modo contínuo e progressivo de avaliar o que realiza (HAYDT, 2004, p. 51-53).

Luckesi (1998), Jussara Hoffmann (2009), Luiz Carlos de Freitas (2003) e outros autores estudados anteriormente, quando analisam as concepções e usos da avaliação da aprendizagem, problematizam a questão das notas e dos conceitos, ou seja, as formas como os resultados da avaliação são comunicados. A quantificação dos acertos e erros nos instrumentos de avaliação aplicados aos estudantes sempre foi muito criticada pelos estudiosos da avaliação e sempre se articulou a processos e procedimentos classificatórios e excludentes.

Os conceitos passaram a ser adotados como uma maneira de relativizar o caráter quantitativo por detrás das notas e dar um caráter mais qualitativo para o processo de avaliação. Porém, a questão central, como já vimos em nossos estudos, não está simplesmente na forma como os resultados são comunicados, mas na função que a avaliação cumpre. Demonizar notas e conceitos não resolve o problema da avaliação classificatória e excludente, ou de seu uso para disciplinar os alunos, enquanto a avaliação da aprendizagem não estiver comprometida com a aprendizagem do aluno, com seu desenvolvimento cognitivo e com sua formação ética.

Ainda os sistemas de ensino adotam como síntese das avaliações da aprendizagem as notas e conceitos. Devemos, enquanto profissionais da educação, ter clareza das limitações que envolvem essas sínteses, e, desse modo, é importante que a comunicação dos resultados das avaliações da aprendizagem não se restrinja a elas. Um boletim escolar com todas as notas escritas na cor azul ou outro com notas em vermelho necessariamente não traduzem aquilo que os alunos sabem ou não.

O professor deve comunicar aos seus alunos os resultados de forma dialogada, explicitando os objetivos estabelecidos e os critérios de avaliação adotados. Também pode-se valer de relatórios descritivos, nos quais é possível explicitar de forma mais detalhada a respeito da aprendizagem e das dificuldades que os alunos apresentam. Mesmo que ao final do processo o professor deva sintetizar os resultados da avaliação em uma nota ou conceito, é fundamental que tanto ele quanto os alunos saibam como se chegou a eles e o que representam.



Pesquise mais

Como forma de compreender a importância dos critérios de avaliação e sua aplicação na prática, você poderia entrevistar alguns professores da educação básica e indagá-los sobre como estabelecem os critérios de avaliação, que relação eles veem entre os objetivos de ensino e os critérios de avaliação e pedir-lhes que mostrem um instrumento e os critérios estabelecidos para sua análise e a forma como comunicaram os resultados aos alunos.

Sem medo de errar

Vamos para a construção de mais uma etapa do plano de ensino? Nessa etapa, o foco será definir os critérios para o processo de avaliação que será abordado a partir desse plano.

Quando o avaliador, seja ele um professor ou outro profissional da educação, não tem claro quais são os critérios de avaliação, torna difícil emitir um juízo de valor, uma apreciação, sobre a aprendizagem dos alunos e sobre o trabalho pedagógico realizado. A definição dos critérios de avaliação e sua explicitação são extremamente importantes para que possamos verificar se os objetivos apresentados no planejamento de ensino, do curso, da aula, foram realmente alcançados e qual nível de desempenho os alunos possuem.

A avaliação da aprendizagem deve oferecer aos atores envolvidos elementos que permitam refletir sobre o quanto o aluno atingiu os objetivos propostos, o quanto falta para atingi-los e o que dificulta que ele os alcancem. Essas respostas permitirão ao professor replanejar as atividades didáticas, selecionar novas estratégias para dar aos alunos novas situações e oportunidades de desenvolver-se, de aprender. Os alunos, compreendendo quais são suas dificuldades e limitações, orientados pelos professores e acompanhados pelos pais, poderão focar em suas principais fragilidades para poder superá-las.

Certamente, a definição dos critérios de avaliação deve ser estabelecida pelo professor que desenvolveu a prática de ensino, pois ele, melhor que ninguém, conhece os alunos e sabe como tem transcorrido o trabalho em sala de aula. Porém, como o estabelecimento dos critérios de avaliação devem estar articulados com os objetivos de ensino, com o planejamento didático, também resulta numa ação coletiva, que deve e pode ser construída coletivamente e partilhada por todos os professores.

Além disso, a definição de critérios de avaliação de uma forma mais coletiva promove um trabalho mais coeso em torno da avaliação, o que ajuda no acompanhamento da trajetória dos estudantes ao longo dos anos de sua escolarização, pois essa coesão faz com que os alunos desenvolvam uma compreensão do processo de avaliação geral da escola, já que todos os professores adotam padrões e executam procedimentos semelhantes, diferenciando apenas de acordo com a especificidade dos conteúdos trabalhados em cada momento.

A clareza e a explicitação dos critérios de avaliação funcionam como um elemento aglutinador do trabalho pedagógico, referência e parametriza-o. Numa linguagem mais simples, todos falam a mesma língua. Às vezes, em uma escola, os próprios alunos comentam que os professores avaliam de modo diferente, uns consideram determinados critérios, outros não consideram determinados aspectos, uns valorizam a participação, o comportamento, outros não.

Ao estabelecer critérios de avaliação a partir dos objetivos de ensino, os professores promovem um trabalho menos sujeito a interpretações, mais objetivo, mais pautado. Algumas vezes, vemos alunos ou pais questionando os critérios de avaliação dos professores

ou, como no caso da situação problemática expressa nesta seção, ao ser inquirido sobre quais são os critérios que usou para avaliar, o professor não consegue explicitá-los com exatidão, clareza e coerência, gera um problema de credibilidade do trabalho docente. O juízo de valor emitido numa avaliação deve ser balizado por critérios claros e precisos, pois favorece o desenvolvimento de ações concretas que ajudam os alunos a aprenderem mais e melhor.

Critérios de avaliação, portanto, devem ser estruturados de forma articulada aos objetivos de ensino e estabelecidos de acordo com o trabalho efetivamente realizado em sala de aula. Devem ser explicitados aos alunos, para que eles saibam o que é esperado nos momentos em que estão sendo avaliados. Também podem ser explicitados de forma mais geral aos pais quando se realiza a comunicação dos resultados.

Entre os professores, os critérios de avaliação devem ser compartilhados e, em alguns casos, construídos coletivamente, para que não haja disparidades, para que os parâmetros sejam semelhantes e para que os professores possam avaliar seu próprio trabalho, o trabalho dos seus pares, assim como a aprendizagem dos alunos.

Individualmente ou em grupo, estabeleça os critérios para o processo de avaliação que está sendo adotado no planejamento da sua aula.

Avançando na prática

Evitando conflitos

Descrição da situação-problema

Uma professora do ensino médio solicita a seus alunos que escrevam uma dissertação sobre o tema "O celular e sua influência na escola". Os alunos fazem a dissertação e entregam-na. A professora lê, corrige e devolve aos estudantes com anotações, comentários e a nota atribuída a cada dissertação.

Dois alunos, ao receberem suas dissertações corrigidas, pedem para conversar com a professora e questionam a nota que lhes foi atribuída, dizendo que fizeram, como os demais, a dissertação solicitada, porém a professora não considerou o ponto de vista por eles defendido nem os argumentos que explicitaram no decorrer do texto. Outros colegas, que apresentaram pontos de vistas que estão

de acordo com os da professora, tiveram notas mais altas. Portanto, questionavam os critérios de avaliação que a professora utilizou para corrigir a avaliação.

Como a professora não aceitou a crítica dos alunos, eles acabaram levando o caso ao conhecimento da coordenação pedagógica. Se você estivesse ocupando o cargo ou a função de coordenação pedagógica dessa escola, como agiria? Como se posicionaria diante dessa situação? Consideraria a queixa dos estudantes pertinente?

Resolução da situação-problema

O professor sempre deve explicitar os objetivos de ensino e também explicitar os resultados que espera das aprendizagens, portanto deve explicitar os critérios de avaliação. Os alunos devem saber, primeiramente, o que é esperado, isso os ajuda a saber o que e como devem saber. Além disso, critérios explícitos permitem aos alunos entenderem o que sabem, as dificuldades que apresentam e por que o professor lhes atribuiu esta ou aquela nota, sem ficar comparando com os outros, mas com o padrão explicitado pelo professor, ou seja, os critérios de avaliação.

A queixa dos alunos procede, pois, a professora não explicitou os critérios de avaliação da dissertação. Desse modo, a coordenação deverá saber agir com muita cautela diante dessa situação. É importante nesses casos orientar o professor, resolver o conflito com os alunos, sem ferir a legitimidade ou a credibilidade do docente, pois os professores são uma autoridade que deve ser respeitada na sala de aula para que o trabalho pedagógico possa fluir.

A forma como os professores lidam com os erros também ajuda nesses casos, já que, quando um professor lida com os erros de uma forma construtiva, transmite tranquilidade aos alunos, fazendo com que os erros possivelmente cometidos pelo professor sejam vistos com naturalidade. Mas, se o professor pune e castiga os erros dos alunos; quando ele próprio cometer um erro, os estudantes serão implacáveis.

O diálogo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação é sempre a melhor forma de evitar conflitos e orientar um processo de ensino-aprendizagem que se pretende formativo, ou seja, que almeja garantir a aprendizagem de todos.

Faça valer a pena

1. Ao acompanhar um grupo de professores de uma escola, uma coordenadora pedagógica iniciou um trabalho de observação em sala de aula. Nessas observações, a coordenadora notou que:

I – Os professores cujos alunos apresentavam melhor desempenho nas avaliações da aprendizagem tinham como prática explicitar aos alunos tanto os objetivos do ensino quanto os critérios de avaliação.

II – Nas classes em que os professores explicitavam os critérios de avaliação surgiam muito mais queixas dos alunos sobre as correções das avaliações, pois ficava evidente que, em alguns casos, o professor valorizava uns mais que outros.

III – Havia professores que indicavam como critério de avaliação o comportamento do aluno na sala de aula, a disciplina, o capricho na realização das atividades. Esses alunos apresentavam um melhor rendimento porque se sentiam estimulados a manter a disciplina e a empenhar-se na realização das atividades.

IV – Alguns professores não planejavam as aulas orientando-se pelo planejamento de ensino, apenas seguiam o material didático, atuando de forma mecânica, o que impactava na elaboração de critérios para avaliar e na realização da avaliação formativa.

V – Quando os professores explicitavam de forma clara e precisa os critérios de avaliação, observava-se que a sua prática avaliativa favorecia a concretização da avaliação formativa.

Com relação ao que verificou a coordenadora pedagógica sobre a observação das aulas, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, III, IV.
- b) Apenas I, IV, V.
- c) Apenas II, III, IV.
- d) Apenas II, III, V.
- e) Apenas I, II, V.

2. O estabelecimento de critérios de avaliação faz parte da prática avaliativa e se articula com o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Nos processos de avaliação da aprendizagem, a definição dos critérios de avaliação não é uma ação subsidiária ou de menor importância.

Considerando o exposto, marque (V) verdadeiro e (F) falso para cada uma das afirmações sobre objetivos de ensino e critérios de avaliação:

() Para os professores, os critérios de avaliação orientam sua prática e, para os alunos, funcionam como ferramenta para a compreensão da avaliação que participaram e de suas dificuldades e seu desenvolvimento.

() Metas e objetivos não delimitam pontos de chegada absolutos, mas pontos de passagem, rumos para a continuidade do processo educativo, que precisa, sempre, levar em conta a realidade e o contexto que o influenciam, portanto os critérios de avaliação também são flexíveis e o professor deve ir modificando-os de acordo com as características de cada aluno.

() O professor deve comunicar aos seus alunos os resultados de forma dialogada, explicitando os objetivos estabelecidos e os critérios de avaliação adotados, porém, em uma avaliação que se pretende formativa, as notas e os conceitos terão preponderância em relação aos aspectos mais qualitativos.

() Ao traduzir objetivos de ensino ou educacionais em objetivos instrucionais, comportamentais, ou pôr a ênfase nas habilidades e competências que os alunos devem desenvolver, estamos relacionando a avaliação não apenas com o planejamento do ensino, mas também com a prática pedagógica, com as estratégias de ensino que o professor seleciona para desenvolver e alcançar os objetivos propostos.

() A definição de um critério serve como ponto de referência e ajuda o professor a estabelecer o que vai aceitar como evidência de que o objetivo proposto foi realizado e a reconhecer essa evidência no comportamento do aluno.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta de verdadeiro e falso:

- a) V; F; V; V; F.
- b) V; V; V; F; V.
- c) V; F; F; V; V.
- d) F; V; V; F; F.
- e) F; F; V; V; F.

3. Uma estagiária de Pedagogia acompanha o trabalho de uma professora do 3º ano que anota no quadro negro uma série de exercícios de fração e pede que os alunos resolvam em seus cadernos. À medida que os alunos terminam, levam os cadernos até a mesa da professora para que ela corrija. A professora verifica o resultado de cada exercício, coloca certo ou errado e depois atribui a nota a partir da quantidade de acertos. Quando elabora seu relatório de observação das aulas, a estagiária indica que:

I – O procedimento realizado pela professora assinala que o critério de avaliação adotado se baseia apenas nas respostas corretas, não havendo nenhum critério que analise as causas dos erros dos estudantes, o que permitiria a professora identificar níveis de desempenho.

II- Esse tipo de atividade ou exercício não coloca o aluno diante de situações que o levem à reflexão, não possibilitando que o professor estabeleça objetivos instrucionais e critérios mais específicos, como os relacionados com o conhecimento e a compreensão dos conteúdos

ensinados, a capacidade de aplicá-los em outros contextos e de analisar situações diferenciadas.

III – Considerando as práticas descritas, os critérios de avaliação ficam explícitos e ajudam os alunos a compreenderem os erros cometidos, auxiliando-os na resolução das dificuldades enfrentadas.

IV – A professora trabalha utilizando a taxonomia de Bloom e esse tipo de atividade ou avaliação enfatiza a análise, pois, ao indicar o erro, os alunos devem revisar o exercício até encontrar a resposta correta.

V - Os objetivos de ensino e as estratégias didáticas adotadas pela professora terminam também influenciando na estratégia de avaliação, que não passa de uma verificação das respostas corretas. Se a professora desenvolvesse estratégias que colocassem os alunos diante de situações de aprendizagem desafiadoras, certamente definiria critérios mais elaborados de avaliação, pois estes se articulariam aos objetivos de ensino. Com relação ao que registrou a estagiária no seu relatório, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, III, IV.
- b) Apenas II, III, IV.
- c) Apenas II, IV, V.
- d) Apenas II, III, V.
- e) Apenas I, II, V.

Seção 4.3

Os instrumentos de avaliação

Diálogo aberto

Durante uma reunião de replanejamento, os professores do 1º e 2º anos da escola Cecília Meireles comentam sobre a Provinha Brasil, os do 3º ano comentam sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e os professores do 5º ano falam dos testes das avaliações externas. A professora Maria Antônia e o professor Flávio comentam que esses e outros instrumentos devem ser muito bem elaborados, pois os testes padronizados para avaliarem o desempenho dos estudantes devem ter enunciados claros, perguntas objetivas e contextualizadas, e alternativas que não confundam o aluno. Flávio exemplifica dizendo que um instrumento mal elaborado pode resultar em um instrumento ineficaz para avaliar o estudante, pois se o objetivo do instrumento é proporcionar informação sobre o que um aluno sabe para que ele possa aprender mais, quando essa informação não é confiável, o trabalho pedagógico fica comprometido. Maria Antônia, complementando os comentários de Flávio, ressalta a importância de avaliar os estudantes com bons instrumentos, mas também que sejam variados, pois essa variedade permite ao professor realmente captar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e utilizar os dados coletados nesses instrumentos numa perspectiva formativa da avaliação, colocando a avaliação a serviço da aprendizagem dos estudantes e como norte, como uma bússola que orienta o planejamento e o trabalho docente.

A coordenadora, aproveitando esses comentários, questiona se os instrumentos utilizados por eles todos para avaliar proporcionam informação confiável; questiona, ainda, quais instrumentos estão sendo utilizados para avaliar os alunos e se eles são variados; além disso, indaga sobre quais critérios deveriam utilizar para selecionar os instrumentos de avaliação, se estão elaborando adequadamente os instrumentos utilizados e como saber se um instrumento é bem elaborado.

O grupo ficou calado e reflexivo, alguns com ar de angústia, pois novamente a avaliação abre toda uma questão que passa a preocupar o grupo. Se você fosse professor desse grupo e considerasse a

importância da avaliação formativa da aprendizagem, que respostas daria a essas perguntas? Será que é fácil selecionar e elaborar os instrumentos de avaliação? Que impactos pode ter no processo de trabalho educacional instrumentos mal elaborados?

Nesta seção, concluiremos o plano de aula que vem sendo elaborado desde a primeira seção desta unidade. Você deverá pensar e decidir quais serão os instrumentos utilizados para o processo de avaliação da aula que vem planejando. Além disso, quais serão os critérios de correção e análise, e como a avaliação será expressa: nota ou conceito? Já pensou nessas questões? Esse será o momento de consolidar todas as etapas do trabalho e finalizá-lo para entrega ao seu professor.

Vamos estudar para buscar respostas consistentes e conscientes?

Não pode faltar

No nosso estudo sobre avaliação enfatizamos desde a primeira unidade a importância da concepção e das funções que a avaliação cumpre na Educação. Vimos que medir não é avaliar, mas que a medida faz parte do processo de avaliação. No caso da Educação, o que buscamos medir é o quanto nossos alunos aprenderam, e aprender significa demonstrar, por meio da mudança de comportamento, conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e formas de se posicionar frente a determinadas situações que exigem reflexão e tomada de decisões.

Quando queremos medir algo utilizamos algum instrumento. Para medir a febre, usamos um termômetro; para medir uma distância, usamos o metro; para saber quanto tempo demora uma viagem, medimos usando as horas. Para medir, usamos um instrumento e também uma técnica. Por exemplo, quando uma costureira ou um alfaiate vão fazer uma roupa eles tiram as medidas do cliente. Usam uma fita métrica, um instrumento, mas também aplicam uma determinada técnica, ou seja, um procedimento que diz como usar a fita métrica, que partes do corpo devem ser medidas para que as medidas tomadas estejam corretas e a roupa se ajuste perfeitamente ao corpo da pessoa.

Os instrumentos e as técnicas também necessitam de métodos apropriados para que possam alcançar seus objetivos. Ao usar o termômetro, por exemplo, devemos saber como esse instrumento

funciona, como usá-lo, onde colocá-lo na pessoa, como ler os resultados indicados no instrumento para, conseqüentemente, poder obter resultados que nos ajudem a ver com clareza se a pessoa tem ou não febre e, caso tenha, qual a gravidade envolvida nessa medida. Dependendo da gravidade, as decisões que tomaremos sobre o que devo fazer para conseguir que a temperatura volte ao normal podem ser diferentes. Se a febre for baixa, um antitérmico que tenhamos em casa pode ser o suficiente, mas se for muito alta, talvez seja necessário chamar um médico ou mesmo ir ao hospital.

Quando avaliamos a aprendizagem também precisamos escolher as técnicas, selecionar os instrumentos e saber aplicar os métodos envolvidos na elaboração e na aplicação dos instrumentos. Na seção anterior vimos que os critérios de avaliação são fundamentais e se articulam aos objetivos, métodos e estratégias de ensino. Portanto, a escolha das técnicas e dos instrumentos para avaliar a aprendizagem também devem ocorrer de forma contextualizada e articulada ao planejamento das demais ações pedagógicas. Não podemos definir instrumentos de avaliação sem que estes estejam articulados ao processo de ensino.



Pesquise mais

Para aprofundar os conhecimentos e conceitos que estão sendo trabalhados nesta unidade de ensino, principalmente relacionados a avaliação formativa, a emissão de juízos de valor e sobre as práticas e instrumentos de avaliação, sugerimos a leitura do texto elaborado por Claudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas para a série "Indagações sobre o Currículo", do Ministério da Educação, especificamente a parte III (A característica processual da avaliação) e a parte IV (O cotidiano e suas possíveis práticas de avaliação das aprendizagens), da página 24 a 39. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

Como profissionais da educação e, principalmente, como professores em sala de aula, saber escolher os melhores instrumentos de acordo com os objetivos de ensino e com o trabalho pedagógico que foi desenvolvido é fundamental, assim como ter domínio de como esses instrumentos devem ser elaborados, aplicados e corrigidos também constituem uma competência que faz parte do saber docente, do ofício de ensinar.

Na escola tradicional, a aprendizagem foi, e ainda é, avaliada por meio de provas. Se perguntarmos para pessoas que têm mais de 60 anos que instrumentos seus professores utilizavam para avaliar a aprendizagem, certamente a resposta obtida será provas. Até a década de 1970, muitas escolas avaliavam inclusive com provas orais, a conhecida chamada oral. Essas provas orais foram deixando de ser aplicadas, tanto por seu caráter amedrontador, que causava pânico nos estudantes, quanto por favorecer a memorização ou um ensino mecânico, a famosa decoreba, dos conteúdos a serem avaliados.

Uma observação feita no início dos estudos desta disciplina e que devemos retomar é que o problema da avaliação não está nos instrumentos que são utilizados, mas na concepção de educação e de sociedade que está por detrás das concepções e práticas avaliativas. Haydt (2004, p. 55) nos recorda que “a avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professor para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem”. Portanto, reforça-se a concepção de uma avaliação formativa e emancipatória, que está comprometida e a serviço da aprendizagem.

Isso não significa dizer que os instrumentos de avaliação não sejam importantes. Saber escolher os instrumentos com os quais se vai avaliar, elaborá-los e aplicá-los corretamente é fundamental para a garantia de que as informações sobre a aprendizagem recolhidas por meio dos instrumentos sejam fidedignas e permitam aos professores e alunos conhecerem os avanços e as dificuldades enfrentadas para poder desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem.

A escolha das técnicas e dos instrumentos de avaliação está relacionada ao processo de planejamento de ensino. Os instrumentos a serem utilizados para avaliar devem ser escolhidos e elaborados de acordo com o que se pretende avaliar, devendo, portanto, estar relacionados aos objetivos e às metodologias de ensino. Essa articulação é fundamental para garantir a coerência entre o que se ensina, como se ensina e o que se avalia.

Atualmente, os professores têm à sua disposição uma gama enorme de instrumentos que podem utilizar para a avaliação. Os autores que se dedicam ao estudo das técnicas e dos instrumentos de avaliação costumam agrupá-los de diferentes formas. Para fins de agrupamento, consideraremos três técnicas, apresentadas no Quadro 4.2 que, de certo modo, abrangem a maioria dos instrumentos.

Quadro 4.2| Técnicas e instrumentos de avaliação

Técnicas	Instrumentos	Observações
Testagem	Provas objetivas e subjetivas	Inclui todos os instrumentos relacionados à aplicação de provas e testes, abrangendo: provas objetivas (testes padronizados ou construídos pelos professores) e provas subjetivas (dissertativas e exames orais). As provas objetivas e subjetivas, além da forma de aplicação, distinguem-se pelos tipos de questões, sendo que as provas objetivas possuem as questões fechadas ou testes e as provas subjetivas possuem questões abertas.
Inquirição	Questionários, inventário, roteiro de entrevistas, questionários de autoavaliação e avaliação entre pares, sociogramas.	Constitui uma técnica que se fundamenta em perguntas, indagações feitas com instrumentos. Difere das provas por seu grau de elaboração mais simples e de sofisticação, o que permitem que sejam aplicados ao final de uma aula, algumas atividades de ensino ou atividade em grupo.
Observação	Lista de checagem, escala de classificação, roteiro, diário, anedotário.	A observação pode ser informal, surgir espontaneamente de algo que ocorreu em classe ou sistematizada. Quando é informal o professor deve lançar mão de um diário ou anedotário, que pode ser um caderno, no qual vai registrando o que ocorre na sala de aula. Quando a observação é formal, deve ser realizada utilizando-se um roteiro ou lista de checagem, uma escala de classificação que permita ao professor uma observação mais criteriosa, com objetivos mais bem definidos. É mais utilizada para avaliar atitudes e mudanças comportamentais.

Fonte: adaptado de Haydt (2004, p. 56-58).

A seleção das técnicas e dos instrumentos de avaliação está relacionada, como já dissemos, aos objetivos de ensino, mas também depende da área curricular e das aprendizagens que se

deseja avaliar. Sabemos que é muito difícil avaliar a aprendizagem, por isso as técnicas e os instrumentos são tão importantes, pois bons instrumentos permitem identificar melhor os indícios daquilo que o aluno já aprendeu e das dificuldades que ele ainda apresenta. Portanto, é preciso definir bem o que se pretende avaliar e escolher o instrumento mais adequado para coletar os dados relacionados aos objetivos propostos.



Assimile

"A técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso." (HAYDT, 2004, p. 56)

As técnicas e os instrumentos de avaliação que apresentamos no quadro anterior não esgotam todas as possibilidades de instrumentos de avaliação. Cada vez mais os professores têm feito uso de instrumentos que vão se incorporando às práticas avaliativas mais tradicionais. A ênfase em uma avaliação processual e contínua tem levado ao uso de exercícios em sala de aula, à realização de simulações, à estratégia por projetos, que pressupõe uma avaliação diferenciada, ao uso de atividades que são feitas em casa, como trabalhos, elaboração de textos, uso de outras linguagens, como recursos audiovisuais, fotografias, desenhos, teatro, estudo de casos e simulações.



Exemplificando

Algumas áreas do currículo são mais propensas a determinadas técnicas e determinados instrumentos que outras. Por exemplo, as áreas de códigos e linguagens e ciências humanas podem recorrer às simulações, dramatizações, teatro, elaboração de vídeos, pintura, fotografia, entrevistas etc. para avaliar a aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa, Literatura, Arte, História e Geografia. Em outras áreas, como a de Ciências Naturais e a Matemática, projetos de Ciências, experimentos, atividades em laboratórios, construção de maquetes e aparelhos podem servir para avaliar os conhecimentos estudados em Física, Química, Biologia, Matemática e também Geografia.

Além da área do conhecimento, dos objetivos, conteúdos e das estratégias de ensino, a faixa etária dos alunos também é definidora do tipo de técnica e instrumento que se pretende ou deve utilizar. Ao avaliar alunos com menor idade, nos primeiros anos do ensino fundamental e, principalmente, na educação infantil, muitos instrumentos, como testes, provas e exercícios escritos, não podem ou dificilmente podem ser utilizados. Nesses casos, a observação do professor e a inquirição, por meio de perguntas, conversas, lista de checagem, anedotário (caderno no qual o professor pode ir fazendo anotações e registros do desenvolvimento dos alunos), entre outros terminam sendo mais adequados do que provas ou testes. Na educação infantil, assim como nos anos iniciais do ensino fundamental, a avaliação deve estar intrinsecamente articulada às estratégias de ensino, pois a avaliação é essencialmente uma análise daquilo que as crianças realizam na sala de aula.



Refleta

As técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser adequados aos níveis de ensino que são avaliados. A educação infantil talvez seja o nível de ensino que mais exige uma avaliação que se fundamente na observação das mudanças de comportamento das crianças, pois o professor deverá estar atento a cada gesto, movimento, expressão, indagação que a criança realiza no cotidiano e analisar o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, exige uma interação muito intensa entre professor e aluno, reflexão sobre como a criança age no grupo e como interage individualmente com as atividades propostas, evidenciando aspectos cognitivos, motores, sociais.

Um instrumento que vem sendo muito utilizado nesses casos, mas também em outros níveis de ensino, inclusive no ensino superior, são os portfólios. O portfólio consiste numa seleção que seja representativa das produções dos alunos cujas análise e reflexão permitem reconstruir a trajetória de aprendizagem de cada estudante e também do grupo. A análise dessa sequência de produções permite

ao professor identificar quanto dos objetivos foram atingidos, assim como possibilita observar o desenvolvimento de cada aluno em relação aos objetivos propostos, a si mesmo e ao grupo que pertence.

O professor deverá saber escolher as produções mais representativas do desenvolvimento dos alunos, ordená-las em uma sequência que indique seu desenvolvimento e introduzir comentários que possibilitam ao professor, ao aluno e também as suas famílias a compreensão do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Essa reflexão servirá para orientar a prática pedagógica, assim como permitirá que os alunos e as famílias tenham clareza de quais são as dificuldades enfrentadas para que possam ajudar a escola a atuar sobre elas.



Pesquise mais

A fim de que você conheça um pouco mais sobre o portfólio como instrumento de avaliação, propomos a leitura de dois artigos bem curtos, mas que explicitam de forma bem sintética os objetivos e as vantagens do portfólio, assim como explicitam sucintamente sua construção e uso na avaliação formativa. O artigo de Vieira (2002), especificamente a introdução, traz referências de importantes autores (Hernández, Gardner, De Sordi, Vilas Boas, entre outros) sobre o uso do portfólio na avaliação da aprendizagem. O artigo de Seiffert (2001) enfatiza o processo de criação e a estrutura de um portfólio, contribuindo para que se pense esse instrumento de um ponto de vista mais prático. Os artigos estão disponíveis em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a05.pdf>>; <<http://www.uel.br/ccs/olhomagico/v8n1/portallun.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Dois aspectos influenciam muito na escolha dos instrumentos de avaliação: o tempo que temos para avaliar e a quantidade de alunos que o professor possui. Quando o professor possui pouco tempo, a tendência é escolher instrumentos que permitam recolher de forma mais rápida a informação que se deseja para saber como está ocorrendo a aprendizagem. Nesse caso, o uso de provas escritas e exercícios curtos que podem ser recolhidos e analisados terminam sendo uma opção viável para o ensino fundamental e médio. Agora, quando ele possui poucos alunos, é possível fazer uma avaliação individual com maior frequência, mas se o grupo é maior, o professor deve lançar mão de amostras para ver como vai o desempenho mais

cotidiano e instrumentos mais pontuais para levantar informação mais individualizada sobre o desenvolvimento de cada aluno.

Ao estabelecer uma relação de confiança com seus alunos, ao trabalhar o erro de forma construtiva e explicitar os objetivos de ensino e os critérios de avaliação, o professor fará com que os alunos se sintam tranquilos em apresentar suas dúvidas, em fazer perguntas sem medo de serem criticados pelos colegas ou mesmo pelo professor, o que auxilia enormemente no processo de avaliação. Essa relação de confiança na sala de aula fortalece os processos de autoavaliação e de avaliação entre pares, que são procedimentos muito úteis para que os próprios alunos identifiquem suas dificuldades ou a de seus colegas.

Quando os alunos não explicitam suas dúvidas ao professor e as guardam para si por medo ou vergonha, deixam de aprender, o que será manifesto somente nos instrumentos formais de avaliação, dificultando o processo de ensino, além de agravar as dificuldades que poderiam ter sido sanadas logo no início. Novamente, ressaltamos a importância de que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem e não seja compreendida como forma de controle da disciplina, castigo e punição.

Essa relação de confiança potencializa o uso dos exercícios na sala de aula, que podem ser feitos individualmente, em duplas ou mesmo em grupos e corrigidos pelos alunos, entre si, com a orientação do professor. Isso também promove que as estratégias de ensino caminhem junto com as estratégias de avaliação e permitem que alunos que já compreenderam possam ajudar os colegas que estão com dificuldade a compreender. Veja que o professor não explicita isso, são dinâmicas que o professor cria ao propor as atividades de ensino que induzem o intercâmbio de conhecimentos entre os estudantes e favorecem processos colaborativos de aprendizagem.

Nesse sentido, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) postas a serviço da aprendizagem também potencializam a avaliação. O uso de programas educativos e de plataformas com conteúdo e metodologias interativas fazem com que os estudantes possam ir analisando o processo de realização da atividade e compreendam os passos para resolver determinado problema. Algumas plataformas educativas permitem que o aluno realize percursos específicos que vão conduzindo-o de acordo com

seu nível de desempenho, avaliando e propondo novos desafios à medida que o estudante vai superando suas dificuldades.

O uso da tecnologia não está somente na transposição de alguns instrumentos de avaliação para o computador, como avaliações externas que são realizadas em forma digital, mas articula os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, possibilitando trajetórias individualizadas e se configurando como um importante apoio ao trabalho pedagógico. A precisão e a rapidez inerente a essas ferramentas de ensino que lançam mão da tecnologia para promover a aprendizagem e a avaliação devem ser apropriadas e utilizadas pelos professores, pois a mediação do docente ainda se faz necessária, já que a aprendizagem envolve atitudes e valores que são transmissíveis na interação professor/aluno.

A tecnologia também está cada vez mais a serviço da elaboração e aplicação dos testes ou provas de múltipla escolha. A elaboração dos itens de um teste ou prova de múltipla escolha é um processo complexo, trabalhoso e difícil para a maioria dos professores. A elaboração de uma prova de múltipla escolha demanda tempo, pois exige pensar o tipo de questão, o que está sendo avaliado, propor os distratores e a resposta correta. Existem softwares com banco de itens que o professor pode ir selecionando para estruturar o instrumento de avaliação de acordo com o que foi trabalhado na sala de aula.

Na elaboração dos itens para os testes padronizados, o tipo de questão diz respeito a se é de múltipla escolha simples ou complexa, ou seja, simples quando há um conjunto de afirmações e apenas uma é a correta e complexa, quando temos um conjunto de afirmações que o aluno deve analisar para identificar quantas são corretas. As questões também podem ser de associação de colunas, relacionando a numeração de determinadas afirmações com suas respostas, de verdadeiro ou falso, de completar lacunas num texto, entre outros tipos de questões que vão exigir maior grau de sofisticação para sua elaboração, pois além da resposta correta o professor deve elaborar os distratores, ou seja, as respostas incorretas que devem ser coerentes para não enganar ou confundir o aluno, mas evidenciar seu domínio do que está sendo avaliado.

As avaliações externas, que fazem uso majoritariamente dos testes padronizados, têm tornado muito frequente o uso das provas de múltipla escolha ou testes nas escolas, porém é importante destacar

que se esses instrumentos apresentam como vantagem cobrir de forma mais ampla os conteúdos trabalhados e a praticidade para correção exigem um alto conhecimento para sua elaboração. Além disso, na avaliação dos estudantes do ensino fundamental e médio não se recomenda que os estudantes sejam avaliados somente por um tipo de instrumento de avaliação. A variedade de instrumentos permite ao professor avaliar diferentes aspectos da aprendizagem.



Pesquise mais

Como forma de conhecer a elaboração de itens para uma avaliação externa, disponibilizamos para você um guia de elaboração de itens de testes padronizados de Matemática (2008) elaborado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Recomendamos principalmente a leitura da Seção 2 (p. 11-29). Também sugerimos a leitura de um pequeno artigo de Vendramini, Silva e Chenta (2004), que apresenta algumas indicações importantes quanto à elaboração de testes para sala de aula, utilizando também a disciplina de matemática. Você poderá ler o Guia do CAEd disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_MT.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

Já o artigo de Vendramini, Silva e Chenta (2004) está disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a14.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

Os aspectos técnicos da avaliação, relacionados à escolha dos instrumentos e à sua elaboração, não são menos importantes na avaliação educacional. Selecionar os instrumentos adequados e elaborá-los bem são atividades importantes do ofício docente. Mas, para finalizar esta seção e unidade, retomamos o que foi enfatizado na primeira unidade, na qual apresentamos autores como Luiz Carlos de Freitas, Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffman, Mara Regina Lemes de Sordí, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Ana Maria Saúl, entre tantos outros que nos acompanharam nesse trajeto formativo, nos mostrando que a principal questão da avaliação na educação não é técnica, mas política. Política no sentido de que a avaliação está a serviço da formação de um determinado aluno, sujeito, cidadão, ser humano, que deve formar-se e ser formado para saber agir no mundo em que vivemos, com autonomia e respeito, mas também como

sujeito crítico e construtor de sua história, capaz de avaliar, de fazer escolhas e traçar o melhor caminho para si, para aqueles com os quais convive e dar sua contribuição na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, emancipar-se e promover a emancipação de todos.

Como profissionais da educação, esse deve ser nosso compromisso ético com nossos alunos, crianças, jovens e adultos que a sociedade nos confie a sua (trans)formação.

Sem medo de errar

Vamos agora concluir o plano de ensino que estamos elaborando desde a primeira seção desta unidade? Lembre-se de que precisamos ter os objetivos, conteúdos, metodologia, porém o foco do nosso exercício nessa disciplina é o processo de avaliação.

Já definimos qual o tipo de avaliação, os critérios avaliativos e, neste momento, vamos decidir quais serão os instrumentos utilizados, os critérios de correção e análise, e se a avaliação será expressa em nota ou conceito.

Se os instrumentos de avaliação forem elaborados levando em consideração os objetivos estabelecidos para o ensino, as metodologias, as estratégias e os recursos didáticos utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem, havendo coerência e articulação entre eles, a probabilidade de que produzam informações confiáveis sobre a aprendizagem dos estudantes é muito grande. Obviamente, os instrumentos de avaliação não são infalíveis e podem não funcionar em algumas ocasiões. Caso isso ocorra, o professor deve estar atento para substituí-lo por outro, para realizar outra avaliação aplicando um instrumento diferente.

Dependendo do tipo de instrumento, podemos obter informação diferente, tanto em quantidade quanto em qualidade. Testes ou provas de múltipla escolha permitem ao professor avaliar uma quantidade maior de conteúdos trabalhados. Já uma prova escrita, por exemplo, avalia menos conteúdo, porém pode exigir que o estudante realize uma reflexão mais profunda sobre determinados temas, além de permitir ao professor avaliar sua capacidade de expressar-se por escrito.

Devemos saber aproveitar as vantagens e desvantagens que cada instrumento de avaliação propicia. Por isso, a articulação com

as estratégias de ensino e com os recursos didáticos utilizados favorecem a seleção de determinados instrumentos. Contudo, variar os instrumentos o máximo possível também ajuda o professor a recolher informações por outras fontes. Por exemplo, um aluno pode ter muita dificuldade para responder a uma avaliação por escrito, mas ir muito bem em uma prova oral, pois tem mais facilidade para discorrer verbalmente sobre determinado tema que produzir um texto sobre ele. Um estudante pode ter dificuldades para apresentar um determinado assunto sob a forma de um seminário, mas ter facilidade para fazê-lo utilizando uma simulação ou uma representação teatral. Claro que não é a encenação que é o instrumento de avaliação, mas a lista de checagem que o professor utiliza, a qual deverá definir de antemão os critérios, a fim de que os alunos possam abordá-los na apresentação feita.

A variação entre os instrumentos pode fornecer ao professor formas distintas de verificar a aprendizagem; além disso, pode propiciar aos alunos que se desempenhem de formas diferentes, dependendo do instrumento utilizado. Se um aluno disser ao professor que sabe falar sobre determinado tema ou assunto, o professor poderia substituir a prova escrita por perguntas orais. Com isso, poderia descobrir que o aluno compreendeu bem os conceitos estudados, mas tem dificuldade para produzir textos escritos. Isso não quer dizer que o aluno será sempre avaliado oralmente, mas que sabe o tema ou conteúdo estudado, sua dificuldade está na produção escrita e é nisso que o professor deverá centrar sua intervenção.

Os critérios de escolha dos instrumentos devem estar articulados ao planejamento das demais atividades de ensino, ou seja, aos objetivos, às estratégias e metodologias adotadas, aos recursos didáticos utilizados. Se ensinamos aos nossos alunos o movimento de rotação e de translação, por exemplo, podemos pedir a eles que respondam por escrito o que é cada um dos movimentos. Porém, podemos pedir-lhes que os representem com um desenho ou com uma maquete e apresentem o desenho ou a maquete para os demais colegas explicando seu funcionamento. Nem sempre um instrumento de avaliação deve ser escrito.

Também posso articular em um mesmo instrumento a avaliação diferentes conteúdos. Por exemplo, posso solicitar aos alunos que elaborem um jornal do dia 8 de setembro de 1822. O jornal do dia

8 de setembro deveria noticiar o grito do Ipiranga. Poderia conter uma entrevista com D. Pedro I, com alguns outros personagens, com pessoas que estavam passando às margens do riacho Ipiranga no momento. Uma orientação complementar é que eles elaborem desenhos para ilustrar o jornal e que a cruzadinha seja inspirada no tema da Independência. Esse é um exemplo de como uma atividade pode se transformar em um instrumento que avalia História, Língua Portuguesa, Arte e outros conteúdos que o professor deseja associar. Porém, essa estratégia deve ser bem pensada pelo professor. Os alunos nem saberão que estão sendo avaliados, mas o professor, acompanhando o processo e analisando o produto, poderá obter as informações necessárias sobre a sua aprendizagem.

Outros instrumentos mais pontuais, como testes padronizados, provas escritas, listas de exercícios etc. requerem uma elaboração mais cuidadosa pelo professor. Perguntas que não estejam claras levam ao cometimento de erros, não porque o aluno não sabe, mas porque o instrumento está mal elaborado.

Uma das formas de saber se um instrumento está bem elaborado é pedindo para que outro professor o analise. Se elaboramos um teste de múltipla escolha, uma boa maneira de saber se funciona é pedindo a um colega que responda. Se ele tiver alguma dificuldade para entender as questões, é sinal de que o instrumento está mal elaborado.

Instrumentos mal elaborados ou mal selecionados não me fornecem informações sobre aquilo que realmente meu aluno aprendeu e quais são suas dificuldades e, com isso, posso tomar decisões equivocadas no momento de replanejar. Saber elaborar e aplicar bons instrumentos é um passo importante para avaliar melhor e promover intervenções acertadas e coerentes.

Vamos concluir o plano de ensino? Estabeleça os instrumentos que utilizará, de acordo com o tipo de avaliação escolhido e critérios de avaliação estabelecidos.

Como fará as correções? Quais os critérios de correção? Que tipo de conceito utilizará para expressar o conceito das avaliações?

Individualmente ou em grupo, reflita sobre essas questões e tome suas decisões.

Maus instrumentos ou más práticas?

Descrição da situação-problema

Um professor aplicou uma avaliação aos alunos do 7º ano do ensino fundamental. O instrumento escolhido foi um teste de múltipla escolha. Após a correção, o professor obteve um resultado desastroso. A maioria dos alunos erraram quase todas as questões. Outro professor aplicou uma prova escrita com consulta no 3º ano do ensino médio. Os alunos puderam utilizar os textos utilizados em aula para consultar e elaborar suas respostas. O resultado obtido também foi desastroso, pois ao ler as respostas o professor viu que os alunos simplesmente copiavam partes do texto em vez de formularem as respostas sistematizando e organizando-as de acordo com o que era solicitado no enunciado de cada questão.

A coordenadora pedagógica recebeu várias queixas dos alunos sobre os resultados obtidos. Se você fosse coordenadora ou coordenador pedagógico dessa escola, que intervenção realizaria diante das queixas dos alunos?

Resolução da situação-problema

O primeiro passo seria analisar os instrumentos à luz do planejamento de ensino e também perguntar aos professores o que e como foi efetivamente trabalhado em sala de aula e então realizar uma análise dos instrumentos elaborados pelos professores. No caso do 7º ano do ensino fundamental, muito provavelmente o instrumento foi mal elaborado, com perguntas confusas, alternativas dúbias e pegadinhas que induziram os alunos ao erro. No caso do 3º ano do ensino médio, uma possibilidade é que os alunos não estejam acostumados a fazer provas consultando o texto. Quando fazem provas sem consulta, em geral, recorrem à memória e até repetem textualmente o conteúdo trabalhado. Com consulta ou sem consulta, nesse caso, o problema residiria também em como as perguntas foram elaboradas. Perguntas que induzem os alunos a copiarem informação explícita no texto ou que memorizaram quando a prova é sem consulta de nada ajudam no desenvolvimento da aprendizagem. As questões devem ser contextualizadas, apresentar uma situação problemática, um caso ou um problema que o aluno pode, a partir da consulta do texto,

buscar a solução, sem fazer cópia, mas utilizando os conhecimentos aprendidos. Caso copie algum trecho do texto, o professor deverá ensiná-lo como colocar corretamente as citações literais. É uma boa oportunidade para ensinar-lhes a elaborar um texto com rigor acadêmico. Portanto, os instrumentos são maus quando o trabalho docente não é realizado da forma adequada.

Faça valer a pena

1. Avaliar pressupõe utilizar técnicas e instrumentos para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos. Sobre o que os professores devem saber, julgue como (V) verdadeiro ou (F) falso.

() A escolha das técnicas e dos instrumentos para avaliar a aprendizagem deverá ocorrer de forma contextualizada e articulada ao planejamento das demais ações pedagógicas, sendo assim, não podemos definir instrumentos de avaliação sem que estes estejam articulados ao processo de ensino.

() O problema da avaliação não está nos instrumentos que são utilizados, mas na concepção de educação e de sociedade que está por detrás das concepções e práticas avaliativas. Portanto, os instrumentos de avaliação não são importantes para a qualidade das práticas avaliativas.

() Saber escolher os instrumentos com os quais se vai avaliar, elaborá-los e aplicá-los corretamente é fundamental para a garantia de que as informações sobre a aprendizagem recolhidas pelos instrumentos sejam fidedignas e confiáveis.

() Bons instrumentos permitem identificar melhor os indícios daquilo que o aluno já aprendeu e das dificuldades que ele ainda apresenta.

() A técnica de avaliação é o recurso que será usado para se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o método que será usado para isso.

Assinale a alternativa que contém a seqüência correta:

a) V; F; V; V; F.

b) V; V; V; F; V.

c) V; F; F; V; V.

d) F; V; V; F; F.

e) F; F; V; V; F.

2. Cada vez mais os professores têm feito uso de instrumentos que vão se incorporando às práticas avaliativas mais tradicionais. A ênfase em uma avaliação processual e contínua tem levado ao uso de diversos instrumentos de avaliação.

Assinale a alternativa que contém uma lista de instrumentos de avaliação cuja técnica é ou se relaciona exclusivamente com a observação.

- a) Escala de classificação, questionário, portfólio, roteiro de entrevistas, anedotário.
- b) Diário, questionário, provas escritas, lista de checagem, escala de classificação.
- c) Lista de checagem, escala de classificação, roteiro, diário, anedotário.
- d) Anedotário, escala de classificação, testes padronizados, roteiro, diário.
- e) Lista de checagem, provas escritas, questionários, roteiro, portfólio.

3. Alguns instrumentos de avaliação têm ganhado maior importância no contexto de uma avaliação que se pretende formativa. Além disso, em alguns níveis de ensino, como na educação infantil, alguns instrumentos não podem ser aplicados pela faixa etária das crianças e outros nem têm sentido serem aplicados. Um dos instrumentos que têm ganhado destaque, na educação infantil principalmente, é o portfólio. Com relação a esse instrumento, podemos dizer que:

I- Consiste em uma seleção que seja representativa das produções dos alunos cujas análise e reflexão permitem reconstruir a trajetória de aprendizagem de cada estudante e também do grupo.

II- Uma vantagem do portfólio está em permitir ao professor identificar quanto dos objetivos foram atingidos, assim como possibilita observar o desenvolvimento de cada aluno em relação aos objetivos propostos, a si mesmo e ao grupo a que pertence.

III- Constitui-se em um instrumento prático, pois o professor deve ir guardando o trabalho dos alunos para no final do processo reconstruir sua trajetória. Em alguns casos, o professor pode escanear os trabalhos e guardá-los no computador, evitando o acúmulo de papéis.

IV- Deve-se saber escolher as produções mais representativas do desenvolvimento dos alunos, ordená-las em uma sequência que indique seu desenvolvimento e introduzir comentários que possibilitem a compreensão do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos educandos.

V- É um instrumento interessante para analisar a trajetória individual, porém é de uso complexo quando as classes são muito grandes e heterogêneas, pois não permite realizar uma análise do grupo.

Com relação ao portfólio como instrumento de avaliação, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, III, IV.
- b) Apenas II, III, IV.
- c) Apenas II, IV, V.
- d) Apenas I, II, IV.
- e) Apenas II, III, V.

Referências

ALLAL, Linda. Estratégias de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A Avaliação Formativa num ensino diferenciado**. Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra, mar. 1978. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1986.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de Educação Infantil e Fundamental. In: VBOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas; DIAS, Elisangela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e a avaliação formativa: um diálogo possível? **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 1, p. 35-53, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00035.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MÉNDEZ, Juan M. Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MIRANDA, Flavine Assis de; COSTA, Michele Gomes Noé da; FREITAS, Sirley Leite. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/217/pdf>>. Acesso: 6 jul. 2017.

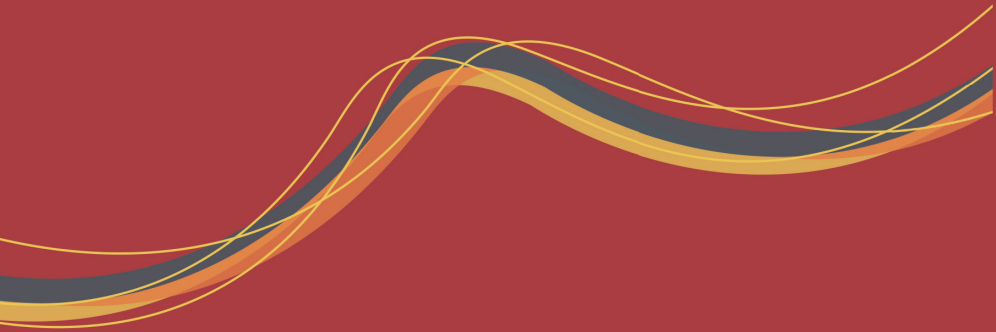
MORALES, Pedro. **Avaliação Escolar: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita (Coord.). **Guia de Elaboração de Itens – Matemática**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.portavaliao.caeduff.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_MT.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SEIFFERT, Otília Maria Lucia Barbosa. Portfolio de Avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? **Olho Mágico**, v. 8, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccs/olhomagico/v8n1/portaun.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros; SILVA, Liane Di Stefano; CHENTA, Vanessa Cassinelli. A Elaboração de Testes de Sala de Aula. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas (SP), v. 8, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a14.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfolio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas (SP), v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccs/olhomagico/v8n1/portalun.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2017.



ISBN 978-85-522-0247-9



9 788552 202479 >