

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE ERECHIM  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**DANIELA MACIEL**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
DISCURSOS DA REVISTA PÁTIO (2007-2017)**

**ERECHIM - RS**

**2018**

**DANIELA MACIEL**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
DISCURSOS DA REVISTA PÁTIO (2007-2017)**

**Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como requisito parcial à  
obtenção do grau de Pedagoga,  
Departamento de Ciências Humanas da  
Universidade Regional Integrada do Alto  
Uruguai e das Missões – Câmpus de  
Erechim.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me. Rosane Fátima  
Vasques**

**ERECHIM - RS**

**2018**

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus, por me permitir estar aqui, a minha família, pai, mãe, irmãos e ao meu namorado Renan, que me apoiaram em todos os momentos.

## AGRADECIMENTOS

Venho por meio deste, fazer meus sinceros agradecimentos a todos que acreditaram em mim e em minha capacidade durante todo o curso, e principalmente na realização desta pesquisa de conclusão, que é resultado de grande dedicação e envolvimento.

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e por me permitir estar aqui, cursando a tão sonhada graduação. Por ter sido um porto seguro nos dias difíceis e força para continuar lutando.

Faço agradecimento especial a minha família, à minha mãe que mesmo muito doente sempre me apoiou e incentivou para alcançar esta etapa, e também às amigas e colegas, em especial Andressa e Jéssica, que em meio às dificuldades serviram de suporte, umas para as outras.

Ao meu namorado Renan que sempre esteve presente em todos os momentos me apoiando, sempre ao meu lado, não permitindo que eu desistisse, dando força e carinho para continuar seguindo com meus sonhos.

À minha orientadora, Professora Rosane Vasques, por toda dedicação, apoio, carinho e paciência que teve durante todos esses meses, mesmo estando muito atarefada em sua carreira profissional. Por me acolher e ensinar com todo seu conhecimento, fazendo o possível para que esta pesquisa fosse realizada. A todos os maravilhosos mestres desta Universidade que sempre se dedicaram à aprendizagem e crescimento de seus alunos.

Enfim, muito obrigada a todos que estiveram, de uma maneira ou outra, envolvidos nesta tão importante caminhada.

*O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas  
sim dialógico, amoroso e construtivo.*

(Cipriano Carlos Luckesi)

## RESUMO

A prática pedagógica não ocorre no vazio, ela se efetiva num campo de possibilidades, com intervenção de toda comunidade escolar e, em especial nos protagonistas do processo ensino e aprendizagem; o educador e o educando. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem não pode ser praticada de maneira isolada, visto que ela deve estar inserida no projeto pedagógico da escola, que abrange a integralidade da prática escolar que tem, como objetivo principal alcançar resultados positivos de construção de conhecimento e aprendizagem. Desse modo, esta pesquisa objetivou investigar quais os discursos sobre avaliação da aprendizagem estão presentes na Revista Pátio, bem como suas possíveis interpelações na prática pedagógica do professor. Para tanto buscou-se compreender a prática pedagógica docente do professor como um processo diário de construção; conceituar a avaliação da aprendizagem como um processo, distinguindo a prática de avaliar da prática de examinar; analisar as implicações que avaliação da aprendizagem tem no processo de ensino e aprendizagem do aluno e na prática docente do professor. Realizou-se uma análise dos textos presentes na Revista Pátio na última década, a fim de reconhecer os aspectos tratados sobre avaliação nesta revista de circulação no meio escolar. A análise dos textos possibilitou dividi-los nos três níveis de avaliação: da aprendizagem, institucional e de larga escala. Referente a avaliação da aprendizagem, foi possível colocar como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, sempre tendo em consideração a avaliação formativa. A avaliação institucional apresenta-se como um mecanismo para auxiliar o gestor na melhora da escola, como instrumento para diagnosticar e promover a tomada de decisões. E por final, a avaliação de larga escala, destacou-se o cuidado com uso excessivo apenas para ranquear estabelecimentos e modificar a prática docente. Assim destaca-se que a Revista Pátio faz parte do cotidiano do professor, no entanto, é preciso refletir sobre os discursos e repensar as práticas pedagógicas, promovendo uma avaliação preocupada com a formação do educando.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Avaliação institucional. Avaliação de larga escala. Trabalho pedagógico. Revista Pátio.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....</b>	<b>9</b>
2.1 O papel da escola.....	9
2.2 O papel do professor.....	13
2.3 O processo de ensino aprendizagem.....	19
<b>3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES NECESSÁRIAS...</b>	<b>24</b>
3.1 Contexto histórico .....	24
3.2 Avaliação x exame.....	31
<b>4 DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO NA REVISTA PÁTIO DA ÚLTIMA DÉCADA.....</b>	<b>41</b>
4.1 Avaliação da aprendizagem.....	44
4.2 Avaliação institucional .....	49
4.3 Avaliação de larga escala.....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>59</b>

## 1INTRODUÇÃO

O século XXI passa por profundas mudanças e ressignificações, no contexto social, político e econômico. E isso reflete no campo educacional, desse modo, currículo, práticas pedagógicas, formação e qualificação de professores, processo ensino-aprendizagem, construção de conhecimentos e avaliação são questões que merecem um olhar diferenciado por todos os envolvidos nesse processo.

A escola, por ser um espaço caracterizado pela multiplicidade, precisa olhar à avaliação como uma prática indispensável ao processo de escolarização. A ação avaliativa continua sendo um tema polêmico, recebendo muitas críticas em relação aos procedimentos e instrumentos usualmente utilizados para a sua realização em sala de aula e no espaço escolar como um todo.

O ato de avaliar e ser avaliado está presente em qualquer que seja a ação do ser humano, é algo inerente e indispensável em toda atividade desenvolvida.

Percebe-se, no âmbito escolar, que o termo avaliação está associado a exame/nota, sucesso/fracasso, promoção/repetência, inclusão/exclusão. Há muito tempo ele é usado como sinônimo de medir, de quantificar, sendo esta avaliação explicitada através das notas e resultados que os alunos conseguem obter, causando sérios prejuízos àqueles que a ela são submetidos.

Na educação tradicional a atribuição de notas encontra-se baseada na capacidade de memorização de informações prontas e isoladas onde o educando – parte central do processo ensino-aprendizagem – é visto como mero receptor dos conhecimentos compartilhados pelos professores.

A avaliação não deve ser efetivada apenas no fim da jornada mas, é importante que ela seja contínua, cumulativa, sistemática e que ocorra ao longo do caminho, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), nesta avaliação os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

É preciso valorizar especialmente, os resultados alcançados pelo aluno no decorrer do ano letivo, e não somente as notas de uma isolada prova final. A avaliação necessita ser promotora da aprendizagem, não pode servir apenas para atribuição de nota ou conceito. Para que isto ocorra o professor deve conhecer cada aluno, suas necessidades e aprendizados construídos, além das lacunas que precisam ser preenchidas.

A avaliação da aprendizagem começou a ser entendida como tal por volta de 1930, quando Ralph Tyler utilizou esta expressão para referir-se ao cuidado que o educador deve ter em relação a aprendizagem de seus educandos uma vez que, o estudioso observou que o número de reprovação era extremamente alto o que significava que a aprendizagem não havia ocorrido de maneira satisfatória. (LUCKESI, 2005).

No Brasil a avaliação da aprendizagem surgiu no final da década de 1960 e início da de 1970. Antes disso havia somente a avaliação dos exames escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, falava exclusivamente sobre exames escolares. (BRASIL, 1961). A lei nº 5.692/71, trocou a nomenclatura da atividade avaliativa que passou a ser chamada de avaliação da aprendizagem. (BRASIL, 1971).

A legislação atual, vigente, datada de 1996 fez com que os envolvidos no processo educacional assimilassem as suas proposições mas, a prática escolar ainda não conseguiu concretizar-se, seja em escolas públicas ou nas particulares, e em diferentes níveis de ensino, os exames escolares continuam sendo aplicados e os discentes são, por meio deles, avaliados, não ocorrendo a avaliação da aprendizagem de maneira contínua, cumulativa e sistemática.

A fim de ampliar a discussão acerca deste assunto, o presente estudo traz como tema a avaliação da aprendizagem e prática pedagógica, tendo como foco analisar os discursos sobre avaliação da aprendizagem presentes na revista pedagógica Pátio entre os anos de 2007 a 2017. Seu objetivo principal é o de compreender quais os discursos sobre avaliação de aprendizagem estão presentes nessa revista, na última década, bem como suas interpelações na prática pedagógica do professor.

Este trabalho de conclusão de curso encontra-se dividido em três seções onde, na primeira é possível aprofundar-se nas questões da prática docente, no papel da escola, do professor e no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda seção traz reflexões sobre a avaliação da aprendizagem dentro de um contexto histórico, assim como sua diferenciação em relação aos exames aplicados em salas de aula.

Na última seção foram analisados os discursos a respeito da avaliação, na última década, presentes na revista Pátio entre os anos 2007 a 2017.

## **2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE**

A prática pedagógica é a ação que o professor exerce no espaço escolar e está envolvida com diversos fatores que condicionam seu desenvolvimento, como: currículo, criticidade, amorosidade, a prática avaliativa, e as relações e observações dos contextos dos alunos. “O significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia.” (VERDUM, 2013, p. 94), assim, ela pode estar associada à identidade e ao perfil de cada docente.

Conforme Cruz (2007, p. 195), “[...] a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas.” Logo, os aspectos que transcorrem o fazer pedagógico são múltiplos e complexos onde diversas questões instigam o trabalho cotidiano do professor, exigindo reflexão, análise de situações e tomada de decisões.

A prática pedagógica não ocorre no vazio. Ela se efetiva num campo de possibilidades, com intervenção de toda comunidade escolar e, em especial nos protagonistas do processo ensino e aprendizagem; o educador e o educando.

Por meio de diálogos, acompanhamentos em sala de aula, onde o aluno seja autônomo em seu processo de assimilação e capaz de expressar-se, o professor poderá levantar dados, identificar as dificuldades e buscar diversificar sua práxis, a fim de que a aprendizagem se desenvolva e ocorra. Tal aprendizagem, muitas vezes, parte de um esclarecimento vindo de um colega pela proximidade da linguagem e de vivência.

Nesta seção serão discutidos alguns encaminhamentos para uma prática docente, permeada pelos papéis do professor e da escola dentro do processo de ensino e aprendizagem na construção e desenvolvimento do educando. As discussões, baseadas em estudiosos desta área, estarão ambientadas e referem-se ao trabalho docente escolar e seu cotidiano.

### **2.1 O papel da escola**

A partir de estudos e reflexões sobre a escola e a melhoria da qualidade de ensino, percebe-se que a escola se apresenta como uma instituição única e, ao mesmo tempo, possuidora de aspectos comuns de formas de disposição e funcionamento semelhantes a

outras organizações, diferenciando-se apenas por algumas características que são frutos da própria trajetória de cada uma delas, ocorridos por conta das relações sociais estabelecidas ali. (CÂNDIDO, 1966, apud PEREIRA; FORACCHI, 1971).

A escola vista como a principal instituição de ensino, tem uma cultura singular mas, precisa reconhecer e compreender as diferenças culturais que estão em seu interior além de trabalhar com o conhecimento científico a fim de cumprir sua missão central, que é a formação dos educandos. Veiga (2004), afirma que a escola é por si só um espaço educativo, de aprendizagem, onde todos aprendem a participar de seus processos e onde os educadores desenvolvem sua profissionalidade.

A escola – ademais de oportunizar a aquisição dos conhecimentos – precisa ser um espaço de diálogo entre os diferentes saberes, de reflexão e de uma visão plural e histórica dos conhecimentos por meio da ciência, da tecnologia e dos saberes intrínsecos ao aluno. (VASCONCELLOS, 2002).

Esta é uma percepção ampla da escola e de seu papel, tendo como perspectiva que a educação necessita destinar-se à promoção do sujeito, onde os conceitos e conteúdos trabalhados na sala de aula sejam capazes de contribuir com o desenvolvimento do homem, para que este tenha condições amplas de conviver em seu grupo social, compreendê-lo criticamente, perceber e inferir sobre a realidade em que está inserido.

Segundo aponta Bueno (2001), muitas vezes a escola é tratada como uma instituição abstrata e tratada de maneira genérica, que parece cumprir suas funções de forma homogênea, sem diferenciar-se, independente de sua origem e de sua história ao longo de sua caminhada.

A escola possui, entretanto, certo nível de autonomia que lhe permite, dentro de alguns limites, oferecer resistência aos processos de classificação e exclusão os quais vivencia atualmente. “Com isso se reconhece que cada escola é uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir susceptível de se materializar num projeto educativo.” (CANÁRIO, 1992, p. 43 apud NÓVOA, 1992, p. 43).

Para Bueno (2001), ao tornar o ensino fundamental obrigatório, na década de 60, a escola brasileira tornou-se uma escola massificante e que acabou por gerar problemas em função do aumento rápido e significativo do número de alunos e, especialmente, pela falta de uma política educacional realmente preocupada com a qualidade do ensino. Crianças que até então excluídas, que não tinham acesso à escola – por condições culturais ou econômicas – agora fazem parte deste contexto.

A função de formar novas gerações com acesso à cultura, formar cidadãos e sujeitos pertencentes a grupos sociais, que sejam conscientes e humanos de seu papel, coube à escola que, em alguns momentos ao longo da história da humanidade via o seio familiar responsável por este tipo de formação e criação de identidade. (BUENO, 2001).

A principal característica da escola, segundo Luckesi (2011a), é o fato dela ser um espaço educativo no qual seus membros devem aprender a viver e responsabilizar-se democraticamente pois, exercitar gestão democrática na escola é uma maneira de oportunizar, à toda comunidade escolar, ensinar e aprender, constantemente. O autor afirma que “Uma escola é o que são seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes, e a comunidade.” (LUCKESI, 2011a, p. 230).

Além disso, por ser uma instituição social, a escola não pode se limitar ensinar conteúdos e repassar conhecimentos, Bueno (2001) afirma que ela precisa ser um local de convivência social capaz de favorecer e estimular a formação da cidadania, onde a resistência alcança ganhos que podem contribuir com a melhoria da qualidade do ensino em geral. E os responsáveis por contribuir com novas propostas pedagógicas, a fim de promover mudanças na educação, é a própria comunidade escolar.

A escola deve ser um espaço voltado para a humanização, preocupada, em primeiro lugar, que a sua frente há alunos – crianças e adolescentes – que tem uma história de vida, ou seja, antes de serem alunos, são sujeitos pertencentes a um contexto social único, que precisa ser considerado e respeitado em todas as atividades escolares. As relações humanas no ambiente escolar necessitam estar permeadas pela amizade e afetividade entre todos os envolvidos da comunidade escolar, a fim de que os laços e vínculos sejam estreitados. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 41): “Todo o trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização.” Assim, Verdum (2013, p. 93) salienta que:

A missão da escola deverá, portanto, ser a de socialização e humanização dos sujeitos, na perspectiva de colaborar para que esses aprendam a aprender na convivência com os outros. Além disso, tal instituição deverá desenvolver uma postura construtiva e participativa nos indivíduos, a fim de que esses possam avaliar seus contextos sócio-históricos, filtrar a informação e manter-se permanentemente em processo de formação.

Com esta finalidade, a integração da escola e comunidade é mais do que necessária para estabelecer estratégias de práticas democráticas e participativas onde os pais se dirigem à escola não somente quando chamados pela direção para ouvir e discutir a situação em que seu filho se encontra mas, seja chamado também por atividades positivas e integradoras. “O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações [...]” (ORSOLON, 2004, p. 182, apud ALMEIDA; PLACCO, 2004, p. 182).

Corroborando Lück (2009, p. 78), dizendo que: “A integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional.” Assim, por ser um espaço privilegiado de educação, cabe à escola oportunizar o aprender e o ensinar, incentivando e oferecendo propostas de ação construídas com ajuda do coletivo e que contemplem todas as dimensões que constituem o contexto escolar.

A escola precisa trabalhar a fim de desenvolver as capacidades do educando, e dentro dessas, os conhecimentos adquiridos são elementos do desenvolvimento do aluno que, ao assimilá-los:

[...] servem de suporte para a formação das habilidades, hábitos e convicções. O exercício com os conhecimentos adquiridos desenvolvem as habilidades. As habilidades são modos adequados de realizar atos, modos de agir e modos de fazer, que demonstram que cada educando tornou efetivamente seus os conhecimentos transmitidos, possibilitando autonomia e independência. A retenção reflexa e estática de um conhecimento não faria de um educando um hábil utilizador desse conhecimento. (LUCKESI, 2011a, p. 146).

Muitas escolas e professores são criativos e buscam alternativas de superação da não-aprendizagem, se preciso rompendo esquemas formais consagrados da escola. (VASCONCELLOS, 2010, p. 68).

Hoje parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata tanto de inovar, mas criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 41).

Além disso, a avaliação escolar, componente essencial do ato pedagógico, deve estar vinculada aos demais elementos do processo pedagógico, exigindo uma modificação na postura de educadores e educandos. De acordo com Rodrigues (1991, p. 80), “[...] a avaliação deve ser considerada pelos educadores como uma tarefa coletiva de todos e não uma obrigação formal, burocrática e isolada no processo pedagógico.”

Ao realizar a avaliação a partir das observações, de acompanhamento da construção do conhecimento do aluno, a prática pedagógica do professor também precisa desenvolver-se de maneiras diversas, com atividades alternativas a fim de perceber se as etapas do conhecimento foram alcançadas e vencidas pelos alunos transformando, assim, o processo de aprendizagem. (MELCHIOR, 1994).

## **2.2 O papel do professor**

Ao buscar refletir sobre a função e o papel do professor na atualidade, é possível deparar-se com a dificuldade de acordar os diversos fatores que fazem parte da formação do ser humano. No contexto atual, onde os problemas políticos e econômicos aliam-se à rápida evolução da ciência e da tecnologia, as formas de ser e viver da sociedade vem se modificando, em todos os níveis, dificultando o trabalho dos professores, que tem na profissão o dever de ensinar e formar crianças e adolescentes.

Hagemeyer (2004), afirma que nunca foi tão difícil ser professor como na atualidade. A carreira do docente tem ligação direta com a história da educação escolar e com os desafios e impasses enfrentados por ela, visto que a relação com os órgãos educacionais, que elaboram e estabelecem reformas na educação é vertical. Estas reformas dificilmente passam por discussões com quem vive o dia a dia da sala de aula antes de serem implantadas. A profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de desvalorização, crítica e perda de identidade.

Na compreensão do trabalho docente, aponta-se a necessidade de pensar e refletir sobre as formas de organização do planejamento docente, no sentido de que sejam considerados não só os aspectos pertinentes ao interior da escola, mas principalmente, observar os educandos, as relações que se estabelecem na sociedade, as formas como o conhecimento se organiza, dentre outros fatores.

Neste sentido, Carabetta Junior (2010, p. 585), entende que a prática do professor não ocorre “[...] somente no domínio de conhecimentos e técnicas socializadoras do conhecimento, fazendo-se necessário, também, identificar e viabilizar seus objetivos e finalidades, relacionando-os às reais necessidades do grupo, sem perder a sensibilidade e a criatividade.” Ou seja, para uma boa prática, é fundamental o professor ir além das técnicas e ter um olhar crítico sobre o entorno de seu trabalho, a fim de perceber quais os objetivos quer alcançar com tal maneira, e também relevar concepções antigas de que ensinar é tarefa simples ou que o aluno é o único responsável por seu fracasso.

Ensinar é um conjunto de afazeres técnico-didáticos que decorrem do conhecimento científico e das relações humanas, organizadas dentro da escola. O planejamento individual e coletivo, o contato com pais, participação de comissões, reuniões, elaboração de relatórios e informes escritos etc, compõem uma série de atividades que dentro das vivências e experiências de cada profissional ganha um significado único. (HAGEMEYER, 2004). A autora segue afirmando que:

Estamos considerando que o professor, ao exercer seu trabalho, vivencia todos esses aspectos, tanto na sua formação como na sua trajetória profissional, precisando, por isso, dominar o ato de ensinar e formar, que permanece como natureza deste trabalho, com todos os envolvimento aí implicados. (HAGEMEYER, 2004, p. 73).

É importante lembrar que a aula é elaborada por meio de um planejamento, que deve ser construído pelo professor, e que deve apresentar clareza no momento da prática pedagógica, dominando conceitos e utilizando-se de metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

É função do professor ser mediador entre o aluno e o objeto de estudo, fazendo com que aquele possa apropriar-se criticamente dos conteúdos de aprendizagem. Freire (2003, p. 86) afirma que “[...] o bom professor é aquele que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento.”. Nesta perspectiva o educador deixa de ser um repassador de conteúdo e passa a ser capaz de transformar a aula num momento de reflexão, tirando o aluno da passividade, tornando-o ativo dentro do processo ensino e aprendizagem. (DUARTE, 2015).

O papel do professor, dentro do contexto escolar é essencial para o sucesso dos alunos. Para Libâneo (2001, p. 175): “[...] precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução

e avaliação desse projeto.”. Desse modo, muitos professores destacam-se por seu envolvimento, desempenho, dedicação e responsabilidade que, aliados a um trabalho pedagógico realizado com competência e inúmeras propostas desenvolvidas em sala de aula, podem alcançar objetivos e resultados positivos.

Libâneo (2001), afirma ainda que o professor deve ser o gestor da aprendizagem, conduzindo com responsabilidade e eficiência o processo de ensinar e aprender, fazendo diferença na aprendizagem dos discentes e apostando que para todos o sucesso escolar é algo possível. Este profissional precisa ser valorizado, perceber sua importância e ter seu papel ressignificado, para que continue a buscar caminhos de possibilidades, para colaborar na construção da escola que toda comunidade almeja.

Um princípio básico da evolução do homem em sua complexidade é o comprometimento do educador com o conhecimento. Esta complexidade leva em conta a mente, o corpo, o coração e o espírito humanos que, juntos formam a integralidade do sujeito para a construção de um mundo mais humano por meio da solidariedade, justiça, amor e respeito às diferenças, assumindo assim a humanização na educação. Nesta perspectiva, Morin (2002, p. 11), ressalta que: “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes.”

É tarefa do professor elaborar suas formas de interagir e intervir, justamente porque é ele quem sabe melhor sobre os interesses de seus alunos, atestar todo o processo pedagógico, o caminho da aprendizagem da criança, comprovando tudo o que ela está aprendendo para que possa, em tempo, intervir nessa trajetória, para assegurar que o ensinar e aprender possam ser vividos, teorizados, praticados, questionados é necessário organizar as ações, ou seja, há que se ter um planejamento como aliado.

Segundo Forquin (1993, p. 167), “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que se nutra, que ele os incorpore à sua substância de que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.”. Logo, ao ensinar uma disciplina o professor não está apenas ensinando conteúdos mas, também, maneiras de ser e estar no mundo, atitudes e posturas frente a realidade da convivência social. O trabalho pedagógico exige, para tal, planejamento, desenvolvimento regidos por princípios éticos que façam o aluno vivenciar estas ações pois, de outra forma, será difícil fazer com que aquilo que foi idealizado, materialize-se. (VERDUM, 2013).

Diversas vezes a conduta do professor não encontra-se comprometida com o interesse na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para Luckesi (2011a), muitos docentes

cumprem seu papel mecanicamente, sem preocupar-se com a efetiva aprendizagem e desenvolvimento do educando. Outra falha na prática pedagógica incide da formação acadêmica do professor que tem se mostrado frágil e, muitas vezes não lhe oferece sustentação para enfrentar as situações reais do cotidiano escolar.

De acordo com Hagemeyer (2004), o caráter unificador no campo cultural, linguístico e comportamental em que se afirmava a escola, obriga hoje a uma ação diversificada na atuação do professor. De acordo com a sociedade atual, a educação deve estar comprometida com as mudanças e transformações sociais, recaindo sobre os professores a precisão de desenvolver uma linguagem múltipla, que abarque toda a diversidade. Para que isso ocorra é necessário rever a formação dos docentes, permitindo que estes consigam perceber-se como sujeitos que transformam e que são transformados pelas modificações sofridas pela educação. (VERDUM, 2013).

Ainda segundo Verdum (2013), para assumir um caráter transformador a ação do professor necessita de uma prática reflexiva, construída por meio de formação contínua e orientada a fim de conduzir a uma tomada de consciência que levem a mudanças significativas na educação. É fundamental que, para que o conteúdo torne-se compreensível, ademais de dominar a matéria é preciso que o professor conheça bem o seu público alvo e o contexto social em que o educando está inserido.

Nesse cenário, o desenvolvimento do educando, conforme Luckesi (2011a, p. 126), significa “[...] a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver [...]” Assim, à educação escolar cabe trabalhar o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do aluno, suas habilidades e hábitos. Os conhecimentos adquiridos são elementos do desenvolvimento do educando e trazem consigo símbolos e visões do mundo no qual foram elaborados. Ao assimilar o conhecimento o sujeito apanha também os elementos que fazem parte do contexto social, onde está inserido. (LUCKESI, 2011a).

Para alcançar esse desenvolvimento do educando, o professor precisa refletir sobre o seu planejamento, pois este é uma trajetória reflexiva que inclui não só escolher materiais para usar, páginas para preencher, mas essencialmente a percepção das capacidades e interesses dos alunos, um olhar atento à realidade, bem como um cuidado com o tempo e o espaço. Um planejamento sério, coerente e comprometido com a prática pedagógica contribui para a construção de uma ação avaliativa. Segundo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento tem grande importância por tratar-se de “Um processo de racionalização, organização e

coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.”

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, ao educador cabe colaborar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, além de organizar o planejamento do ensino e zelar para que a aprendizagem tenha resultados satisfatórios. (BRASIL, 1996).

O ato de planejar é ideologicamente comprometido por ser uma atividade intencional pela qual os fins são projetados e os meios para atingi-los são estabelecidos, levando-se em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional. O planejamento “[...] subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, portanto, orientada por um fim.” (LUCKESI, 2011a, p. 125).

Ainda segundo Luckesi (2011a), o planejamento escolar pedagógico, curricular e de ensino precisa ser uma ação coletiva da escola e do grupo de professores, organizados em suas áreas curriculares, a fim de possibilitar que os educadores e seus educandos tenham clareza e coerência ao longo do processo de aprendizagem e educação.

Além disso, o planejamento escolar deve incluir diferentes estratégias de avaliação, diferentes recursos didáticos que podem ser usados como instrumentos de avaliação cuja função é acompanhar e melhorar todo o processo pedagógico. Entre os diferentes recursos didáticos utilizados como instrumentos para avaliar, visando uma avaliação mais justa e significativa para todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender destaca-se: atividade de experimentação, pesquisas, diários de classe ou relatórios de atividades, portfólio, autoavaliação, observação, seminários, debates, relatório, observações, provas, entre outros.

Para Libâneo (1994, p. 202), a avaliação deve “[...] centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da atividade do aluno em situações didáticas. Por esta razão, é insuficiente restringir as verificações a provas nos final de bimestres.” No entanto, o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores, ainda é a prova.

Educadores garantem que ela permite fazer uma análise da apropriação ou não dos conteúdos conceituais, fornecendo elementos didáticos que permitem a reflexão sobre sua prática pedagógica, porém nem sempre é usada da melhor forma, pois, para muitos alunos é vista como algo assustador, amedrontador, algo que serve como punição. Esta lógica precisa ser modificada, caso contrário, este instrumento de avaliação perde seu sentido e acaba virando o vilão da história.

Dentro da prática docente é preciso levar em consideração que “[...] a avaliação não deve ser vista como uma caça aos incompetentes mas como uma busca de excelência pela

organização escolar como um todo.” (CASTRO, 1992, p. 13). A prova é uma ação de diagnosticar o processo de ensino, é um meio e não um fim. O professor ao elaborar a prova precisa ter clareza de seus objetivos, muitos estudantes erram questões porque não entendem o enunciado e não porque não sabem o conteúdo, as questões devem ser claras, objetivas e não enigmáticas, assim como a leitura usada precisa estar dentro do nível de leitura e abstração dos alunos. Muitos professores têm como prática elaborar enunciados longos para contextualizar o problema e por muitas vezes nem estão diretamente relacionados à questão, e assim acaba confundindo os alunos, portanto, o aluno não aprenderá nada com esta atividade e o professor dirá que o aluno não aprendeu.

Para Libâneo (2001), a armadilha – ou pegadinha – é outra forma usada por muitos professores, pois acreditam que agindo assim estarão testando a sagacidade da turma, muito pelo contrário, deste jeito não há como saber ao certo se realmente o aluno aprendeu o conteúdo. Os alunos precisam encarar a prova com tranquilidade e não como punição, para tanto, o ideal é que todos saibam previamente como serão avaliados o que se quer verificar e quando isto vai acontecer.

O educador, conforme Luckesi (2005), deve ter um cuidado especial com a correção e a devolução dos instrumentos de avaliação, não deve dar ênfase aos erros e dificuldades mas sim, comentar os resultados para que o aluno possa ter uma compreensão melhor do desenvolvimento do seu aprendizado, sendo assim, o ideal seria revisar com o aluno as questões erradas, e oportunizar momentos de estudo para então compreender aquilo que ainda não aconteceu, não simplesmente devolver a prova, como exemplo, com uma nota e usar esta como um critério para aprovar ou reprovar.

[...] as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos. A escola, os professores, os alunos e os pais necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido. Além disso, por mais que o professor se empenhe na motivação interna dos alunos, nem sempre conseguirá deles o desejo espontâneo para o estudo. As crianças precisam de estimulação externa, precisam sentir-se desafiadas a fim de mobilizarem suas energias físicas e intelectuais. (LIBÂNEO, 1994, p. 200).

Demo (2004), afirma que avaliar é cuidar para que o aluno aprenda. Este parece ser o ponto crucial: fazer o educador pensar e discutir a respeito da aprendizagem do estudante com o objetivo de aperfeiçoar, cada dia mais, o processo avaliativo e a educação.

Num processo de aprendizagem, toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios. Cabe, ao professor, portanto, criar ações provocativas para desafiar o aluno a refletir sobre as situações vividas, emitir ideias sobre um determinado assunto, formular e reformular hipóteses, encaminhando-o para um saber mais enriquecido e favorecendo ações educativas para novas aprendizagens e descobertas. Desse modo, a prática “[...] do professor numa perspectiva dialética implica, basicamente: conhecer a realidade, ter clareza de objetivos e traçar mediações significativas, agir de acordo com o planejado e avaliar sua prática.” (VASCONCELLOS, 2010, p. 153).

Para Fernández (2001), a tarefa do professor, além de ensinar, é abrir espaço para o aprender onde, de maneira simultânea ocorra a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como ser criativo e pensante. “Os pais e professores, como primeiros ensinantes, podem nutrir e produzir nas crianças esses espaços, nos quais o aprender é construtor de autoria de pensamento, ou ainda perturbá-los e até destruí-los.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 30).

A meta do professor deve ser a de formar o aluno como sujeito e como cidadão, ciente de si, do outro e do meio ambiente onde está inserido. Nesta jornada a avaliação aparece como aliada do docente, apontando os resultados do que foi feito e do que falta fazer para que os objetivos sejam alcançados. Ela retrata a qualidade dos resultados obtidos. (LUCKESI, 2011b).

As mudanças significativas na educação dependem muito do professor para acontecer. É preciso que ele esteja melhor preparado tecnicamente e mais consciente do seu comprometimento com a proposta pedagógica da escola. (MELCHIOR, 1994). Sua competência desenvolve-se conforme ele aprende a transformar sua práxis, por meio de uma ação que seja consciente e, que exige postura reflexiva, diante do processo.

Contreras (2002), afirma que a competência profissional docente está relacionada à capacidade de compreensão da forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos.

A educação não apenas retrata e reproduz a sociedade, mas também a idealiza e a projeta. Assim, vincula-se ao processo civilizatório e humano. A prática pedagógica e a educação tem, desde o início da civilização, o desafio de responder positivamente aos contextos que lhes são colocados e este deve ser o pensamento construídos com os educadores, a fim de que possam obter práticas cada vez mais interessantes e construtivas. (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

### 2.3 O processo de ensino aprendizagem

No âmbito educacional, o processo de ensino e aprendizagem tem sido foco de estudos de muitos estudiosos e pesquisadores. Suas análises apontam que, dentre outros aspectos, o fato de que educadores e educandos trazem para o ambiente escolar, características do grupo social em que vivem: valores, culturas e conhecimentos, que precisam coexistir dentro da escola e gerar aprendizagens e trocas de saberes.

O ensino tem, como principal objetivo, estabelecer condições para que, aos poucos, o educando adquira conteúdos escolares – que são socioculturais –, exigindo avanços por parte do educando, de etapas e de desenvolvimento. O conteúdo do ensino também precisa modificar-se e avançar níveis de dificuldade para despertar desafios e possibilidades de assimilações. Segundo Luckesi (2011a, p. 153), “[...] A dosagem do conteúdo novo não poderá ser diminuta de forma que não exija o avanço, nem excessiva de modo que impeça a assimilação.”

Para que os conhecimentos adquiridos tornem-se habilidades no educando, o professor cria situações-problemas onde os discentes necessitarão fazer uso dos novos conhecimentos e, desta maneira aprender, propriamente. (LUCKESI, 2011a). Desse modo, conforme Luckesi (2011b, p. 45), “[...] o ser humano aprende pela ação e, para tanto, na prática educativa, há que propor aos educandos atividades que sejam estimulantes e envolventes e, ao mesmo tempo, auxiliem sua formação como sujeitos e como cidadãos.”. Nesse sentido, um dos melhores caminhos, conforme Vasconcellos (2010), para novas aprendizagens é quando há sucesso em uma delas. A assimilação e o aprendizado estimulam por serem conquistas do aluno que, contou com o apoio de um ambiente promotor desta compreensão.

Um momento de diálogo entre professor e aluno, onde o educador aponta os progressos de seus discentes pode ser um poderoso motivador para que se avance ainda mais. As práticas pedagógicas se efetivam a partir de diálogos críticos, fecundos e reflexivos que ocorrem entre os sujeitos e suas ações. Para Postic (1995, p. 91): “O desejo de aprender e de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso.”

De acordo com Vasconcellos (2010, p. 120), “O ensino tem que ser muito exigente, já que temos objetivos muito ousados (queremos apenas transformar o mundo...)”. Se esta exigência for mínima e o próprio aluno perceber que suas boas notas não correspondem à realidade, com o tempo este fato atingirá sua auto-estima, desmotivando-o. “O aluno gosta de

um ensino exigente, respeita um professor competente, aprecia e precisa ser desafiado a crescer.” (Ibid, p. 121).

Assim, enquanto o ensino requer o planejamento das metas; a organização dos conteúdos de aprendizagem; os recortes daquele que ensina; a posição social e acadêmica do professor que supostamente sabe e do aluno que está ali para aprender com o professor. A aprendizagem implica especialmente o envolvimento, a adesão, a participação, a vontade e o desejo de aprender. (FRANCO, 2015). São processos que se diferem mas que ocorrem simultaneamente.

Na grande maioria das vezes o objetivo do professor é o de ensinar e o do aluno é aprender, mas há algumas situações que isso não se observa. Em muitas delas o aluno aprende com a vida e as experiências vividas por ele, não com aquilo que o educador lhe quis ensinar. Não é sempre que a relação entre ensinar e aprender se desenvolve de maneira imediata. Freire (1981), aponta que as aprendizagens ocorrem na densidade das práticas pedagógicas, tecidas com o outro, no diálogo, na participação, na parceria e na compreensão das relações dos sujeitos com o saber.

“O grande desafio pedagógico em sala de aula é a questão da formação humana através do trabalho com o conhecimento baseado no relacionamento interpessoal e na organização da coletividade.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 39). Assim, uma aula pode ser vista como prática pedagógica a partir do momento em que ela se organize com intencionalidade e atividades que lhe dão sentido e que seja capaz de atingir a todos, como uma ação consciente e participativa.

Luckesi (2011b), acredita que o objetivo principal da prática educativa – processo ensino e aprendizagem – seja o de suportar o desenvolvimento do educando como pessoa humana, oportunizando condições para que cada um aprenda e, com isso, desenvolver sua consciência. Além disso, para o autor, os atos de ensinar e aprender dependem, também, dos conteúdos que são ativados e utilizados. Sem tais conteúdos as práticas pedagógicas não se efetivam por serem eles recursos necessários para a realização do currículo e, como consequência, para a formação do educando.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem é importante que o conteúdo chegue ao educando por diferentes vias, fazendo com que o aluno compreenda e consiga assimilá-lo, visto que a aprendizagem se inicia com a compreensão do que lhe é exposto. Posterior a esta etapa há, então, a aplicação de uma aprendizagem, partindo de situações-problemas criadas pelo professor para que o aluno coloque em prática sua aprendizagem a fim de que esta, de fato, se efetive. “Para que o estudante incorpore a crença de que existem novas possibilidades

e se aproprie delas, necessita exercitá-las. Para tanto, deve ser desafiado com atividades elaboradas especialmente com esse intuito.” (LUCKESI, 2011b, p. 125).

Neste meio, o papel do educador é ensinar e, o dever correspondente pertencente ao educando é o de aprender, visto que não há ensino se não houver aprendizagem. São atividades irmanadas e dependentes uma da outra. Conforme aponta Luckesi:

Na prática pedagógica, educador e educandos são dois sujeitos de uma relação, cada um com um papel específico e com um nível de maturidade diferenciado. Ao menos assim deve ser. O educando tem o encargo de aprender e desenvolver-se, e o educador, de ensinar e dar suporte ao seu desenvolvimento. (LUCKESI 2011b, p.133).

O educador é quem deve oferecer condições para a efetivação da aprendizagem do educando, que a desenvolve e a realiza. Professor e aluno ocupam e realizam, pois, papéis diferentes neste processo mas, mesmo assim, são sujeitos de direitos e deveres iguais. Professor e alunos são seres complexos e, buscar simplificá-los é sinônimo de não dar atenção ao ser humano. (LUCKESI, 2011b).

O ensino ‘fácil’ é um mito. A aprendizagem humana, no seu verdadeiro sentido – não de mero condicionamento – é algo extremamente complexo! Cada vez fica mais patente que o trabalho numa perspectiva libertadora pede planejamento efetivo. É, o planejar como atividade de investigação e tomada de posição (e não mero formalismo), que permite a localização das necessidades do grupo, bem como a negociação dos conteúdos entre os professores, de acordo com tais necessidades. (VASCONCELLOS, 2010, p. 153).

Para Luckesi (2011b), ao observar de maneira ampla e genérica, quase todas as práticas pedagógicas giram em torno de ações examinatórias. Professores ensinam e exigem que seus alunos estudem para a prova, numa cultura generalizada de que a aprendizagem se efetiva por meio da ameaça e da pressão da escola e dos pais, em relação a boa nota nos exames. Para que os atos pedagógicos e educativos ocorram, o educando deve ser o ponto de partida e contar com o acolhimento do educador, e não seu julgamento. Acolher significa incluir e, somente depois disto feito serão verificadas as possibilidades do que fazer.

Vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, encontra-se a práxis do professor que tem, como tarefa principal garantir a unidade entre o ensino e a aprendizagem do aluno

por serem dois eixos de um mesmo processo que tende a estimular e promover a atividade singular de cada aluno para a assimilação e aquisição de novos saberes. (VASCONCELLOS, 2010).

Conforme aponta Libâneo (1994, p. 81), “[...] A condução do processo de ensino requer uma atividade clara e segura do processo de aprendizagem, em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam.”. Assim, é necessário que o professor pense em quais estratégias de ensino efetivamente, geram interesse e envolvimento do aluno ao decorrer da aula, a fim de que sejam estas, capazes de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, propiciando maior poder de assimilação por parte do aluno.

Por ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, o docente tem uma grande responsabilidade na formação dos alunos, estabelecendo relações em sala de aula a fim de proporcionar momentos de estudo e aquisição de conteúdos que consigam dialogar entre si, criando aprendizagens interdisciplinares entre as áreas do conhecimento.

Esta mediação pedagógica precisa estar baseada num planejamento coletivo cuja finalidade deve ser a de abrir caminhos a novos conhecimentos e novas relações entre o que já foi adquirido e ao que ainda necessita ser assimilado.

É por meio do planejamento que são definidos os objetivos que pretendem ser atingidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, quais conteúdos serão trabalhados, a metodologia utilizada e como se dará a avaliação dos discentes, com a certeza da aquisição e assimilação dos conceitos estudados.

O planejamento é realizado visando a aprendizagem do aluno e, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno. Segundo Franco (2015, p. 604): “[...] as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para além do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos.”

Para acompanhar o que foi planejado para os processos de ensino e aprendizagem, se estão funcionando ou se precisam ocorrer mudanças, o professor pode utilizar-se da avaliação escolar. Tendo em mente que a avaliação precisa partir do ponto em que há, nas salas de aula, diversos perfis de alunos, cujas características e vivências são parte do contexto social em que estão inseridos e que, por inúmeras vezes, difere-se dos principais objetivos da escola, causando incompatibilidade de opiniões e de intenções.

### 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

A avaliação da aprendizagem é parte essencial da prática pedagógica, devendo constituir-se como um processo e não como um produto final, então, a forma como o professor compreende esse processo é de extrema relevância. Assim, tendo em vista que a avaliação ainda é um ponto crítico e um desafio no processo de ensino aprendizagem, faz-se necessário uma análise mais aprofundada de suas implicações na aprendizagem do aluno e na prática pedagógica do professor, já que não é possível levar em conta os processos de ensino e aprendizagem separadamente dos processos de avaliação.

Sabe-se que, nas escolas brasileiras, públicas ou privadas, independente do nível de ensino é praticado o exame escolar. Embora a nomenclatura utilizada desde a década de 1970 seja a de “avaliação de aprendizagem”, os envolvidos no processo ensino e aprendizagem continuam aplicando e respondendo provas com o objetivo principal de verificar a nota alcançada e se esta é suficiente para promover a aprovação do aluno. (LUCKESI, 2005).

A avaliação da aprendizagem é um dos problemas educacionais muito discutido, já que se mal utilizada pode ser a principal causadora da reprovação e do fracasso escolar. Desse modo, a seção que segue apresenta seu contexto histórico, bem como busca elementos para diferenciar a avaliação da aprendizagem do exame escolar.

#### 3.1 Contexto histórico

Avaliar, vem do latim *avalere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto de estudo. Segundo Luckesi (2011a, p. 170), a denominação de avaliação é recente, porém o que pode-se perceber, é que modificaram-se os termos, mas a prática da avaliação ainda continua sendo a mesma, de examinar os educandos de forma taxativa e excludente, e autoritária.

A fim de identificar o nível de aprendizagem dos alunos, em 1930 o educador norte-americano Ralph Tyler criou uma forma de diagnosticar e realizar a avaliação da aprendizagem que tinha como alvo a qualidade de um ensino-aprendizagem eficiente e, denominou esta prática de “avaliação da aprendizagem”. “[...] Tyler inventou a denominação de avaliação da aprendizagem e militou na prática educativa defendendo a idéia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino.” (LUCKESI, 2011a, p. 170).

A proposta de Tyler para a avaliação da aprendizagem apontava que o aproveitamento escolar não deve provir de ameaças ou do medo da reprovação, mas sim de uma orientação consistente e constante de aprendizagem, realizada com base em metodologias adequadas de ensino. Ao invés de aprovação e reprovação, ele propôs a construção da aprendizagem superando a exclusão, classificação e reprovação, presente nos exames. (LUCKESI, 2011b).

As práticas escolares, a partir de então, foram modificando a nomenclatura a fim de que se aproximasse do termo “avaliação” mas, apesar da teoria mudar, a prática permanece a mesma, com sistema de exames e provas onde, inclusive, há uma semana inteira – geralmente no final do bimestre/trimestre – dedicada a estas atividades, denominada “semana de provas”. Segundo Luckesi (2011b, p. 211), “[...] A prática da avaliação da aprendizagem exige um conceitual novo, assim, como recursos técnicos novos – entretanto, mais que tudo isso, exige uma atitude nova, um modo novo de ser [...].”

No entanto, exames e provas seletivas e classificatórias passaram a ser chamadas também de avaliação, embora expressando diferentes práticas. Ainda hoje são aplicados em grande parte das escolas brasileiras, exames escolares moldados nas práticas pedagógicas exercidas pelos padres jesuítas, nos séculos XVI e XVII, mas, antes disso – cerca de três mil anos a. C. – na China o exército já selecionava seus soldados por meio de exames. (LUCKESI, 2005).

A prática da avaliação da aprendizagem ainda não faz parte dos hábitos cotidianos de grande parte dos educadores, mesmo em pleno século XXI, pois ela exige atenção constante e consciente na rotina pedagógica, dificultando-a e fazendo com que professores repitam com seus alunos o que foi feito com eles, ao longo da jornada acadêmica: aplicação de provas e exames. Aponta Luckesi:

Caímos sempre nesse modo repetitivo de ser. Por vezes, até tentamos mudar, mas as dificuldades parecem ser tantas, que chegamos à conclusão de que o melhor modo de praticar os atos de acompanhamento da aprendizagem dos nossos estudantes continua sendo a velha prova, com todos os requisitos e requintes dos exames. (LUCKESI, 2011b, p. 225).

Conforme Luckesi (2011a), os exames escolares da forma que se tem hoje foram criados no século XVI e, a mudança para a avaliação da aprendizagem não ocorrerá num passe de mágica, até porque não é possível negar, simplesmente o passado da educação, o que se pode fazer é superá-lo e, incorporar, moderadamente o que ele ofereceu para a

história, ainda, “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.” (LUCKESI, 2011a, p. 76).

As regras para a realização dos exames na escola moderna – em pleno século XXI – podem ser encontradas na *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, obra publicada em 1599 pelos jesuítas e que determinava, entre outras regras, a maneira como deveriam ser conduzidos os exames nos colégios pertencentes à Ordem Jesuítica. Nas publicações de *Didática Magna* (1632) e *Leis para a boa ordenação da escola* (1657), ambas do bispo John Amós Comênio, as regras apresentadas eram muito semelhantes às aquelas já ditadas pelos jesuítas, anos antes. (LUCKESI, 2005).

As práticas pedagógicas apontadas pelos jesuítas e pelo bispo mostram uma educação preocupada com a disciplinar os educandos através do poder atribuído ao personagem central do processo de ensino, na época: o professor. Educadores, há séculos repetem com seus educandos o que aconteceu a eles. Mudam as gerações e as teorias em relação à avaliação, mas a prática é um exercício diário de aprender como fazer. Luckesi (2011a, p. 30) aponta que

Para aprender a agir com a avaliação da aprendizagem, necessitamos de colocar à nossa frente esse desejo, tomá-lo em nossas mãos, dedicando todos os dias atenção a ele, agindo e refletindo sobre nossa ação, fazendo diferente do que já foi, em compatibilidade com o que efetivamente significa avaliar. Não basta somente termos uma intenção e um desejo genérico de mudar. Não basta gostar de literatura e das conversas sobre avaliação. É preciso decidir investir cotidianamente nesta atividade. (LUCKESI, 2011, p.30).

A predominância da pedagogia tradicional até a sociedade contemporânea segue o modelo de sociedade burguesa onde grande parte dos sujeitos está inserida. A burguesia – surgida na Idade Média – centraliza o poder e o hierarquiza, tornando-se conservador, favorecendo seus interesses e excluindo os que não são possuidores de bens materiais e culturais que se equiparam aos superiores. Os exames acabam por reproduzir esse modelo de sociedade seletiva, excludente e autoritária. (LUCKESI, 2005).

Quanto a legislação nacional, a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é possível visualizar, no capítulo do Ensino Médio, apenas um artigo que trata do rendimento do aluno e sua recuperação, e o termo usado era de “avaliação do aproveitamento” e “exames”, consta no Art. 39:

A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961).

Já a Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971, segunda LDB, não avança muito nesse sentido, pois continua utilizando o termo “avaliação do aproveitamento” e apenas acrescenta o direito do aluno à recuperação, no Art. 14:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. (BRASIL, 1971).

A atual LDB de 1996, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz significativo avanço no sentido de apresentar várias orientações quanto a avaliação escolar, quanto as avaliações de larga escala, tem-se o Art. 9:

A União incumbir-se-á de:

VI – 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;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. (BRASIL, 1996).

Ainda, quanto a incumbência dos docentes no que trata da avaliação escolar, traz algumas orientações no Art. 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996).

Quanto à avaliação da aprendizagem escolar, avança no sentido de trazer a necessidade de uma avaliação contínua e cumulativa e a obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela:

**Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

Além disso, estabelece como deve ocorrer a avaliação na Educação Infantil, no Art. 31 consta: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996). Ou seja, a avaliação nesse nível dá-se para o acompanhamento do aluno e não para medir seu rendimento.

Apesar de toda sua importância, a atividade escolar ainda está bastante longe de utilizar-se deste método avaliativo, pois a formação dos professores é, ainda, repleta de exames e, falta às academias, ensinar aos futuros educadores como é feita, na prática e no chão da escola. (LUCKESI, 2011a).

Para Duarte (2015), a avaliação deve ter como característica principal a formação que, dentro do processo ensino e aprendizagem possibilita sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente através de um diagnóstico contínuo e dinâmico.

No entanto, afirma Luckesi (2005), que, por muito tempo, acreditou-se que o responsável pelo fracasso escolar era o educando, que ele não desejava ou não era capaz de investir em sua aprendizagem e então, conseqüentemente, era reprovado.

Foi no final do século XX que estudiosos começaram a perceber que, em âmbito mundial e nacional, o sistema de ensino também poderia ter seu nível de culpabilidade neste processo fracassado e então, além da avaliação da aprendizagem, foram dados os primeiros passos em direção ao que hoje denomina-se avaliação institucional e de larga escala. “A compreensão de que a qualidade da aprendizagem do educando, em primeiro lugar, depende da instituição que oferece o ensino se ampliou e abrimos as portas para esses novos campos da avaliação em educação. (LUCKESI, 2005, p. 116).

A utilização dos resultados dos testes em larga escala tem, como finalidade, a aprimoramento a partir de dados concretos em relação às condições da qualidade do ensino nas escolas e no sistema de ensino. De acordo com Cardoso (2014), isso não significa que o restante do processo de ensino e aprendizagem seja ignorado mas, ao comparar os dados de uma escola percebe-se a deficiência e a diferença entre alunos de uma mesma instituição, por vezes de uma mesma sala.

Para Sordi e Ludke (2009, p. 316), a “[...] avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos.” Assim, hoje temos para além da avaliação da aprendizagem outros dois níveis, a avaliação institucional e avaliação de larga escala.

Fica claro então, que tais diferenças precisam ser diminuídas e a qualidade da educação necessita sofrer melhorias em busca de um nivelamento, como aponta a proposta do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e do Movimento Todos pela Educação, ambos sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura (MEC). (CARDOSO, 2014).

O MEC criou, no ano de 1988 o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), aplicando-o pela primeira vez no ano de 1990, sendo aperfeiçoado ao que hoje se conhece como Prova Brasil (desde 2005). Em 2007 foi criada também a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Recentemente promoveu-se a Prova Brasil que se assemelha ao IDEB, é uma avaliação do sistema educacional, em larga escala, que analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo da escolaridade. Para o Ensino Médio, em 1998 foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atualizado em 2009, cuja expressão atual decorre do denominado “novo Enem”.

Estes acontecimentos demonstram que o país deixou de ver apenas nos educandos os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso na educação brasileira. O sistema educacional pode fracassar, mas precisava ser revisto, repensado, em busca de resultados positivos, somente alcançados com auxílio de investimentos no espaço físico, na formação de pessoal e no efetivo aumento de domínio de conhecimento. (LUCKESI, 2011a).

Dentro desta nova concepção educacional, Luckesi (2005) aponta os três níveis de avaliação que se fazem necessários:

- **Avaliação da Aprendizagem:** seu objetivo é diagnosticar, acompanhar e certificar o aluno ao longo do seu caminho de vida escolar. Esta avaliação preocupa-se com o sucesso e o bom desempenho de todos os educandos individualmente em suas aprendizagens, carências e necessidades de ajuda em seu percurso de formação;
- **Avaliação Institucional:** neste caso o foco principal fica na avaliação da escola como um todo, que esta possa avaliar-se e ser avaliada constantemente onde, a partir dos resultados apresentados dar-se-á abertura para decisões que objetivem sempre evoluir em busca de resultados cada vez mais satisfatórios por ser uma importante aliada dos gestores da educação na busca da efetividade significativa de suas instituições, seja no atendimento aos educandos ou na elevação sociocultural da comunidade onde se encontra situada;
- **Avaliação em Larga Escala:** são as avaliações realizadas em todo o país, a fim de analisar a qualidade e a eficiência do sistema nacional ensino e de suas várias atividades nas instituições escolares. São avaliadas todas as instâncias educacionais de políticas públicas, projeto e financiamentos e, especialmente a sala de aula com seus educadores e educandos mostrando como o país está, no que se refere à qualidade do ensino e sua efetividade.

Tais formas de avaliação, segundo Luckesi (2005), são primordiais para a educação brasileira para que se passe a olhar mais para o educando e para o sistema de ensino que o atende. A melhoria da qualidade da educação necessita de processos avaliativos pois, é por meio deles e de seus resultados que se diagnostica e se reflete a respeito de investimentos de ordem financeira ou pedagógica. Além disso, os três sistemas de avaliação, Aprendizagem, institucional e larga escala, devem estar articulados de modo a melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

O sucesso depende de que todos os integrantes da comunidade escolar cumpram com suas responsabilidades e, a avaliação – dentro de seus diferentes níveis - deve ser aliada de todos apontando problemas e dificuldades para a chegada ao resultado positivo uma vez que “[...]junto com o educando individual que fracassa, o sistema fracassa, pois que ele é o responsável pela produção de efeitos significativos na educação.” (LUCKESI, 2005, p. 47).

Neste ínterim, Wiebusch (2009, p. 2), afirma que “A educação para todos e para cada um só faz sentido quando se traduz em aprendizagem de todos e quando ajuda a torná-los pessoas melhores, mais humanas, que possam fazer a diferença nesta sociedade.”

### **3.2 Avaliação x exame**

Desde 1930, quando o educador norte-americano Ralph Tyler conceituou a avaliação da aprendizagem, esta denominação generalizou-se e, de maneira equivocada, passou a indicar toda atividade relacionada à análise de conhecimento do aluno. Provas, exames, seleções e a própria avaliação da aprendizagem passaram a ser nominadas assim, embora sejam coisas bem diferentes.

Presentes hoje na maioria das escolas, os exames são reflexos de configurações realizadas pelos padres jesuítas e pelo bispo Comênio, nos séculos XVI e XVII. O exame classifica o aluno numa escala de valores, tendo o poder da aprovação ou reprovação, selecionando os melhores e excluindo os mais fracos, uma vez que são antidemocráticos. (LUCKESI, 2005). Neste sentido, segundo Hoffmann (2011, p. 29), “A avaliação classificatória pratica uma leitura negativa mais para reprovar do que para aprovar, por dar destaque ao não feito, ao não alcançado, ao ‘não sido’ [...]”

Estes exames precisam deixar de confundir-se com a avaliação da aprendizagem, uma vez que eles são de caráter classificatório e excludente enquanto a avaliação é construtiva, dinâmica, inclusiva e amorosa. A avaliação da aprendizagem está focada na melhoria da qualidade do desempenho buscando, assim, diagnosticar a situação de aprendizagem do discente, levando em consideração que os resultados são provisórios, visto que o aluno ainda poderá desenvolver habilidades e assimilar conhecimentos que, por enquanto não foram atingidos. (LUCKESI, 2005).

A avaliação da aprendizagem é, pois, dinâmica e inclusiva, dentro da qual o educador busca maneiras e métodos de fazer com que todos os alunos possam aprender da melhor forma possível, democraticamente, com base em práticas pedagógicas dialógicas entre educador e educando. (LUCKESI, 2005). Conforme Vasconcellos (2010, p. 52), “A tarefa do educador não é ficar discutindo aprovação – reprovação e sim aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano.”

Nesta perspectiva, Hoffmann (2011), enfatiza a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem. “A relação educador/educando exige o processo

avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos.” (Ibid, p. 15).

Além disso, a avaliação da aprendizagem precisa andar de mãos dadas com o projeto político pedagógico e o projeto de ensino da escola, uma vez que ela não possui um fim em si mesma, mas colabora na construção de um resultado que venha demonstrar a qualidade da aprendizagem e, por isso “[...] não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.” (LUCKESI, 2011a, p. 45).

O sistema social brasileiro, no entanto, não demonstra estar interessado na real aprendizagem do aluno, visto que, a cada ano que passa, são feitos menos investimentos na educação. Para Luckesi (2011a), parece um grande contrassenso, pois, ao mesmo tempo que não se investe em formação de professores, em melhorias dos prédios escolares, em merenda escolar, se exige que professores passem a avaliar o aprendizado de um aluno desmotivado e envolto em métodos pedagógicos ultrapassados e fixados em resultados positivos para a aprovação e classificação de sujeitos.

Ainda conforme Luckesi (2011b), a avaliação é a ação investigativa do que é constituído como objeto de estudo, retratando a sua qualidade. Assim, ela não soluciona nada, mas serve como subsídio para as decisões referentes aos atos pedagógicos e administrativos, na perspectiva da eficiência dos resultados desejados. “Ela é parte do ato pedagógico, formando um todo com os atos de planejar e executar.” (Ibid, p. 14).

A função principal da avaliação da aprendizagem é a de garantir a qualidade da aprendizagem do aluno e, deste modo ela deveria acontecer, por meio de qualificações – sendo um instrumento auxiliar da aprendizagem – e não de classificação antidemocrática que pouco contribui para a assimilação e desenvolvimento da aprendizagem, como se vê na atual prática de avaliação escolar de grande parte das escolas brasileiras. (LUCKESI, 2011a). Para o autor há diferenciação entre exame e avaliação da aprendizagem, que muitas vezes são confundidos, no decorrer da prática docente:

[...] a avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI 2011, p.1).

Observando as análises do autor, é possível perceber que o que se faz dentro da escola são exames e, raramente avaliação da aprendizagem. Exames classificatórios, seletivos e excludentes que servem apenas para verificar a aprovação ou reprovação e, contribuindo assim, para o aumento do fracasso e da evasão escolar.

Estas avaliações feitas pelos alunos, conforme Vasconcellos (2010), expressam a síntese do nível de conhecimento atingido por cada um, a partir das condições oferecidas. Os que não chegam aos níveis satisfatórios não devem ser punidos, mas sim orientados dentro do seu estudo e, posterior, solicitados a realizar outra modalidade avaliativa onde o educador possa rever suas estratégias de ensino diante das situações de aprendizagem do aluno.

O termo exame não permite um olhar amoroso do educador para o contexto do aluno. De acordo com Zabala (1998, p. 195), “Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos.”

Piaget (1988, p. 45), em seus estudos, afirma que:

Tudo já foi dito a respeito do valor dos exames escolares, e, no entanto, essa verdadeira praga da educação em todos os níveis continua a viciar – as palavras não chegam a ter a violência necessária – o relacionamento normal entre professor e aluno, comprometendo em ambos a alegria do trabalho e, frequentemente, a confiança recíproca. As duas falhas essenciais do exame consistem, na realidade, no fato de que, em geral, ele não possibilita resultados obtidos e acaba se transformando fatalmente em um fim em si mesmo [...].

Conforme Luckesi (2005), os exames, da maneira como são realizados, aliados às atuais políticas públicas e educacionais deficitárias, às más condições de ensino, desmotivação de educadores e educandos, baixo salário dos professores e desinteresse dos discentes, são grandes responsáveis pelos altos índices de reprovação.

“Todos nós sabemos que os estudantes desmotivados, dentro da escola, podem ter muita motivação fora dela. [...] quando os estudantes realmente querem alguma coisa, movem céus e terras para consegui-la.” (FREIRE, 1981, p. 16). Além disso, são muitos fatores que contribuem para a desmotivação dos alunos e o seu desinteresse pela escola: a violência, a desestruturação familiar, a falta de perspectiva de vida, o desmorte social, uma escola suja, malcuidada, classes superlotadas, entre outros. (VASCONCELLOS, 2010).

Alguns educadores, de acordo com Vasconcellos (2010), estão conseguindo resgatar a motivação e o interesse dos alunos pela escola por meio de novas significações do estudo e dos conteúdos, através de metodologias que favorecem a participação ativa dos discentes em sala de aula e, assim, são capazes de redescobrir o gosto pelo conhecimento, aumentando a compreensão, o entendimento e a possibilidade de intervir no mundo.

Neste sentido, Hoffmann (2011, p. 14), afirma que “Há muito a fazer pela aprendizagem de todas as crianças por conta da massificação do ensino, da desvalorização e da falta de formação dos educadores.” Assim, o educando não ficará submisso a educação disciplinar mas, ao seu redor, verá a construção de valores, de interação com seu grupo social e, o ato pedagógico estará a serviço da criação de novos sujeitos, da melhor maneira possível.

[...] não trabalharemos mais com exames para guiar, obrigar e submeter nossos educandos aos estudos, com ameaças e temores, mas sim trabalharemos com avaliação, para diagnosticar uma situação qualquer, seja ela qual for, na perspectiva de possibilitar um caminho mais satisfatório para a construção da trajetória existencial pessoal de cada educando. (LUCKESI, 2005, p. 32).

Nesta perspectiva, a avaliação poderá ser uma das formas do professor perceber o desenvolvimento do aluno, seu crescimento e a construção de sua identidade a partir da bagagem que este carrega e das vivências que armazena e, conseqüentemente, será mais fácil fazer o diagnóstico a fim de encontrar soluções para sanar dificuldades na aprendizagem. “Assim sendo, a prática da avaliação da aprendizagem estará posta para subsidiar o desenvolvimento do educando no caminho de sua trajetória existencial, ou seja, estará a serviço da construção da sua experiência de vida.” (LUCKESI, 2005, p. 34).

A avaliação deve ser democrática e diagnóstica, onde o foco se encontra na aprendizagem, no melhor para o aluno, através de um olhar ao contexto do educando e nas dificuldades que este apresenta. Nesse contexto, para Hoffmann (2011, p. 53), o “[...] processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem.”

Ainda, dizer que a avaliação é diagnóstica é um pleonasma, uma vez que esta é a sua principal característica, constatar a qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno para então, caso necessário, intervir para que ninguém fique sem aprender. “Caso o estudante manifeste não ter aprendido, é convidado a ‘entrar na aprendizagem’ e é auxiliado

para que ela ocorra; aquele que não tem uma conduta adequada é convidado e ajudado a adquiri-la.” (LUCKESI, 2011b, p. 199).

O processo avaliativo é único, no que diz respeito ao aluno, desse modo, é preciso que o professor elabore procedimentos justos, pois “Somente se constitui o processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem.” (HOFFMANN, 2011, p. 14). Para isso o professor deve conhecer, compreender e acolher os alunos – e suas diferenças –, a fim de planejar ações pedagógicas que favoreçam as particularidades de cada educando, para possibilitar-lhes superar seus desafios, onde a avaliação deve acontecer de maneira “[...] contínua e evolutiva, não podendo ocorrer por etapas delimitadas.” (Ibid, p. 15).

As diferenças individuais precisam ser levados em consideração e valorizadas pois fazem parte de um contexto maior e interacionista, que é a escola. De acordo com Hoffmann (2011, p. 16), é “[...] função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos de comunicação por múltiplas linguagens, observando-se e privilegiando-se a evolução individual por meio de ações mediadoras.”

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade, porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade. (EDLER, 2004, p. 11).

Nesse sentido, Hoffmann (2011), diz ser preciso que o professor tenha um olhar mais atencioso e intenso sobre a história de vida de cada aluno, e em suas trajetórias individuais de aprendizagem, sendo necessário o exercício de “aprender a olhar” aluno por aluno em seu contexto, já que cada um traz consigo uma bagagem de vida e de conhecimentos, tendo suas individualidades. “Os problemas de aprendizagem precisam ser descobertos de imediato, através de diagnósticos inequívocos e honestos que permitam redirecionar as chances.” (DEMO, 1996, p. 46).

Desse modo, os exames aplicados em sala de aula não fazem sentido, uma vez que este é um espaço da aprendizagem em processo de construção e não de saberes acabados, como, por exemplo, no caso de uma prova para ter acesso à Ordem dos Advogados, onde o candidato à vaga precisa demonstrar tudo o que aprendeu e sabe na aprendizagem concluída. Assim, a sala de aula é o local onde o aluno aprende e não onde concorre à alguma coisa. “O

educando vem para a escola para aprender e não para demonstrar o que já sabe.” (LUCKESI, 2005, p. 35).

Se o ato pedagógico estiver baseado na pedagogia construtiva, ele investirá no processo de ensino e aprendizagem levando o educando a atingir os resultados necessários, por meio de um acompanhamento de sua caminhada, e não se utilizando apenas de exames classificatórios, que coloca todos os educandos dentro da mesma análise, desconsiderando as dificuldades e particularidades de cada um.

A diferença entre trabalhar com exames e com a avaliação é a de que, os exames expressam aquilo que o educando conseguiu fazer com as lições do educador ou de outros meios e a avaliação expressa o caminho trilhado conjuntamente pelo educador e educando, construindo resultados positivos. (LUCKESI, 2005, p. 36).

O propósito da avaliação se dá, a medida em que o erro é encontrado e busca-se uma solução para ele, e a garantia da aprendizagem, servindo também para avaliar a prática do próprio professor. Conforme aponta Luckesi (2011a, p. 63) a “[...] avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno [...]”, caso contrário essa ação estará contra a democratização do ensino, pois não será usado no intuito de auxílio.

A avaliação vê o erro como algo positivo, ajudando a encontrar a defasagem e superá-la, a fim de abrir caminho para o acerto e para o crescimento. Luckesi (2011a), apresenta o erro como algo positivo, sendo o ponto de partida para o avanço, a partir do momento que são identificados e compreendidos, servem para a superação dos mesmos.

Nessa perspectiva, para Vasconcellos (2010, p. 60), o erro “[...] tem grande importância no trabalho educativo, podendo ser visto como um indicador de carências e de inadequações de estratégias cognitivas, mas também como abertura a novas possibilidades.” Pode-se analisar que esta concepção de erro está enraizada pela própria cultura, pois o autor ainda afirma que o “professor foi formado para ver o erro e não o acerto, aprendeu a desconfiar do aluno.” (Ibid, p. 59).

Assim, o ato de avaliar sempre necessita de um olhar mais amplo, de uma maior responsabilidade do professor, que a partir desta deve visar o melhor para o educando em sua trajetória, e até mesmo para melhorar a prática educativa. Nos dizeres de Hoffmann (2012, p. 75), o termo avaliação “[...] refere-se a um conjunto de procedimentos didático que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre à melhoria do objeto avaliado.”

Para Gatti, (2013, p. 39) o “[...] ato de avaliar, como dissemos, é um modo de investigar a qualidade da realidade, o que implica dois passos básicos: descrever a realidade objeto de investigação e qualificá-la, tendo por base critérios previamente estabelecidos.”. Desse modo, é sempre um ato de investigação visando um diagnóstico para uma melhora do processo avaliado.

Segundo Luckesi (2011a), antes de avaliar é preciso que o professor observe com atenção seus alunos. Porém, o que acontece com maior frequência na prática pedagógica no cotidiano das escolas é justamente o contrário, os discentes são julgados – e a eles atribuído uma nota – e somente depois o docente busca observar os fatos. Devido a esses equívocos de uso, o ato de avaliar está rotulado como algo que traz insegurança, embora presente na cultura da sociedade, é visto como algo ruim e que causa espanto nos alunos.

A prática de verificação da aprendizagem realizada pela maioria das escolas – provas e exames classificatórios e excludentes – não permite que a democratização do ensino ocorra, de fato, tornando-a cada vez menos democrático no que diz respeito a expansão e qualidade do ensino:

[...] o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas conseqüências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos conseqüências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação – situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem. (LUCKESI, 2011a, p. 94).

Aponta Luckesi (2011a), que a avaliação precisa ser um diagnóstico da qualidade dos resultados, numa perspectiva dinâmica de aprendizagem dentro do processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Assim, considera-se, pois, que a avaliação “[...] é um processo que envolve a coleta de informações de qualidade para a tomada de decisão e para melhoria dos processos.” (TENÓRIO; LOPES, 2010, p. 82).

A avaliação da aprendizagem escolar não tem objetivo final a aprovação ou reprovação do aluno mas, por observar a caminhada ao longo do tempo ela orienta para a melhoria do desenvolvimento, do desempenho e das circunstâncias que se dá a aprendizagem. Este tipo de avaliação, diz Luckesi (2005, p. 56):

[...] é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor.

A avaliação como um recurso pedagógico, deve ser um ato acolhedor por parte do educador, é o ponto de partida para uma avaliação inclusiva e amorosa, sem ter um julgamento prévio é possível proporcionar ao aluno uma alternativa positiva, pois, conforme Luckesi (2011a, p. 1): “[...] a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor.”

Se a pedagogia adotada pela escola é a tradicional, exames e provas farão parte do cotidiano e das práticas educacionais, pois ela não consegue compreender o aluno como um ser em construção e há uma concepção pontual sobre este. A avaliação da aprendizagem somente ocorre dentro da pedagogia construtiva, por esta ser capaz de compreender o ser humano “[...] a partir de como é observado em seu permanente movimento, desenvolvimento e construção.” (LUCKESI, 2005, p. 63).

Os mais variados instrumentos – testes, questionários de perguntas abertas e fechadas, redação, argüição oral, tarefas, pesquisas bibliográficas, relatórios de atividades, seminários e apresentações públicas – podem ser utilizados pelo professor com o objetivo de observar a evolução do aluno, pois é necessário levar em consideração que a avaliação é um ato diagnóstico que colabora para uma tomada de decisão da construção da trajetória de condutas aprendidas e desenvolvidas pelos educandos, importando a compreensão do ato de avaliar.

A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ou seja, ela permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, na medida em que o que importa é aprender. (LUCKESI, 2005, p. 111).

Assim, a avaliação da aprendizagem é pensada a partir de conceitos e práticas que estão diretamente relacionadas ao ato de perceber o ser humano como um ser em constantes mudanças, necessitando de uma pedagogia viva, pulsante e que ocorra significativamente diante dos olhos e do entendimento das crianças.

Para Duarte (2015, p. 54), “A avaliação vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico torna-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que, de fato, o aluno aprenda.” Ou seja, ela serve de instrumento, que permite ao docente, rever e ter informações de como está sua prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o redirecionamento e aperfeiçoamento da prática. Além disso, “[...] deve ser entendida pelo professor como processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos alunos para atingirem os objetivos da atividade de que participam.” (Ibid, p. 54).

Ainda, segundo Duarte (2015), a avaliação deve ter três funções básicas: a função diagnóstica, a função formativa e a função somativa ou integradora. A função diagnóstica parte de uma investigação do desenvolvimento do aluno e conhecimento da realidade, por meio da observação e diálogo. Para ser diagnóstica, “[...] 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.” (LUCKESI, 2005, p. 52, apud DUARTE, 2015, p. 58).

Por sua vez, a função formativa baseia-se nos processos de aprendizagem, caracterizada por ações avaliativas, que ocasionam a formação contínua e sistemática durante o processo de ensino-aprendizagem. Está centrada nos processos cognitivos dos alunos. (DUARTE, 2015).

Por fim, a função somativa, ou integradora, avalia o grau dos resultados obtidos no final do percurso. Zabala (1998, p. 200, apud Duarte, 2015, p. 57), afirma que:

[...] a avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (...), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo.

Neste sentido, Duarte (2015, p. 67), acrescenta que, “[...] a avaliação deve deixar de ser apenas uma atividade formal e burocrática de fim de unidade didática e passar a ser uma atividade que irá nortear os trabalhos docente e discente.” Ela ainda assume um caráter de pareceres e notas, mas o que precisa ser levado em conta é que, além disso, a avaliação necessita ser vista como um instrumento de trabalho, e algo positivo.

“O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação

desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram.” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 315). Dessa forma, durante o ato de avaliar, exige-se que todos os sujeitos envolvidos estejam cientes de como o processo ocorrerá e para isso, o professor deve analisar e considerar o contexto gerescolar, o contexto de seus alunos e perceber as possibilidades de uso da avaliação escolar ao exercer sua prática pedagógica.

#### 4 DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO NA REVISTA PÁTIO DA ÚLTIMA DÉCADA

A imprensa pedagógica é uma excelente fonte de informação dentro do campo de pesquisa educacional, constituindo-se como um dos melhores meios para se entender as multiplicidades do campo de ensino, suas mudanças, atualizações e contextualizações, auxiliando professores em suas práticas do cotidiano escolar, em suas dúvidas e em suas carências. De acordo com Bastos (2007, p. 12) “A imprensa pedagógica é constituída de periódicos que, destinados em sua maioria a professores, visam principalmente guiar sua prática cotidiana, oferecendo informações sobre a conduta em classe e didática.”

Para Costa e Silveira (1998, p. 346, apud Silveira, 2006, p. 15), estas revistas pedagógicas fazem com que circulem de forma mais simplificada nas escolas as novas tendências para o ensino com uma linguagem mais acessível e de fácil entendimento.

Conforme Pecegueiro (2014, p. 5), “[...] a imprensa pedagógica é considerada um instrumento importante de referência para o entendimento do processo histórico educacional e para a identificação de novas interpretações ou concepções educacionais”. Diante disso, e observando-se como este meio de comunicação pode influenciar nas ações docentes, pretende-se analisar, a partir dos discursos sobre avaliação da aprendizagem existentes na Revista Pátio entre os anos de 2007 e 2017, a respeito do que se afirma em relação à avaliação, ao olhar do professor e como a própria revista está sendo utilizada nas escolas, para entender melhor as atuais tendências e o que está sendo realmente efetivado no ensino, já que, para Nóvoa (2002, p.31, apud Soares, 2013, p. 5):

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educacionais, uma vez que aqui se manifesta, de um modo ou outro, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação.

A escolha por esta revista em específico se dá por ser considerada uma Imprensa Pedagógica exemplo, uma das que mais circulam no meio escolar na região do Alto Uruguai gaúcho e por ser de fácil acesso aos professores, tendo publicações com diversos assuntos de importância relacionados ao campo educacional e a prática docente.

A revista *Pátio* foi a primeira publicação periódica produzida pela Editora Artmed. Sua criação, em 1996, teve como objetivo levar aos educadores brasileiros, de forma acessível e ágil, as novas teorias e propostas pedagógicas que emergiam e revolucionavam a educação mundial naquele momento. Possui edições trimestrais e distribuídas por meio de assinaturas, com publicações da Artmed Editora, tendo matriz em Porto Alegre e filial em São Paulo, há distribuição para todo Brasil e também via internet. A revista é segmentada conforme as diferentes etapas de ensino: **Pátio - Educação Infantil, Pátio - Ensino Fundamental e a Pátio - Ensino Médio, Profissional e Tecnológico.**

Para a pesquisa selecionou-se a **Pátio - Ensino Fundamental** e buscou-se os textos presentes na revista na década compreendida entre 2007 a 2017. Foi possível encontrar doze textos, sendo duas entrevistas, num total de seis das revistas, dos anos de 2009, 2012, 2013, 2017, que tratam da avaliação da escolar.

A partir disso, lendo os textos foi plausível dividi-los em três categorias: a primeira categoria é a da avaliação da aprendizagem, que é a avaliação que ocorre em sala de aula, entre o professor e o aluno, num total de seis textos; a segunda categoria é a avaliação institucional, que trata da avaliação da escola como um todo, com apenas dois textos; e a terceira categoria é a avaliação de larga escala, que avalia os sistemas nacionais de ensino, com dois textos, como observa-se no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Classificação dos textos**

<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ASSUNTO</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>TEXTOS</b>
O papel da avaliação	2009	Philippe Perrenoud	Notas	Avaliação da Aprendizagem	Texto A
Os ambientes virtuais e a nova era da avaliação.	2009	Patricia Alejandra Behar Patrícia Scher Bassani	Avaliação formativa	Avaliação da Aprendizagem	Texto B
A reprovação nas escolas de prestígio.	2012	Diana Mandelert	Reprovação	Avaliação da Aprendizagem	Texto C
Avaliação como base para um sistema regulatório de sucesso	2012	Cipriano Carlos Luckesi	Virtudes do erro	Avaliação da Aprendizagem	Texto D
Avaliar para aprender.	2012	Neus Sanmartí	Virtudes do erro	Avaliação da aprendizagem	Texto E
Alternativas favoráveis à avaliação em abordagens construtivistas	2012	Sandra Papesky Sabbag	Formação do professor para avaliar	Avaliação da Aprendizagem	Texto F
Caminho para o desenvolvimento profissional	2012	Léopold Paquay	Entrevista	Avaliação da Aprendizagem	Texto G
Muito além dos indicadores	2009	Charles Hadji	Entrevista	Avaliação da Aprendizagem	Texto H
O uso dos dados de avaliação para melhorar as aprendizagens	2017	Antonio Bolívar	Autoavaliação	Avaliação Institucional	Texto I
Elementos essenciais para o sucesso de uma escola	2017	Tim Brighthouse David Woods	Autoavaliação	Avaliação Institucional	Texto J
A avaliação nos novos contextos e paradigmas educacionais.	2009	Mara Regina De Sordi Menga Lüdke	Exames externos	Avaliação de larga escala	Texto K
Avaliação e neotecnicismo na educação brasileira	2013	Andréa Serpa	Exames externos	Avaliação de larga escala	Texto L

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Então, ao analisar-se os textos encontrados, para melhor atingir os objetivos da pesquisa, nas seções que seguem abordar-se-á cada categoria separadamente; avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de larga escala. Para a organização os textos foram nomeados de A a L.

## 4.1 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, assume um papel muito importante no processo pedagógico e na aprendizagem do aluno. Muitos fatores estão ligados ao paradigma da avaliação, como a forma em que o professor usa deste artefato e como, a partir dele, o professor pode usar de outras formas, ou estratégias, para promover a aprendizagem do aluno. Os textos analisados referem-se à avaliação como um processo, o qual não deve ocorrer apenas no final e um percurso:

*A avaliação não pode centrar-se no final do processo de ensino-aprendizagem, mas permeia todo o seu desenvolvimento. (Texto B, **grifos nossos**).*

*A dinâmica da avaliação da aprendizagem é complexa, pois é preciso acompanhar os percursos individuais que se constituem no espaço coletivo. (Texto B, **grifos nossos**).*

*A avaliação não apenas mede resultados, mas também condiciona o que e como se ensina, sobretudo o que aprendem os alunos e de que forma eles o fazem. De fato, não é possível considerar avaliação separadamente dos processos de ensino aprendizagem. (Texto E, **grifos nossos**).*

*Ao nos depararmos com os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados na atualidade, muitas vezes constatamos uma avaliação de conteúdos ensinados, e não necessariamente uma avaliação que leve em conta os objetivos desse ensino, que coincida com as capacidades que se deseja que o aluno desenvolva ou aprimore. (Texto F, **grifos nossos**).*

Nesse sentido Krug e Krug (2015, p. 27) dizem que “[...] a avaliação pode contribuir enormemente com o ensino e a aprendizagem [...]” ou seja, o professor não deve pensar na avaliação separadamente dos processos de aprendizagem ou só como um simples ato de verificar a qualidade do aluno e classificá-lo com notas e pareceres, mas sim pensar que ela está diretamente ligada a todo processo de aprendizagem do aluno.

Tendo em vista a avaliação como um processo de aprendizagem, Melchior (1994, p. 23) apresenta a avaliação necessária e deve ser realizada de forma eficaz, onde cumpra a função didático-pedagógica e que ajude a melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda, os textos consideram que a avaliação deve ser vista como um instrumento para melhorar a aprendizagem do aluno:

O maior desafio de fato é *fazer da avaliação um verdadeiro instrumento de pilotagem das aprendizagens*. Fazer com que ao longo das décadas, os professores estejam cada vez mais bem-armados para compreender os obstáculos e as resistências às aprendizagens, para avaliar de maneira mais precisa tanto as aquisições quanto as maneiras de aprender. (Texto A, **grifos nossos**).

[...] o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade e, com base nessa investigação, tomemos decisões regulatórias adequadas para que o resultado de nossa ação seja efetivamente satisfatório, mas para isso *é preciso prestar atenção nas metodologias e instrumentos usados para a avaliação*. (Texto D, **grifos nossos**).

Do ponto de vista da realidade do nosso objeto de investigação, será que colocamos a serviço da investigação avaliativa instrumentos de coleta elaborados segundo rigorosas prescrições epistemológicas e técnicas? Ou simplesmente utilizamos quaisquer instrumentos, mesmo que inadequados e insatisfatórios? Será que por vezes, não elaboramos e/ou utilizamos instrumentos que tem por objetivo verificar se nossos alunos são mais capazes de resolver enigmas ou “pegadinhas” do que demonstrar que aprenderam o que ensinamos? *Importa sermos cuidadosos com os instrumentos de coleta de dados que elaboramos e utilizamos, sob pena de nos enganarmos e enganar nossos estudantes, assim como os pais e a sociedade. Instrumentos de coleta de dados defeituosos distorcem a realidade, e isso é grave*. (Texto D, **grifos nossos**).

Assim, para Krug e Krug (2015, p. 29), a avaliação é parte fundamental e de extrema importância no processo de construção do conhecimento ao aluno. Rabelo (1998) argumenta que a avaliação deve ser realizada como um dos elementos do processo de ensino e de aprendizagem. Como os textos da revista trazem, tomando como base a avaliação, é preciso analisar os resultados e, a partir daí, buscar metodologias adequadas para intervir onde o aluno tem mais necessidade.

Para isso, o professor deve ter a visão de utilizar-se do erro do aluno como uma forma de observar onde é que existem maiores dificuldades, ver o erro como algo positivo que ajude na caminhada escolar. Conforme Luckesi (2005, p. 57), o erro deve ser visto positivamente como ponto de partida para avanços, deve ser usado como fonte de virtude ou de crescimento.

Por muitas vezes há um preconceito a respeito do erro, pois a escola está em um meio onde só o acerto tem seu legítimo valor, e o erro é visto como algo que não tem nada a acrescentar. Ao analisar os textos da Revista percebe-se que este assunto também está presente:

As atividades deveriam ter como finalidade principal favorecer esse processo regulador, de modo que os próprios alunos possam detectar suas dificuldades e, a partir daí desenvolver estratégias para superá-las. Contudo, *não podemos ajudá-los se não compreendemos os alunos a quem ensinamos nem por que motivos eles cometem erros.* (Texto E, **grifos nossos**).

As finalidades de caráter pedagógico ou reguladoras servem para identificar as mudanças que devem ser introduzidas no processo de ensino aprendizagem para ajudar os alunos em seu processo de construção do conhecimento. Por exemplo, se atestamos que em uma aula que os alunos não estão em condições de trabalhar acerca de um objetivo proposto, podemos decidir mudar tanto o objetivo quanto a atividade prevista. *Quando detectamos os erros que os alunos comentem podemos propor-lhes tarefas complementares, revisar nossa forma de ajudá-los e compreender como e por que devem realizar determinada tarefa.* Essa avaliação tem a finalidade de “regular” tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem [...]. (Texto E, **grifos nossos**).

O ato de avaliar, em geral, assim como o ato de avaliar em educação e na prática pedagógica, é um ato de investigar a qualidade de algum objeto de estudo. *A intervenção, tendo em vista corrigir possíveis desvios constatados, se necessária, nos casos de ações em andamento, pertencem ao ato regulatório, que se assenta sobre os resultados da prática investigativa.* (Texto D, **grifos nossos**).

Do ponto de vista do objeto de nossa investigação, será que temos tido clareza acerca do que necessitamos investigar? Será que levamos em conta e selecionamos as variáveis mais significativas, que efetivamente configurem o nosso objeto de avaliação? Ou tomamos variáveis aleatoriamente? Ou ainda, em pior circunstância, escolhemos variáveis que tem por objetivo “castigar”, sejam nossos alunos, sejam a escola ou um sistema de ensino? *Quantas vezes, mas do que buscar base para a intervenções adequadas, buscamos na prática avaliativa o recurso do castigo! Nossa história na educação está repleta de situações desse tipo.* (Texto D, **grifos nosso**).

A parte chave da avaliação está na questão de como o professor utilizará a questão, ou que visão ele tem a respeito do erro do aluno. Segundo Rabelo (1998, p. 13):

É frequente, na grande maioria dos processos avaliativos, a valorização exclusiva das respostas certas. Mas o erro é parte importante da aprendizagem, já que expressa, em um momento específico, uma hipótese de elaboração do conhecimento, podendo, portanto, ser considerada erro construtivo.

Então, é a partir do erro que o professor fica sabendo aonde, em que, seus alunos tem maior dificuldades, e o que pode estar ocasionando tais erros, para também uma possível análise da metodologia e as dinâmicas de aprendizagem que o docente está usando em suas aulas, para a partir daí criar uma nova reformulação. Neste sentido, Esteban (2000, p. 21) diz que “O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança ‘sabe’, colocando este saber numa perspectiva processual, indicado também aquilo que ainda não sabe e o que pode

vir a saber.”

Neste mesmo direcionamento, encontra-se a avaliação formativa que, de acordo com Arredondo e Diago (2009, p. 61), “[...] a avaliação formativa pode atuar sobre o sujeito que aprende, mostrando onde ocorrem os erros da aprendizagem, se os houver, a fim de corrigi-los.” A revista Pátio também aborda esta importante questão para a formação do aluno, sendo possível destacar-se os seguintes trechos:

A avaliação diagnóstica inicial é realizada no começo do processo e tem por objetivo coletar informações sobre o conhecimento prévio do aluno. *A avaliação formativa é realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem e corresponde a uma concepção de ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa.* (Texto B, **grifos nossos**).

[...] o professor pode fazer uso dessas informações para verificar se os alunos estão participando e delinear propostas de ação com ênfase na *avaliação formativa*. (Texto B, **grifos nossos**).

O desafio para os professores, mais do que buscar a melhor forma de “explicar” bem determinados conteúdo ou selecionar atividades motivadoras, é conseguir que os alunos, quando escutam as explicações ou realizem as atividades, reconheçam as diferenças entre o que se propõe e sua própria maneira de pensar ou fazer, e com isso, *ajudá-los a superar os obstáculos que costumem encontrar.* (Texto E, **grifos nossos**).

Trata-se de uma questão de ordem didática e pedagógica: a avaliação aqui só é envolvida de maneira secundária, como auxiliar da tarefa de ensinar e de formar. O problema é gerir adequadamente a heterogeneidade dos alunos. Uma das respostas é o desenvolvimento da prática de “pedagogia diferenciada”. É no seio dessas práticas que *a avaliação formativa encontra todo o seu sentido e toda a sua dimensão, orientado o professor sobre suas escolhas* (relativas à composição de grupos temporários de trabalho, a seleção de tempos e níveis de exercícios, à implementação de métodos específicos) e sobre os efeitos dessas escolhas. Podemos pensar então que essa diversificação dos “menus”, dos ritmos, dos métodos, é o caminho mais apropriado para possibilitar que as crianças de origem, motivação e competência diversas progridam no seu ritmo, mas em uma mesma estrutura educativa, na qual poderão avançar também na consciência de seu pertencimento a uma mesma cidadania, no sentido de um patamar comum de competência de base – e isso até a conclusão do ensino fundamental obrigatório [...]. (Texto H, **grifos nossos**).

Pode-se enfatizar, que a avaliação formativa apresenta-se como um meio positivo para o desenvolvimento do aluno, pois, ela está interessada na formação do aluno, diagnosticando seus erros e dificuldades, e contribui diretamente na regulação da aprendizagem.

Assim, para Melchior (2003, p. 46), a avaliação formativa surge em discussões pedagógicas como um meio de transformar os processos de avaliação e colocá-la realmente a serviço da aprendizagem. Ou seja, quando o professor usa desta avaliação formativa ele não

está preocupado com os resultados finais, mas sim com o que o aluno realmente aprendeu, pois ela está centrada na formação do aluno como um todo.

Arredondo e Diago (2009, p. 63), tratam da avaliação formativa que pode ser utilizada como uma estratégia de melhora dos processos de aprendizagem, a fim de atingir algum objetivo proposto. Permite que o professor tenha maiores informações do desenvolvimento de cada aluno para, a partir de então, buscar alternativas para reconstrução.

Dessa forma, a avaliação formativa mostra-se como um excelente meio para os docentes desenvolverem uma avaliação preocupada de fato, com a aprendizagem do aluno, e não como uma mera classificação de resultados, basta os professores fazerem uso deste artefato em seu dia a dia para que faça-se realmente uma avaliação da aprendizagem e não práticas de exame.

A avaliação da aprendizagem está ainda fortemente ligada a questão de notas e pareceres. Isto parece estar embutido na sociedade de forma tradicional, onde professores e até pais necessitam ter em mãos para analisar o andamento do aluno. Os textos das revistas remetem a isto:

*[...] o apego as notas, além da familiaridade com esse sistema, tem a ver antes de tudo com o sentimento de que são indicadores claros e precisos das chances de êxito escolar. Se as notas estão boas, é porque as coisas estão bem, mas mesmo assim é preciso manter atenção; se elas baixam há contato com os professores e outras formas de pressão [...]. (Texto A, grifo nossos).*

*[...] a manutenção ou o retorno das notas parecem ser o único antídoto para a angústia dos pais [...]. (Texto A, grifo nossos).*

*Quem conhece o modo de fabricação de notas escolares sabe que elas não dizem grade coisa sobre o nível real do conhecimento de um aluno, uma vez que elas situam em relação à sua classe [...]. (Texto A, grifos nossos).*

*[...] podemos considerar, que o fato de a reprovação apresentar um padrão no momento em que acontece é mais um indício de que se trata de um mecanismo escolar firmemente implantado no sistema educacional brasileiro. As características individuais dos alunos devem ter sua importância; porém, mas do que isso, a reprovação faz parte da lógica dessas escolas. (Texto C, grifos nossos).*

*Avaliar o que foi ensinado sustenta a concepção de uma avaliação mais tradicional de ensino, que costuma levar em conta a memorização de fatos e conceitos. Por ter foco prioritário os conteúdos de ensino, a aprendizagem ou a certificação do alcance dos objetivos pode ficar em segundo plano. Isso reduz a uma aprendizagem superficial, sentimentos que revelam “medo da prova” por parte do aluno e reforça a avaliação como ferramenta mensurável, que dá um veredicto do desempenho do aluno à luz do que foi ensinado, e não do que foi aprendido [...]. (Texto F, grifos nossos).*

Estas abordagens acerca da avaliação, a respeito de notas, estão muito presente no sistema escolar, não só por parte dos professores, mas também por parte dos pais, que tem essa concepção tradicional, que igualmente passaram por este sistema, no qual as notas servem para medir a aprendizagem dos alunos, sem levar em conta outros fatores. No entanto, esta prática precisa ser repensada, visto que a avaliação da aprendizagem deve estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem, diagnosticando para melhorar e não apenas para taxar ou medir a aprendizagem dos estudantes.

Além da avaliação da aprendizagem, os textos analisados também apresentam reflexões sobre o segundo nível de avaliação, a institucional, o que destaca-se na seção que segue.

## **4.2 Avaliação institucional**

Dentre os níveis de avaliação, cabe aqui destacar o segundo nível: a avaliação institucional. Esta é a avaliação integral da escola, abrangendo todas as dimensões de atuação escolar e precisa acontecer de forma democrática, como dizem Balzan e Dias Sobrinho (1995, p. 115), “[...] a avaliação institucional é entendida como um processo democrático, capaz de envolver os diferentes segmentos da instituição [...]”, onde todos os envolvidos no meio escolar podem avaliar o andamento da escola para chegar em possíveis melhorias na educação.

Conforme Dias Sobrinho (1995, apud BALZAN E DIAS SOBRINHO, 1995, p. 61): “[...] a avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico.” Para Balzan e Dias Sobrinho (1995, p. 11), “[...] a avaliação institucional busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição [...]”, é vista como uma maneira de compreender as relações e as estruturas. Por isso, esta avaliação deve reconhecer as formas de qualidade e relações estabelecidas no meio escolar, onde é avaliado o todo.

Ainda, Müller (2001), argumenta que a avaliação institucional apresenta-se como um instrumento indispensável, para promover novas reformulações, devendo estar incluída no Projeto Político Pedagógico.

Esta avaliação, de acordo com Ristoff (1995, apud BALZAN E DIAS SOBRINHO, 1995), serve para que a instituição reflita a respeito do que é e de como pretende ser. Então apresenta-se como uma forma de reconhecimento da própria instituição, auxiliando gestores

na tomada de decisões a respeito do que está dando certo e o que precisa ser modificado.

Neste sentido, Tenório e Lopes (2010, p. 282), afirmam que a “[...] avaliação implica em tomada de decisões com vistas ao aperfeiçoamento, à melhoria da qualidade institucional e à prestação de contas à comunidade.”

Nos textos analisados da Revista Pátio, verifica-se a avaliação institucional como uma forma de diagnosticar, para analisar quais aspectos devem ser repensados objetivando promover o bem estar da escola. Destacam-se os seguintes trechos:

*É preciso diagnosticar de que situação se parte, quais são as áreas fortes e aquelas que necessitam de melhorias a fim de se ajustar estruturas e práticas, de modo que se possa ter um impacto positivo nos resultados dos alunos [...]. (Texto I, **grifos nossos**).*

*[...] a cultura da autoavaliação deve estar baseada em uma inteligência coletiva e reflexiva, abrangendo os processos de coleta, análise, interpretação e monitoramento de uma ampla gama de evidências para julgar a eficiência da escola no planejamento e promoção de melhorias. (Texto J, **grifos nossos**).*

Neste sentido, percebe-se que é possível usar da avaliação institucional como um instrumento para diagnosticar partes que necessitam de um maior cuidado. Assim, para Lück (2012, p. 25), “[...] ressalta-se que a avaliação institucional é uma estratégia fundamental e imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino pretendida, como foco na formação e aprendizagem dos alunos [...].”

Esta avaliação, está pautada na coleta de dados, segundo aponta Lück (2012), a avaliação institucional na escola se dá em um processo sistemático, de uma forma abrangente e contínua de coleta e análise de dados e interpretações em torno das práticas escolares, tendo como principal objetivo a melhora dos resultados educacionais. Os textos analisados na Revista Pátio também abordam tal questão:

Assim, torna-se necessário, a cada certo tempo, coletar e compilar informações que contribuam para o progresso das ações educativas desenvolvidas. *Ao invés de se considerar a viabilidade dos dados como uma possível ameaça, é preciso vê-los como um estímulo imprescindível nos esforços de melhoria*, e também como um meio de se conseguir igualdade e qualidade na educação oferecida. Portanto, os dados da avaliação constituem uma estratégia deliberada para o progresso. (Texto I, **grifos nossos**).

*As evidências dos dados devem servir definir as necessidades, estabelecer metas, planejar intervenções e avaliar o progresso.* A demais, quando se almeja uma escola de verdade, é mediante a análise contínua das brechas entre os objetivos de aprendizagem dos estudantes e seu desempenho que se toma as medidas necessárias. (Texto I, **grifos nossos**).

Sem dúvidas, *é preciso estabelecer uma cultura de uso dos dados como componentes críticos dos esforços de melhoria* – o que esta atualmente muito distante, como já mencionada, da cultura predominante nas instituições de ensino. Isso implica coletar, interpretar, analisar e empregar as informações, para usá-las nas definições das melhores decisões a se tomar. (Texto I, **grifos nossos**).

[...] as escolas bem-sucedidas sabem que a responsabilidade mútua interna é vital é vital para seu sucesso. *Observamos que é aí que as escolas sabem como tirar o melhor partido dos dados.* (Texto J, **grifos nossos**).

Obviamente, uma autoavaliação respaldada por rigorosos processos de revisão é essencial, mais não suficiente para os líderes escolares em sua missão de criar escolas bem-sucedidas. *Eles sabem que devem ser usar a análise comparativa, comparando seus próprios dados e o de outras escolas [...]*. (Texto J, **grifo nossos**).

É preciso, pois, que as escolas saibam analisar e interpretar os dados obtidos, para que de fato estes possam promover uma melhoria na qualificação do ensino. Para Baggi e Lopez (2010, p. 358), a avaliação institucional é um “[...] importante instrumento de correção de metas e objetivos [...]”, mas para chegar a isto, é preciso saber avaliar os dados levantados por meio da avaliação.

Os textos na Revista Pátio trazem a autoavaliação da escola como um aspecto que pode melhorar as práticas de ensino. Neste sentido destacam-se os seguintes trechos:

Enfim, os dados devem fazer parte de um processo de mudança educativa: *é preciso apurar, interpretar, analisar e empregar as informações para promover seu amplo uso no ensino em relações as melhores decisões a ser tomada.* Como disse Elmore (2003) melhoria significa aumentos mensuráveis na qualidade da prática de ensino e nas aprendizagens dos alunos [...]. (Textos I, **grifos nossos**).

Ao ser realizada a revisão e autoavaliação, é certamente importante que a escola se encontre nos julgamentos relativos ao desempenho, qualidade do ensino, comportamento e segurança dos alunos e à qualidade da liderança e administração. *Também é natural que uma escola leve em conta até que ponto a educação por ela oferecida atende às necessidades de sua ampla gama de alunos e com que qualidade*

*ela proporciona o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos seus alunos. (Texto J, grifos nossos).*

Nota-se, então, que muitas vezes estes resultados não são analisados de maneira a promover a melhoria educacional. Por isso, é preciso muita atenção para se fazer de fato o uso destas avaliações para a promoção e a melhoria do ensino, usando dos mesmos objetivos da avaliação da aprendizagem. Müller (2001, p. 16), aborda a avaliação institucional como uma forma de “[...] prestação de contas da qualidade do serviço educacional e para o aperfeiçoamento da escola.”

Assim, é importante que o gestor se utiliza destes dados para diagnosticar onde existem falhas e, conseqüentemente, oferte condições para mudança nos aspectos que forem necessários. Tenório e Lopes (2010, p. 285), apresentam “[...] a gestão escolar, dentro de uma característica participativa, deve avaliar para melhorar a qualidade da educação e ser avaliada para que possa aprimorar as suas formas de organizar, planejar as suas ações.” Assim, destaca-se, que a avaliação institucional é um instrumento essencial para auxiliar os gestores no diagnóstico e tomada de decisão visando a melhoria da qualidade do contexto escolar.

Ainda, cabe enfatizar, que a avaliação institucional só terá sentido se atrelada à avaliação da aprendizagem. Portanto, os dois níveis devem estar interligados em busca da promoção da qualidade da educação e a aprendizagem do aluno. Além disso, deve-se repensar a relação destes com o terceiro nível de avaliação, a de larga escala, como destaca-se na seção que segue.

### **4.3 Avaliação de larga escala**

Em 1988, foi criado pelo MEC o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), aplicado pela primeira vez no ano de 1990, sendo aperfeiçoado, desde 2005, ao que atualmente se conhece como Prova Brasil, sendo medida a cada dois anos, em escolas públicas e privadas. No ano de 2007 foi criada também a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Recentemente foi criada a Prova Brasil, semelhante ao IDEB, que é uma avaliação do sistema educacional, em larga escala, que analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo da escolaridade. Para o Ensino Médio, em 1998 foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tais avaliações tem por objetivo, de acordo com Müller (2001), fornecer diagnóstico para implementações e manutenções das políticas públicas educacionais, tendo em vista detectar possíveis falhas nesses sistemas. Estas, portanto, são avaliações realizadas em todo espaço nacional, em escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, com o intuito de analisar a qualidade do sistema educacional e as atividades escolares.

Assim, Tenório e Lopes (2010, p. 265) apontam que “[...] analisando a Prova Brasil como um dos instrumentos para buscar a qualidade educacional, é fundamental compreender o desempenho desses alunos na realização da prova, para se discutir soluções, entender e melhorar o processo educativo.” Dessa forma, a Prova Brasil está a serviço da educação para diagnosticar a realidade educacional.

Conforme Klein e Fontanieve (1995, p. 30 apud MÜLLER, 2001, p. 17):

Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar, são os de informar o que populações e sub-populações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer em um determinado momento, e acompanhar sua evolução o longo dos anos. Não é seu objetivo fornecer informações sobre alunos ou escolas individuais.

Neste sentido, os textos da Revista Pátio analisados demonstram preocupação com o excesso dessas avaliações, ao passo que não parecem trazer uma solução para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos:

Dada a multiplicidade feições dos problemas educacionais que somo desafiados a enfrentar e a pressão para fazê-los de pronto, exercida via processos de avaliação externas, temos tido dificuldades para refletir sobre a pertinência desses processos e mais ainda sobre a eficácia das alternativas indicadas como solução. *Muitas delas nos confundem e fazem pensar que, quanto mais mudanças são instituídas, mais os problemas educacionais permanecem não resolvidos.* (Textos K, **grifos nossos**).

[...] avalia-se exaustivamente tudo e todos, por motivações distintas, mas as medidas educacionais (resultados dos estudantes) continuam informando que os alunos não têm aprendido aquilo que as escolas pensam ter ensinado. (Texto K, **grifos nossos**).

A cultura da avaliação que tem dominado a cena pedagógica *permanece centrada no aluno e no quanto se esforçou por aprender aquilo que lhe foi “ensinado”, tal como foi ensinado [...]*. (Texto K, **grifos nossos**).

Precisamos retomar a discussão sobre o que é aprender. Como as crianças aprendem? O que é conhecimento relevante? *Enquanto somos assolados na escola por Idebs, índices, tabelas e gráficos, essas questões vão se prendendo, e nós, educadores, vamos sendo engolidos por lógicas mercantilistas que pensam a escola como uma fábrica, os professores como operários de uma linha de produção e os*

*alunos como produtos manufaturados. (Texto L, grifos nossos).*

Dessa forma, as avaliações estão mais direcionadas ao que os alunos aprenderam ou não aprenderam. Para Fischer (2010, apud WERLE, 2010), estas avaliações de larga escala demonstram um certo equívoco em comparar internacionalmente escolas com culturas e contextos diferentes em um mesmo patamar.

Segundo Pimenta (2012), as avaliações de larga escala tem revelado dificuldades em ser um dispositivo para a melhoria da qualidade da educação, de acordo com a autora é necessário repensar de que modo os resultados destas avaliações vêm sendo utilizadas. Assim, usar-se somente dessas provas não garantem a qualidade da educação, não se pode somente ranquear, deve-se pensar-se realmente como estes resultados podem ser revertidos em políticas de melhoria da aprendizagem.

*Ensina-se que as aprendizagem requeridas dos alunos devem ater-se à eficácia instrumental que eles precisam desenvolver para ter lugar e êxito no mercado competitivo em que se transformou a sociedade. A qualidade reveste-se de forte tom meritocrático, individualista, competitivo e orientado pelo interesse mercadológico. A prova que o aluno aprendeu é tornada visível pelo resultado dos exames nacionais de desempenho que têm sido a tônica das políticas públicas de avaliação da qualidade das escolas e dos projetos educacionais. (Texto K, grifos nossos).*

*[...] os exames externos, uniformes e planificadores, não produzem mais qualidade para a educação. Produzem o mesmo em que qualquer exame produz. Seleção e exclusão. O que produz qualidade do ensino é investimento no ensino. (Texto L, grifos nossos).*

*O exame externo contém uma concepção de educação, do que é conhecimento e de como este se produz, do que é qualidade escolar. Precisamos perguntar se concepções epistemológicas diferentes de como o ser humano produz conhecimento, se perspectivas diferentes sobre o que é o processo de ensino-aprendizagem, se projetos políticos de mundos diferentes não produziram conceitos diferentes sobre o que é qualidade de ensino. Temos no Brasil escolas com currículos e concepções de ensino bastante diferenciadas, que são reconhecidas como “escolas de qualidade”. Por isso, considero fundamental que ao defendermos uma escola pública de qualidade, tenhamos a consciência de que esse conceito de qualidade não é um consenso, não é algo dado, mas algo produzido nas concepções políticas, históricas, culturais sociais que trazemos como referências. (Texto L, grifos nossos).*

De acordo com Bauerl, Alavarsel e Oliveira (2015), a avaliação de larga escala possui muitos pontos positivos, porém há também lados negativos. Por muitas vezes estas avaliações podem gerar um certo ar de competição entre as escolas, pelas questão dos rankings e de bônus. Também podem haver substituições dos aprendizados por melhorias nos resultados em

provas, ou até mesmo professores ensinarem somente conteúdos que são cobrados nestes exames externos (português e matemática), sem se preocupar com outras habilidades.

Os autores dizem também que estas avaliações podem ser parciais, pois normalmente ocorrem em poucas disciplinas curriculares, deste modo não podem captar o crescimento geral no decorrer do ano letivo.

Também a respeito disso, Bonamino e Sousa (2012, p. 383), enfatizam que estas avaliações podem desenvolver riscos para o currículo, sendo um deles o que as autoras chamam de “ensinar para o teste” o qual refere-se a quando o professor centra seus esforços em tópicos que serão considerados nestas avaliações, deixando de lado outros aspectos importantes do currículo.

Nesta perspectiva os seguintes trechos:

*A motivação intrínseca para estimular ações de alunos, docentes e instituições, com vistas à superação de seus próprios escores, continua cedendo lugar, via de regra a estímulos extrínsecos, da natureza pontual, sem que para isso se levem em conta as motivações e os interesses a que atendem. Assim, os novos paradigmas permanecem perpassados por lógicas do passado, em contextos que demandam mudanças com vistas a um outro futuro. (Texto K, **grifos nossos**).*

*Diante dos resultados, muitos começam a se questionar sobre a validade deste instrumento para produzir uma informação relevante ou consistente para sobre a realidade escolar vivida. Percebem que um instrumento de múltipla escola, que só permite examinar um conhecimento reduzido e fragmentado, único para as realidades tão díspares, apresenta tantas limitações que acaba por produzir informações parciais, deturpadas e/ou irrealis. (Texto L, **grifos nossos**).*

*No Brasil, a avaliação da própria gestão, o uso adequado ou não de recursos públicos, a lógica, a burocracia, os recursos humanos e físicos simplesmente desaparecem da avaliação, sobrando apenas a análise dos resultados dos alunos e professores. Com essa simplificação, o exame é somente um processo de responsabilização dos professores e alunos pelos sucessos/fracasso escolar, cabendo ao estado avaliar não a escola – instituição pela qual é responsável em suas múltiplas facetas, mas apenas os sujeitos. (Texto L, **grifos nossos**).*

*[...] os exames externos chegam as escolas esvaziando as discussões pedagógicas, políticas e sociais, regulando os currículos, a práticas docentes e, subsequentemente, a própria formação docente. (Texto L, **grifos nossos**).*

*Reduzir o processo de ensino-aprendizagem treino para realizar exames é uma opção política bastante seria. Pagar um “extra” aos professores que melhor conseguirem alcançar este objetivo é mais do que serio, é eticamente questionável. (Texto L, **grifos nossos**).*

Os trechos da revista afirmam que estas avaliações não levam em conta fatores que estão presentes no meio escolar, mas, se detêm especialmente ao fracasso/sucesso dos alunos e professores.

De acordo com Fischer (2010, apud WERLE, 2010, p. 183), “[...] baseados em dados quantitativos, os discursos passam a naturalizar a abordagem estatística e, ao mesmo tempo, às escolas foram atribuídas todas as possíveis razões de fracassos e repetências entre os estudantes.” Diante disso, estas avaliações acabam por criar condições de exames, e não efetivam seu devido papel. São realizados de forma parcial, onde as responsabilidades dos resultados cairão para professores e alunos.

Também referente a isso, Tenório e Lopes (2010, p. 278), enfatizam que a “[...] avaliação externa de larga escala, apesar de sua importância, não dá conta das especificidades de cada sistema educacional.” Assim, deve-se usar estas avaliações de forma cuidadosa e responsável, tendo um direcionamento da gestão dos sistemas, buscando auxiliar a educação oferecida.

Para Tenório e Lopes (2010, p. 270), “[...] a avaliação sozinha não é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, mas serve para identificar os pontos fracos, destacar o que é bom, e reconhecer os defeitos. A avaliação não é um fim, mas um meio de encaminhar uma ação”. Desse modo, é preciso repensar a avaliação escolar nos três níveis, considerando estes como complementares e indissociáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a respeito da educação, escola, trabalho docente e processo ensino e aprendizagem tem sido uma atividade bastante complicada pelo fato de que a sociedade atravessa significativas transformações que influenciam o cotidiano escolar de maneira integral.

A avaliação e a cultura dos exames está presente no dia a dia educacional, sendo reforçada, constantemente, por algumas práticas da avaliação classificatórias em âmbito nacional, analisando os resultados apresentados e não dando a devida importância ao diagnóstico como essencial para melhorar a qualidade.

Todos são capazes de aprender coisas diferentes, de jeitos diferentes, com pessoas e tempos diferentes. É isto que o educador precisa perceber, para ser flexível e compreender as diversidades dentro do contexto educacional, desprezando padrões fixos e comparativos que só servem para excluir diferentes condições de aprendizagem.

Para assumir seu real significado, a avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala, precisam assumir a função de ser o subsídio para uma construção da aprendizagem bem sucedida, deixando de ser utilizada com autoridade ou impondo medo ao aluno mas sim, apropriando-se de seu papel de auxiliar ao crescimento.

É preciso mudanças urgentes no que diz respeito à postura dos professores frente suas práticas avaliativas, objetivando que a escola seja, de fato, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Dentro do atual contexto do processo de escolarização, o trabalho do docente precisa estar baseado no pensar e no agir sob a perspectiva de que sua intencionalidade garanta êxito aos alunos. Há, ainda, um longo caminho e muito que se pensar, refletir, estudar e aprender para que se aprimore o fazer pedagógico do professor e se amplie o olhar sobre cada aluno.

Diante disso, realizou-se uma análise dos textos presentes na Revista Pátio na última década, a fim de reconhecer os aspectos tratados sobre avaliação nesta revista de circulação no meio escolar. Para isso, foram estudados doze textos, nomeados de A a L, referente à avaliação, os quais foram divididos e classificados de acordo com os níveis de avaliação escolar: da aprendizagem, institucional e de larga escala.

Ao levar em consideração os destaques sobre avaliação nos textos presentes na Revista Pátio, enfatiza-se que a revista aborda três níveis de avaliação, avaliação da aprendizagem, no que se refere ao uso da avaliação como um instrumento para a aprendizagem, onde o professor deve usar a avaliação como instrumento para o aluno alcançar a aprendizagem, e toda sua importância no meio educacional, não sendo, simplesmente, um modo de classificar o aluno ou dizer se ele aprendeu o que foi ensinado, ou não.

A avaliação normativa precisa ser vista como um processo onde as virtudes do erro na aprendizagem do discente não pode ser tida como algo negativo, mas sim uma porta aberta para analisar as dificuldades dos alunos e promover sua completa formação. E também, a avaliação formativa, a qual tem como finalidade a formação do educando, pois procura diagnosticar seus erros para encontrar alternativas para melhoria.

Também apresentou reflexões sobre a avaliação institucional, com suas características positivas e também como pode ser usada pelos gestores como instrumento de melhoria da escola, a qual deve acontecer democraticamente, onde todos os inseridos no meio escolar avaliam a instituição para, a partir disso, buscar alternativas para melhorar o andamento da escola.

E, por fim, a avaliação de larga escala, analisando alguns pontos negativos de seu uso, ao passo que tem se resumido a ranquear os sistemas de ensino, estreitar o currículo e modificar a prática docente, argumentando que seu uso somente se torna favorável se bem administrado, merecendo um olhar mais atento para que cumpra seu papel de melhoria das políticas educacionais.

Todos estes níveis de avaliação vem para promover o avanço educacional, mas, para tal, é necessário que o professor, gestores e instituições, façam a correta utilização destas avaliações. Assim, é possível compreender que a revista Pátio apresenta-se como um importante instrumento de informação para o professor e a escola como um todo, por abordar temas pertinentes ao trabalho docente e contextualizar o meio escolar.

No entanto, é necessário que professores, para além de usarem de forma consciente e reflexiva as informações presentes na imprensa pedagógica, procurem reorganizar suas práticas para promover uma avaliação que está preocupada com o desenvolvimento integral do aluno.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2004.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação escolar e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex, 2009.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPEZ, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2>>. Acesso em 07 abr. 2018.

BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BASTOS, Maria Helena C. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. In: **Rev. Bras. Educ.** vol.12, nº 34, Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2007.

BAUERL, Adriana; ALAVARSEL, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. São Paulo, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em 13 abr. 2018.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/14024.htm)>. Acesso em 17 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 22 jan. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. In: **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR. nº. 17, p. 101-110. 2001.

CARDOSO, Sandra Mara (Org.). **As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem.** Florianópolis: Idioesc, 2014.

CARABETTA JUNIOR, Valter. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 34, p. 580-686, 2010.

CASTRO, Cláudio de Moura. E quem avalia os professores? In: **Dois pontos.** Belo Horizonte, Vol. II, nº 13, agosto, 1992.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. 2007. In: **Revista Educar.** Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1550/155013355013/>>. Acesso em: 30 jul.2017.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUARTE, Carlos Eduardo. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. 2015. In: **Holos**, vol. 31, ano 8. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660/1310>>. Acesso em 27 jul. 2017.

EDLER, Rosita Carvalho. **Educação inclusiva com os pingos nos Is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, Bernardete A. **Testes e Avaliações do Ensino no Brasil.** 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2623/2574>>. Acesso em 08 ago. 2017.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In: **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 67-85, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRUG, Dircema Franceschetto; KRUG, Arno. **Avaliação.** Curitiba: J.M Editora e Livraria Jurídica, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: **Revista Educar.** Curitiba: Editora da UFPR, p. 153-176, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011b.

MELCHIOR, Maria C. Avaliação na concepção dos professores. In: **Avaliação Pedagógica:** função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, Ademir. **Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública:** a democracia no processo decisório. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

NÓVOA, Antônio (coord). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PECEGUEIRO, Cláudia Maria Pinho de Abreu. **A imprensa periódica educacional:** estudo sobre a educação. Teresina, 2014.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. M. **Educação e sociedade.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **As avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos:** estudo em uma rede municipal paulista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

POSTIC, Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RODRIGUES, Nedilson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi. **Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004**. Campinas, SP, 2006.

SOARES, Flávia. **A imprensa periódica como fonte para a história da educação matemática do século XIX**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/84-Texto%20do%20artigo-198-1-10-20130425.pdf>. Acesso em 23 jan. 2018.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200005&script=sci\\_abstrac&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200005&script=sci_abstrac&tlng=pt)>. Acesso em 22 ago. 2017.

TENÓRIO, Robinson; LOPES, Uaçai de Magalhães. Avaliação: implicações para a gestão escolar. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai de Magalhães (Orgs.). **Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-86.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora**. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto políticopedagógico**. São Paulo: Papirus, 2004.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? In: **Revista Educação por Escrito**. PUCRS, vol. 4, nº.1, jul. 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Escola:** espaço de aprendizagem e Educação Continuada na construção da Inteiraza do Ser. 2009. Disponível em: < [http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V\\_MOSTRA\\_PDF/Educacao/83047-ELOISA\\_MARIA\\_WIEBUSCH.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Educacao/83047-ELOISA_MARIA_WIEBUSCH.pdf)>. Acesso em 27 jan. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.