FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS – GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KLEOMAR NORBERTO DE OLIVEIRA

# O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

INHUMAS – GO, 2023

**KLEOMAR NORBERTO DE OLIVEIRA**

# O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS.

**Orientadora:** Profª Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

**INHUMAS, GOIÁS, 2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

O48e

OLIVEIRA, Kleomar Norberto de.
O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. Kleomar Norberto de Oliveira. – Inhumas: FacMais, 2023.

190 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

"Orientação: Dr. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi ".

1. Ensino-Aprendizagem; 2. Avaliação; 3. Estudante; 4. Ensino Médio; 5. Educação. I. Título.

CDU: 37

**KLEOMAR NORBERTO DE OLIVEIRA**

# O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS.

**BANCA EXAMINADORA**

_____

Profª Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (Orientadora)

_____

Profª Doutora Sandramara Matias Chaves

_____

Professora Doutora Lucineide Maria de Lima Pessoni

**INHUMAS – GO, 2023**

*Aos educadores e futuros educadores brasileiros, na esperança e no desejo de que aprendam a trabalhar com a avaliação da aprendizagem como uma aliada na prática cotidiana, assim como na vida.*

*Carlos Cipriano Luckesi*

## Dedicatória

A minha mãe Ilda e aos meus filhos Luiz Otávio e Thiago Victor, por apoiarem a minha decisão e estarem juntos a mim, durante toda a trajetória percorrida até aqui.

Aos meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas que sempre me deram uma palavra de incentivo e estímulo.

Ao querido e especial amigo Robson que soube entender todas as minhas mudanças de humor e sempre tinha um sorriso para oferecer.

## Homenagem póstuma

À minha querida e inesquecível prima, Rosana, com quem muitas vezes sorri, chorei e por inúmeras vezes chamei de irmã. Sonhou, comigo, o meu sonho do mestrado.

## Agradecimentos

À Deus, pois com Ele, todos os obstáculos foram sendo vencidos e todo cansaço deu lugar a gratidão.

À minha família e familiares que sempre me trouxeram uma palavra de estímulo e carinho.

À minha querida Professora Doutora Elianda Arantes Figueiredo Tiballi (Orientadora), que em meia dúzias de palavras, me permitia as melhores reflexões.

As minhas amigas Glauciene, Divininha e Meires que nos momentos mais tensos da escrita dos estudos, conseguiam me tirar para uma prosa, um papo, um sorriso e muita alegria o que sempre renovou minhas energias.

Ao Amigo e Coordenador Regional de Educação de Itaberaí, Professor Vinícius Átila que galgou ao meu lado este sonho, permitindo que ele se tornasse realidade.

Aos meus colegas de trabalho da CRE de Itaberaí, que participaram indiretamente dessa aventura do mestrado e sempre me ofertavam palavras de estímulos para continuar firme no propósito.

Às Gestoras das Unidades Escolares que me permitiram realizar a pesquisa campo nas Escolas de Itaberaí.

Em especial os/as Estudantes que participaram ativamente das respostas dos questionários e me ofertaram os dados para esta produção.

Aos meus queridos colegas da Turma 2021/1 da PPGE da FACULDADE de Inhumas – FACMAIS - GO. Em especial minha parceira de muitos trabalhos, muitas conversas, conselhos e acolhimento, Mestranda Patrícia Pereira da Silva Cirilo.

E por fim, aos queridos Professores e as queridas Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACMAIS -GO, os quais me proporcionaram momentos enriquecedores de debates, reflexão, aprendizagem, silêncio, introspecção e muita mudança de atitude e postura.

## RESUMO

A presente pesquisa apresentou um estudo teórico e de campo acerca da temática da avaliação da aprendizagem escolar sob a ótica do estudante do Ensino Médio da cidade de Itaberaí/Go, partindo da problemática: Qual é a visão e atuação do estudante do ensino médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar? Ou seja, como este estudante se vê e atua nesse processo desenvolvido pelo docente e pela escola, tendo como essência da pesquisa a realização de um questionário com estudantes das escolas da rede pública e particular, bem como da análise documental do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno destas mesmas Unidades Escolares. O objetivo geral nesta pesquisa foi o de explicitar o significado da avaliação escolar na relação dialética ensino e aprendizagem sob a ótica do estudante do ensino médio. Para que seja alcançando esse objetivo, é necessário atentar-se aos objetivos específicos:Analisar como a avaliação se insere no processo ensino e aprendizagem na educação formal e informal: Compreender historicamente a finalidade e as etapas do processo de avaliação educacional; Demonstrar como os principais documentos norteadores da prática educativa regimentam o processo avaliativo e; Evidenciar como se efetiva o processo avaliativo da aprendizagem escolar sob a perspectiva do estudantes. O texto apresentou uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, por meio, primeiramente, de levantamento bibliográfico nos quais contou com as contribuições teóricas fundamentadas para subsidiar este estudo investigativo, sendo consideradas como principais referências: Charlot (2000), Freire (1996, 2001 e 2005), Tyler (1979), Kuethe (1977), Libâneo (2013), que abordam uma compreensão crítica do processo de ensino e aprendizagem na construção de uma prática educativa mais reflexiva e dialógica. Quanto à conceituação e ampliação da abordagem sobre avaliação, autores como Vianna (2005) e Hadji (2001), Lima Filho & Trompieri Filho (2012); Luckesi (1998 e 2011a e 2011b); Hoffmann (2003, 2005, 2013, 2017a e 2017b); Villas Boas (2001,2017,) Freitas (2005, 2010); Vasconcelos (2004a, 2004b 2008) e Chaves (2003) que trazem uma narrativa da avaliação da aprendizagem escolar perpassando pela pedagogia do exame até a uma avaliação como um ato amoroso e formativo. A pesquisa se deu também por meio da análise documental realizada com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs – N. 4024/61. N. 5691/71 e N. 9394/96), com a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás N. O3, de fevereiro de 2018 (Resolução CEE/CP N.03/2018) e com o Projeto Político-pedagógico (PPP) das Unidades Escolares que participaram da pesquisa, pois são eles que regem o trabalho pedagógico da Escola e norteiam a prática escolar. Por fim, a realização da pesquisa campo com o propósito de aplicar um questionário que possibilitasse a oitiva dos estudantes partindo de questões subjetivas, propiciando uma coleta de dados com maior qualidade que pudesse refutar ou validar as teorias apresentadas e os documentos escolares analisados. Os resultados sobre a avaliação a configuraram como uma ferramenta punitiva, examinadora, estressante, com foco ora no ensino e ora na aprendizagem e com isso, fragmentando o processo ensino-aprendizagem-avaliação. Outro resultado deste estudo investigativo foi a compreensão de que há uma possibilidade de fortalecer algumas práticas avaliativas formativas no ambiente escolar que promovam a participação e a coletividade, podendo se consolidar em uma avaliação mais democrática crítica e formadora.



**Palavra-chave**: Ensino-Aprendizagem. Avaliação. Estudante. Ensino Médio. Educação.

## ABSTRACT

This research presents a theoretical and field study on the subject of school learning assessment from the perspective of high school students in the city of Itaberaí/Go, starting from the problem: What is the view and performance of high school students on the evaluation process of school learning? That is, how this student sees himself and acts in this process developed by the teacher and the school, with the essence of the research being a questionnaire with students from public and private schools, as well as the document analysis of the Political-Pedagogical Project and Internal Regulations of these same School Units. The general objective of this research was to explain the meaning of school evaluation in the dialectical relationship between teaching and learning from the perspective of high school students. In order to achieve this objective, it is necessary to pay attention to the specific objectives: Analyze how evaluation is inserted in the teaching and learning process in formal and informal education: Historically understand the purpose and stages of the educational evaluation process; Demonstrate how the main guiding documents of educational practice regulate the evaluation process and; Show how the evaluative process of school learning is carried out from the perspective of students. The text presented a research with a qualitative approach, through, firstly, a bibliographical survey in which it had the theoretical contributions based to subsidize this investigative study, being considered as main references: Charlot (2000), Freire (1996, 2001 and 2005 ), Tyler (1979), Kuethe (1977), Libâneo (2013), which address a critical understanding of the teaching and learning process in the construction of a more reflective and dialogical educational practice. As for the conceptualization and expansion of the assessment approach, authors such as Vianna (2005) and Hadji (2001), Lima Filho & Trompieri Filho (2012); Luckesi (1998 and 2011a and 2011b); Hoffmann (2003, 2005, 2013, 2017a and 2017b); Villas Boas (2001,2017,) Freitas (2005, 2010); Vasconcelos (2004a, 2004b 2008) and Chaves (2003) who bring a narrative of the evaluation of school learning going through the pedagogy of the exam to an evaluation as a loving and formative act. The research was also carried out through document analysis carried out with the Laws of Guidelines and Bases of Education (LDBs – N. 4024/61. N. 5691/71 and N. 9394/96), with the Resolution of the State Board of Education of the State of Goiás N. O3, of February 2018 (Resolution CEE/CP N.03/2018) and with the Political-pedagogical Project (PPP) of the School Units that participated in the research, since they are the ones that govern the pedagogical work of the School and guide school practice. Finally, carrying out the field research with the purpose of applying a questionnaire that would allow the students to hear from subjective questions, providing a higher quality data collection that could refute or validate the theories presented and the analyzed school documents. The results of the assessment configured it as a punitive, examining, stressful tool, with a focus sometimes on teaching and sometimes on learning, thus fragmenting the teaching-learning-assessment process. Another result of this investigative study was the understanding that there is a possibility of strengthening some formative evaluative practices in the school environment that promote participation and collectivity, being able to consolidate in a more democratic, critical and formative evaluation.



**Keywords:** Teaching-Learning. Evaluation. Student. High school. Education

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO**.....13
**PROCENDIMENTOS METODOLÓGICOS** .....17

CAPÍTULO I
**O PROCESSO AVALIATIVO INERENTE AO SER HUMANO QUE ENSINA-APRENDE** .....26
1.1 Educação Informal: a aprendizagem como um ato Natural .....27
1.2 Educação Formal: sistematizando a aprendizagem .....33
1.3 Ensino-aprendizagem: um elo para o conhecimento.....36
1.4 Do ato de examinar ao ato de avaliar: entendendo o processo .....46

CAPÍTULO II
**AVALIAÇÃO: PERSPECTIVA POLÍTICA PEDAGÓGICA**.....56
2.1 As camadas de significado dos conceitos da avaliação no decorrer da história .....56
2.1.1 Avaliação: medindo conhecimento.....59
2.1.2 Avaliação: descrevendo padrões e critérios.....61
2.1.3 Avaliação: julgamento e interpretação.....64
2.1.4 Avaliação: negociação e diálogo.....66
2.1.5 Avaliação: social e participativa.....70
2.2 Sobre os tipos e função da avaliação.....72
2.2.1 A função da avaliação diagnóstica.....75
2.2.2 A função da avaliação somativa.....78
2.2.3 A função da avaliação em larga escala .....81
2.2.4 A função da avaliação mediadora .....85
2.2.5 A função da avaliação formativa .....88

CAPÍTULO III

**NORMATIVAS LEGAIS E DOCUMENTOS REGULADORES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR** .....95
3.1 Projeto Político Pedagógico: legalidade .....102
3.2 A avaliação nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas investigadas: contradições.....104

CAPÍTULO IV
**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO** .....117
4.1 Categoria 1 – Significado da aprendizagem para os estudantes .....121
4.1.1 A avaliação como verificação e preparação para o ENEM .....126
4.1.2 A avaliação e o professor: Encontros e desencontros .....132
4.1.3 A avaliação como desempenho, aprendizagem, relações e atitudes .....137
4.1.4 A escola, o estudante e a avaliação da aprendizagem: contradições .....142
4.1.5 Avaliação: um processo estressante .....146
4.2 Categoria 2 – O Processo de realização da avaliação .....151
4.2.1 A avaliação como um processo mecanizado .....152
4.2.2 Instrumentos avaliativos: Avaliando ou examinando? .....156
4.3 Categoria 3 – A relação da avaliação com o processo ensino-aprendizagem .....165

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....172

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** .....180

**ANEXOS** .....184

# INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada de "O estudante do Ensino Médio como sujeito ativo no processo de avaliação da aprendizagem" é o resultado de um estudo sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar e em especial da avaliação desenvolvida com os estudantes do ensino médio. Tal estudo e pesquisa foi possível ser realizado por meio da linha de pesquisa "Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos (ECTPP) do Programa de Pós-Graduação em Educação promovido pela Faculdade de Inhumas – FacMais- GO e sob a orientação da Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, que oportunizou o meu processo de amadurecimento do tema, construção do problema, pesquisa bibliográfica e documental, até finalizar com a investigação junto aos estudantes e trazer suas impressões, considerações e colaborações de modo a ampliar as discussões acerca do tema.

Minhas inquietações sobre o processo de avaliação da aprendizagem foram decorrentes de algumas situações desconfortáveis ao longo da vida estudantil, mas que se mostraram mais evidentes quando estive na condição de estudante do ensino médio, ao perceber a avaliação acontecendo de uma forma hierárquica no ambiente escolar. Ao estudante cabia a função de receber suas "notas" e conformar-se com elas, sem questionar ou indagar a autoridade docente. O estudante não era sujeito ativo[1] e a avaliação era um fim em si mesma, terminava numa determinada "nota" e um aglomerado delas, no final do ano, dizia se o estudante era "bom ou ruim", aprovado ou reprovado. Os aprovados eram chamados de "inteligentes" e os reprovados de "burros". A avaliação só tinha sentido para classificar ou segregar. Não era o significado para aprendizagem o que se buscava, era o decorar dos conteúdos. Quem tinha essa facilidade, saía-se bem.

[1] O sujeito Ativo neste trabalho será exposto na perspectiva de que o ser humano é capaz, principalmente por meio da educação, apropriar-se e transcender-se do ambiente comum, da opressão, da alienação, do conformismo e atuar de forma participativa, colaborativa e coletiva para modificar a si e o mundo a sua volta, como será retratado por Paulo Freire (2001,2005) e Charlot (2000) ao longo do texto.

Ao finalizar o ensino médio e consequentemente o ensino superior e iniciar o exercício da docência, essa inquietação continuou no ambiente profissional. Era possível vivenciar no ambiente escolar, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, os mesmos estilos e perfis de educadores tratando a avaliação como determinante: fim em si mesma. Os estudantes sendo tratados como: "quem sabe" e "quem não sabe nada". Pouco se falava ou discutia a relação entre a tríada ensino-aprendizagem-avaliação ou quando falava, não se percebia a relação, mas a existência destes termos, apenas. Todo ato avaliativo terminava com a consequência sempre voltada para os estudantes, sempre se ouvia termos, tais como: "eles não querem nada"; "eles não estudam"; "eles só querem saber de conversar", "eles não fazem tarefas de casa e trabalhos". Era sempre sonoro eles... eles... eles. Esse discurso, a meu ver, não poderia se perpetuar.

Algumas questões, por muito tempo ficaram me incomodando: Haveria alguém, em algum lugar incomodado com essa situação determinante? Haveria autores/estudiosos/educadores/pesquisadores contrários a essa prática avaliativa existente? Haveria autores sensibilizados com esta condição dos estudantes, pois estavam sendo classificados em aprovados e reprovados? Essas e outras tantas questões rondavam a minha mente.

Então, surgiu a princípio uma entrevista de Jussara Hoffmann que despertou e ampliou o olhar para o ato de avaliar como um ato de "ação-reflexão-ação" e não apenas de julgamentos, seleção, certo ou errado. Com a ampliação de leituras advindas da autora citada e, um pouco mais tarde, das leituras de Cipriano Carlos Luckesi, foi possível compreender que havia um percurso sendo traçado para minimizar os atos examinatórios da avaliação e introduzir o ato de avaliar como ato processual o qual pode haver sentido de pertencimento e acolhimento do estudante no decorrer do processo avaliativo.

Desta forma foi possível compreender que a avaliação da aprendizagem escolar poderia e deveria ser discutida em todos os vieses e não somente pela vertente docente. Eis que emerge a necessidade da oitiva do estudante frente ao processo no qual ele é o sujeito fundamental e executor, mas nem sempre é chamado a este diálogo. Colocá-lo neste diálogo é favorecer uma maior compreensão e dar maior notoriedade ao processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Na atual conjuntura, avaliar a aprendizagem escolar é processo amplo e complexo. Não pode ser um processo isolado, no qual apenas um dos sujeitos – o docente - toma decisões baseadas em suas convicções pedagógicas, mas é um processo que requer diálogo,

comunicação, democracia, confiança. É um processo de observação, investigação, coleta e análise de dados, tomada de decisão e intervenção, que requer uma nova ação e não uma repetição de ação. É preciso, também, ser entendido e compreendido pelo viés de quem está envolvido na execução deste ato – o estudante. Quando há o envolvimento destes dois atores sujeitos, a avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como "mão dupla", pois ocorre a interação e integração entre estes sujeitos.

Para entender essa relação, é primordial saber o que os estudantes, de fato, compreendem sobre o ato de avaliar. Por isso, neste contexto, optou-se por investigar a discussão sobre a temática da avaliação da aprendizagem escolar sob a ótica do estudante do Ensino Médio, ou seja, como este estudante se vê e atua nesse processo desenvolvido pelo docente e pela escola. Compreendendo essa visão do estudante é possível evidenciar de que maneira a dialética ensino-aprendizagem tem conduzido esse processo dialógico e constituído a tríade ensino-aprendizagem-avaliação.

Com a temática definida, algumas questões se colocaram como eixo norteador da pesquisa: O estudante pertencente a uma escola pública ou particular, participa e entende do processo avaliativo da Escola? Compreende a avaliação como sendo contínua e rotineira ou pontual em momentos específicos? O estudante consegue visualizar o processo avaliativo e por conseguinte a nota/média refletindo na própria aprendizagem? Para o estudante o conteúdo ensinado é o que geralmente está exposto nas avaliações, ou seja, o que o estudante aprendeu é o que está sendo cobrado nas avaliações?

Todas essas questões, direcionaram ao problema a ser pesquisado: qual é a visão e atuação do estudante do ensino médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar?

Mesmo com pouco estudos e pesquisas direcionados ao olhar do estudante no que tange o ato avaliativo é importante salientar que as políticas públicas da educação apresenta o estudante como um jovem protagonista que projeta sua vida profissional e pessoal com certa autonomia e criatividade. Na atualidade, esse tem sido o discurso. Na prática o processo de avaliação da aprendizagem escolar, frente às avaliações externas instituídas pelas políticas públicas para o ensino médio, norteia o trabalho do professor numa perspectiva voltada para a classificação e resultado.

Os estudantes são treinados para fazer provas, são preparados por simulados para se saírem bem em avaliações externas, para serem classificados, ranqueados e comparados, entre os Estados, os Municípios e as Escolas, fortalecendo a competividade entre os

estudantes e visando o acesso às faculdades e universidades, por meio de processos seletivos e examinadores.

Isso, inclusive, demonstra que na teoria as Escolas, em especial as de Ensino Médio, contraditoriamente enfatizam a avaliação e a colocam no centro de suas ações pedagógicas, mas, na prática, promovem uma avaliação excludente, o que pode ser evidenciado ao analisar o descrito nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas e, ainda, com as respostas dadas pelos estudantes nos questionários que foram aplicados para esta pesquisa.

Destarte, é mister destacar que o objetivo geral nesta pesquisa é explicitar o significado da avaliação escolar na relação dialética ensino e aprendizagem sob a ótica do estudante do ensino médio. Para que seja alcançando esse objetivo, é necessário atentar-se aos objetivos específicos:

1. Analisar como a avaliação se insere no processo ensino e aprendizagem na educação formal e informal.
2. Compreender historicamente a finalidade e as etapas do processo de avaliação educacional,
3. Demonstrar como os principais documentos norteadores da prática educativa regimentam o processo avaliativo.
4. Evidenciar como se efetiva o processo avaliativo da aprendizagem escolar sob a perspectiva dos estudantes.

Assim sendo, para alcançar e atender aos objetivos propostos, fez-se necessário uma reflexão teórica sobre o ensino e aprendizagem, na qual tenha o aprendiz como foco no desenvolvimento da consciência crítica, colocando os contextos políticos, econômicos, sociais e culturais no centro do processo ensino e aprendizagem.

Assim, para subsidiar este estudo investigativo, foram considerados como principais referências: Charlot (2000) que versa sobre a relação do saber e Freire (1996, 2001 e 2005) que versa sobre os saberes necessários à prática educativa. Quanto ao processo ensino-aprendizagem, nomes como Tyler (1979) e Kuethe (1977) fundamentaram os princípios deste processo e, Libâneo (2013), que aborda uma compreensão crítica do processo de ensino e aprendizagem na construção de uma prática educativa efetiva e de reciprocidade.

Quanto à conceituação e ampliação da abordagem sobre avaliação, autores como Vianna (2005) e Hadji (2001), contribuíram para explicar a avaliação no contexto escolar entre o real e o ideal. Para o aprofundamento dos estudos da avaliação educacional e suas

características de acordo com o contexto social na qual estavam inseridas, foram considerados os principais autores de referência nesta temática: Lima Filho & Trompieri Filho (2012); Luckesi (1998 e 2011a e 2011b); Hoffmann (2003, 2005, 2013, 2017a e 2017b); Villas Boas (2001,2017,) Freitas (2005, 2010); Vasconcelos (2004a, 2004b 2008) e Chaves (2003) que trazem uma narrativa da avaliação da aprendizagem escolar, perpassando pela pedagogia do exame até a uma avaliação como um ato amoroso e formativo, traçando uma possibilidade de viabilizar uma transição do ato de examinar para o ato de avaliar, via Projeto Político Pedagógico (PPP) funcional, participativo e coletivo.

Quanto ao marco temporal, esta pesquisa considerou o início do século XX, quando a avaliação começa ser analisada por uma dimensão pedagógica e cunhada como avaliação educacional e são instituídas diretrizes educacionais, o que veio possibilitando o ressignificar da escola, do currículo, das práticas pedagógicas e da avaliação. Porém, é mister destacar que as práticas educativas e examinadoras no Brasil, são oriundas da chegada dos Jesuítas e que, para compreender a avaliação praticada atualmente, é preciso uma análise desde este período da história da educação brasileira.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa. Esta abordagem, para Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11): "supõe o contato direto e prologando do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo". Esta modalidade de pesquisa coaduna com o objetivo geral deste trabalho que teve em seu escopo explicitar o significado da avaliação escolar na dialética ensino e aprendizagem sob a ótica do estudante do ensino médio, tornando primordial a pesquisa de campo para o contato direto com os estudantes e com os documentos analisados.

A abordagem qualitativa permite compreender e expor com maior propriedade a visão dos participantes, pois estes falam diretamente sobre o envolvimento que possuem com o objeto de pesquisa, trazendo para o pesquisador uma base empírica para a análise do tema abordado. Como afirmam Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.13), essa abordagem: "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

A fundamentação teórica e metodológica, acontece por meio do levantamento bibliográfico, análise documental e análise de dados. Esta tríade norteia e qualifica a

pesquisa, pois conhecer o que os autores estudaram sobre o assunto, entender como os documentos reguladores e norteadores regem a atualidade e por fim, analisar o ponto de vista de quem vive o processo, permite explicitar essa relação dialética entre o ensino-aprendizagem. Segundo Ludke e André (1986, p. 45): "analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises documentais e as demais informações disponíveis". Ao analisar os dados, é de suma importância que o pesquisar lance mão de algumas metodologias, dentre elas: a) construção de categorias descritivas; b) leituras sucessivas; c) classifique dados de acordo com as categorias teóricas ou segundo conceitos emergentes (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Porém, é fundamental que o pesquisador tenha consciência de que: "a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo a discussão já existente sobre o assunto focalizado" (Ibid., 49).

O levantamento bibliográfico é o ponto de partida para toda pesquisa, pois permite verificar o que foi e o que está sendo estudado sobre o tema colocado em questão, assim, utilizar o levantamento bibliográfico: "é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos" (GALVÃO, 2010, p. 01).

Para robustecer a temática sobre a avaliação da aprendizagem escolar sob a ótica do estudante, foram feitos levantamentos bibliográficos em teses e dissertações que pudessem contribuir com a ampliação do tema proposto e principalmente para verificar se a temática estava sendo debatida com foco nos estudantes do Ensino Médio. Foi possível constatar que nesta etapa do ensino, há uma precariedade de estudos que possam compreender, entender e dar voz a estes estudantes no que tange o ato de avaliar, pois de acordo com a pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) há poucos trabalhos publicados sobre a temática "avaliação da aprendizagem escolar", sendo no Estado de Goiás entre os anos de 2000 a 2020, em média, vinte e seis (26) Dissertações e uma (01) Tese. Quando a temática é "Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio são apenas três (03) Dissertações e duas (02) Teses.

Ao aprofundar um pouco mais o levantamento bibliográfico sobre a avaliação da aprendizagem, foi possível identificar uma vasta discussão sobre a temática, principalmente pelo viés: Formação Docente; Avaliação no contexto de alguns componentes curriculares

(Química, Física, Matemática, Ensino Religioso; Avaliação em cursos acadêmicos (licenciaturas e bacharelados); Avaliação na educação básica (com oitiva de docentes e coordenadores pedagógicos); Avaliação externa (SAEB e ENEM). Entretanto, estes trabalhos não apresentam relação direta com a temática específica da presente pesquisa.

Em todo o levantamento bibliográfico realizado foi encontrada uma dissertação publicada no ano de 1997, intitulada "Avaliação da Aprendizagem: uma visão dos alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau" e uma segunda Dissertação datada de 2005 e intitulada de "Percepção de docentes e discentes acerca da avaliação da aprendizagem: estudo de caso em escola pública de Ensino Médio e Profissionalizante". Nesta última, cabe destacar que a pesquisa foi feita com discentes e docentes de uma mesma escola, e a metodologia adotada foi com questões objetivas, fazendo uma análise comparativa entre a visão do docente e a visão do discente desta escola pública, em especial. Estas duas dissertações contribuíram indiretamente para a delimitação do tema e da problemática apresentada nesta pesquisa.

Ainda como procedimento metodológico, foi adotado a análise documental, que contribuiu para a complementação de dados ou informações que corroboraram com o tema, pois: "tais documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa ainda uma fonte "natural" de informações" (LUDKE e ANDRÉ, 1986). De fato, para tratar a temática da avaliação no ambiente escolar, perpassar pelo conhecimento sobre os documentos que regem a educação no país e no estado, pode evidenciar as hipóteses que foram levantadas, bem como assegurar fundamentações teóricas e validar ou contradizer a opinião dos estudantes que foram pesquisados.

Alguns documentos foram essenciais para a análise documental realizada neste trabalho:

a) No que compete a legislação nacional no âmbito educacional, fez parte desta pesquisa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB's – N. 4024/61. N. 5691/71 e N. 9394/96), pois são estas que narram, por meio da legalidade instituída, todo o percurso educacional no Brasil, com especial atenção para os procedimentos avaliativos;
b) Quanto ao Estado de Goiás, a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás N. O3, de fevereiro de 2018 (Resolução CEE/CP N.03/2018) foi analisada sob a perspectiva da avaliação na modalidade do ensino médio,

evidenciando seu alinhamento com os documentos normatizadores nacionais e seus direcionamentos aos documentos normatizadores e reguladores na Escola.

c) Quanto a Escola, os documentos que fizeram parte dessa análise documental foi o PPP e o Regimento Interno, pois são eles que regem o trabalho pedagógico da Escola e norteiam a prática escolar. Sendo assim, serão essenciais para vislumbrar como a teoria e a prática da avaliação estão se comunicando.

Com o fácil acesso às redes sociais e por se tratar de documentos de conhecimento público, os documentos que regulam a educação em nível nacional e estadual, são acessados por meio da tecnologia, favorecendo uma análise com maior agilidade e rapidez. Quanto aos documentos escolares, foi necessário contar com a anuência e consentimento das gestoras.

Para trazer a realidade pelo olhar de quem a vivencia, esta pesquisa teve também como proposição a elaboração de uma questionário que possibilitasse a oitiva dos estudantes partindo de questões subjetivas, permitindo uma coleta de dados com maior qualidade, como afirma Chaves (2003):

> O questionário, como técnica de recolhimento de dados pode trazer importantes contribuições às pesquisas de natureza qualitativa, sendo que sua elaboração e aplicação devem nortear-se por alguns aspectos básicos, como por exemplo, a possibilidade de partir-se por esquemas de referências teóricas e experiências em curso; de exploração de ideias e concepções mais gerais sobre algum aspecto da realidade com um número maior de sujeitos; de os dados poderem ser associados a outros procedimentos e de retorno das informações aos participantes da investigação (CHAVES, 2003, p. 79)

Ao lidar com o questionário, há uma boa probabilidade de ampliar as discussões encontradas nos referenciais bibliográficos e nos documentos analisados, tendo em vista que em alguns momentos podem aproximar as afirmativas e em outros podem afastá-las, demonstrando que há uma teoria e uma prática que alicerça a práxis ou não.

Como o questionário requer a participação de pessoas, todo a pesquisa esteve sob a submissão e permissão da Comissão de Ética – Plataforma Brasil – a qual foi analisada e aprovada pela Faculdade da Polícia Militar (FPM). Com a aprovação da Comissão de Ética é que o trabalho em campo, inclusive com a coleta dos documentos escolares e a aplicação dos questionários foi procedida.

Com o sujeito da pesquisa definido – o estudante - veio nova inquietação: Reduzir o trabalho a coleta de dados em uma única escola ou ampliar o trabalho e envolver uma maior quantidade de escolas? No que tange essa inquietação, foi inicialmente pensado em trazer uma visão das escolas pertencentes a rede estadual, por ter uma linha avaliativa mais

direcionadora com o olhar para rede de ensino do Estado. Mas, deixar fora as escolas particulares, é de certa forma segregar os estudantes e não permitir que ele se faça sujeito nesta ação. Além disso, o que está na base da pesquisa/questionário não o distingue entre estudante de uma rede ou de outra: apenas o identifica como estudante portador de uma opinião sobre a avaliação escolar.

Por isso, propor uma exclusão de escolas poderia trazer uma análise parcial dos dados coletados e a pesquisa não conseguir apresentar hipóteses com uma visão mais holística sobre o significado da avaliação para o estudante. O foco não é o olhar para as relações e diferenças sociais, culturais, econômicas entre as redes de ensino, embora saibamos que essas práticas são reflexos destas relações, mas sim, o olhar do estudante sobre o processo avaliativo, ou seja, entender: o que ele pensa; como ele compreende; como ele participa e como ele gostaria que fosse o processo avaliativo da sua escola. Com isso, apresentar o significado da avaliação escolar sob a ótica do estudante, ou seja, independe da localização da escola, da sua clientela e sua estrutura, as questões elaboradas no questionário abordam a visão do estudante sobre o sentido e significado que ele dá para a avaliação que acontece com ele no ambiente escolar.

Isso implica dizer que este estudante emitirá a sua opinião, tomando posse de sua individualidade e expressando-se sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar desenvolvido na sua escola. Não há nenhuma questão que o leve a comparar o tipo de ensino ou a estrutura de uma escola para outra. O que há são suas subjetividades sendo expostas e respeitadas no que tange o processo avaliativo da escola. A inclusão pelas duas redes, não se reduz à análise comparativa entre os estudantes (idade, gênero, raça, etnia, etc) ou documentos normatizadores, mas a oportunidade de ampliar a visão acerca dos dados coletados. Mas, caso seja necessário, ficará evidenciada a divergência e a convergência de opiniões dos estudantes das redes distintas, no decorrer das análises dos dados

Desta forma, definimos que para esta pesquisa, participariam as seis (06) unidades escolares pertencentes à cidade de Itaberaí/Go que possuem ensino médio, sendo quatro (04) escolas da rede pública estadual e duas (02) escolas da rede particular. Para manter as escolas no anonimato, elas foram identificadas como:

1) Escola $A_E$, Escola $B_E$, Escola $C_E$, Escola $D_E$, no qual "A", refere-se ao nome da escola, e o "E" indica que é uma Escola ESTADUAL;
2) Escola $E_P$ e Escola $F_P$, no qual o "E" indica o nome da escola e o "P" indica que é uma Escola PARTICULAR.

Para manter o anonimato aos estudantes[2], eles foram identificados como:

1) Estudante $A_{E1}$, Estudante $A_{E2}$, Estudante $A_{E3}$ ... Estudante $A_{E9}$. Com isso, o "A", indica que o estudante pertence a Escola A. O "E", indica que este estudante é da rede Estadual e o numeral "1, 2, 3 ...ou 9", indica o nome suprimido do estudante que participou da pesquisa.
2) Estudante $E_{P1,}$ Estudante $E_{P2,}$ Estudante $E_{P3,}$ ... Estudante $E_{P9}$. Com isso, o "E", indica que o estudante pertence a Escola E. O "P", indica que este estudante é da rede Particular e o numeral "1, 2, 3, ...9", indica o nome suprimido do estudante que participou da pesquisa.

A Pesquisa com as escolas foi dividida em três etapas.

A primeira etapa, foi a visita presencial e individual entre os dias 09/03/2022 e 11/03/2022, com as seis (06) gestoras das unidades escolares para apresentar os objetivos e a possível execução da pesquisa na Unidade Escolar. Com a anuência de todas as gestoras, foi apresentado o Termo de Concordância de Instituição Coparticipante da pesquisa, o qual constava que a escola deveria dispor do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno para estudo teórico. Os PPP's e Regimentos Escolares foram disponibilizados por meios tecnológicos. Duas unidades escolares informaram que o PPP estava passando por ajustes, que eles sofreriam alterações, mas, mesmo assim, encaminharam e, estes fizeram parte da análise documental.

A segunda etapa, foi a visita para apresentar os critérios de escolha dos estudantes. Para manter os estudantes em total anonimato, a escolha se deu aleatoriamente, com o auxílio da lista de chamada de cada escola, de forma que nenhum estudante se identificasse ao pesquisador. Cada unidade escolar contaria com a participação de nove (09) estudantes, sendo: três (03) estudantes da 1ª série, três (03) estudantes da 2ª série e três (03) estudantes da 3ª série. Após a escolha dos estudantes, foi realizada uma reunião para explicar a eles o objetivo da pesquisa. Os que apresentaram interesse de participar, receberam o termo de autorização para que os pais/mães/responsáveis, pudessem dar o parecer favorável.

A terceira etapa, foi a visita para encontro presencial com os estudantes para aplicação do questionário. Conforme exposto, foram previstas a participação total de cinquenta e quatro (54) alunos e mesmo com a anuência dos estudantes e dos pais, houve a abstenção de dois (02) estudantes. Um (01) estudante faltou a aula no dia de responder ao questionário e um (01) estudante estava na escola e optou por não participar do questionário.

[2] Aqui, destacamos e informamos que as falas dos estudantes foram transcritas, para este texto, literalmente como eles escreveram no questionário.

Sendo assim, tivemos duas (02) unidades escolares que contaram com oito (08) participantes cada, o que totalizou, então, cinquenta e dois (52) participantes.

Ao término da pesquisa de campo, os dados foram consolidados por meio de tabulações e gráficos com a intenção de exemplificar, visualizar e explicitar com maior clareza as falas evidenciadas e colhidas pelos estudantes. Para maior compreensão, está exposto no "anexo 1" as questões subjetivas que foram aplicadas aos estudantes.

Destacamos que, para melhor compreensão, as questões foram divididas e classificadas de acordo com as categorias: significado da avaliação na concepção do estudante; o processo avaliativo em sua escola e por fim; a relação da avaliação com a aprendizagem do estudante.

Para a análise dos dados dos questionários, este estudo investigativo valeu-se da metodologia da análise de conteúdo, compreendida como: "Um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento" (CAMPOS, 2004, p. 611). O autor ainda acrescenta que: "o método de análise de conteúdo é balizado por duas fronteiras: de um lado a fronteira da linguística tradicional e do outro o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica)" (Ibid., p. 612).

Em consonância com o autor, Silva e Fossá (2013), afirmam que:

> A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise de material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que estão por trás dos discursos. [...] podendo ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais e não-verbais) (SILVA e FOSSÁ, 2013, p. 02-03).

A análise de conteúdo requer um zelo e um cuidado com o que está escrito, pois nem sempre o que está exposto corresponde ao que de fato o autor quis dizer ou se de fato disse: "muitas vezes ouvimos dizer que nem sempre aquilo que está escrito é o que verdadeiramente o autor queria dizer, ou mesmo, que existe, uma mensagem nas entrelinhas, que não está muito clara, pois bem, chegamos a encruzilhada" (CAMPOS, 2004, p. 613). O que até certo ponto é comum, pois o método de análise de conteúdo não é fechado em si mesmo. Ele permite interpretação do pesquisar, isso não quer dizer que permite superposição ou imposição do pesquisador frente ao dado coletado, ou seja, o pesquisador não pode deturpar uma informação apenas para acalentar seu ponto de vista, levando a interpretação à uma confirmação equivocada da opinião do pesquisador, por isso:

> A análise de conteúdos não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor suas próprias

> ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas (CAMPOS, 2004, p. 613).

Ante ao exposto pelo autor, o olhar para os dados coletados deve ser atencioso e não ficar com a primeira impressão. Na prática, no ato da análise dos dados, é possível evidenciar esses momentos de entrelinhas, de pensar e repensar na pergunta e nas respostas do estudante e por algum momento deixar a questão de "*stand by*", ler todas as outras e inferir se a ideia é a condizente com a interpretação do pesquisador ou não. Ler e reler, permite compreender e inferir alguma situação de acordo com o contexto vivido por cada participante da pesquisa e inclusive, compreender seu olhar frente ao objeto pesquisado: "produzir inferência sobre o texto é a razão de ser da análise de conteúdos; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor" (CAMPOS, 2004, p. 613).

Esta investigação se deu por meio de:

1) Realização de levantamento bibliográficos de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD;
2) Realização de estudo documental – Projeto Político-Pedagógico e Regimentos Internos das Unidades Escolares;
3) Aplicação de questionário para estudantes do Ensino Médio das escolas públicas e particulares da cidade de Itaberaí (anexo 1)

As análises documentais realizadas e os dados coletados, via questionário, possibilitaram maior compreensão acerca do processo avaliativo na relação dialética ensino e aprendizagem sob a perspectiva dos estudantes. Vale destacar que quando se parte de um realidade concreta, na qual o problema foi estudado a partir do sujeito que se encontra inserido no processo, há uma possibilidade de proporcionar transformações ideológicas, políticas e sociais no contexto investigado, pois foi oportunizado o direito de fala a quem vivencia todo o resultado, seja ele satisfatório ou não, transformador ou não.

Mediante ao exposto, é mister destacar que todo o estudo está organizado em quatro capítulos, que compõem está dissertação.

O Capítulo I, apresenta uma análise teórica e epistemológica sobre o processo avaliativo inerente ao ser humano que ensina e aprende, num contexto da educação formal e não-formal. Todo ser humano que nasce, tem como premissa aprender e que essa aprendizagem acontece na relação com o outro e/ou com o mundo em processo de avanços e retomadas. Porém, na educação formal, há uma necessidade de uma aprendizagem mais sistemática, que requer um processo avaliativo para tomada de decisões, intervenções e que

promove esse ser humano a possibilidade de sair da opressão e transformar a si, ao outro e o mundo.

Já o Capítulo II, tem como objetivo apresentar uma narrativa interpretativa e conceitual da avaliação da aprendizagem escolar, apresentando as cinco camadas de significado que este conceito adquiriu no percurso histórico de sua constituição (mensuração, descrição, julgamento, negociação e função social), bem como descreve as etapas do processo de avaliação educacional.

O capítulo III apresenta a composição dos documentos norteadores do processo avaliativo, tais como as Leis, Resoluções e Projetos Políticos-Pedagógicos, demonstrando a necessidade de transitar do ato de examinar para o ato de avaliar por meio da relação intencional com o saber e descrevendo todo o processo metodológico desenvolvido na pesquisa.

Por fim, o Capítulo IV apresenta o resultado da pesquisa qualitativa, mediante os dados coletados, com um olhar para as categorias: Avaliação - Ensino - Aprendizagem, voltadas para: análise interpretativa do significado da avaliação para o estudante; o processo de realização da avaliação na escola e; a relação da avaliação com o processo de aprendizagem para estudante.

Com o findar da pesquisa, perpassando pelos quatro capítulos, estão as Considerações Finais, evidenciando como a avaliação tem se configurado como uma ferramenta punitiva, antidemocrática, examinadora, estressante, com foco ora no ensino e ora na aprendizagem e com isso, fragmentando o processo ensino-aprendizagem-avaliação. Ainda nas Considerações finais, está explicitada, como resultado deste estudo investigativo, a compreensão de que também há uma possibilidade de fortalecer algumas práticas avaliativas formativas no ambiente escolar que promovam a participação e a coletividade, podendo se consolidar em uma avaliação mais democrática, libertadora, crítica e formadora.

# CAPÍTULO 1
# O PROCESSO AVALIATIVO INERENTE AO SER HUMANO QUE ENSINA-APRENDE

O ser humano é capaz de aprender e na medida que aprende começa a tomar decisões. Em algumas, continua sua trajetória, em outras faz retomada. Este é o processo pelo qual todo ser humano passa: ensinar, aprender e avaliar. Isso é inerente ao ser humano. Neste primeiro capítulo, essa tríade estará em evidência. Primeiramente numa vertente do ato de aprender como sendo uma condição ao ser para que viva, conviva e sobreviva no meio, sob a égide de uma educação informal, não intencional. Num segundo momento, compreender o ensino e a aprendizagem sendo organizado pela educação formal, intencional. Em seguida, uma contextualização histórica sobre o ato de ensinar e aprender no ambiente formal explicitando a relação dialética entre o ensino e a aprendizagem.

Explicar o processo avaliativo e sua finalidade na educação informal/não institucional e educação formal/institucional, requer maior entendimento sobre o ato de ensinar-aprender. Então, antes de adentrar propriamente na temática avaliação, é fundamental discorrer sobre o conceito de ensino e de aprendizagem na educação formal e informal, para que seja possível evidenciar como esses dois conceitos dialogam entre si. Um fato é importante destacar, desde que o ser humano nasce, está exposto a aprender e a ensinar, bem como ensinar e a aprender. Com isso, na medida que aprende, pode ensinar e ensinando, está concomitantemente aprendendo. Por meio desta relação, é proporcionado ao sujeito, a capacidade de julgar essas ações e de certa forma, avaliar suas decisões e retomar o percurso

do ensinar e aprender fazendo os ajustes necessários para lograr êxito na aprendizagem desejada.

Na vida cotidiana, avaliar é uma ação rotineira, como por exemplo escolher um sapato, uma roupa, o que comer, ou se vai ao cinema. É tão rotineiro, que não se percebe a funcionalidade desse ato. Já no ambiente escolar, o ato de avaliar, que deveria ser uma rotina mais planejada, torna-se uma sistematização burocrática e que leva a situações de segregação, exclusão e infortúnios, podendo levar o estudante a desistir do ato de aprender, por se sentir confuso quanto ao processo avaliativo. É justamente sobre esses encontros e divergências que este capítulo vai fazer a abordagem.

## 1.1 Educação informal: a aprendizagem como um ato natural

A aprendizagem, por si só, é um ato natural. Todo sujeito que nasce, está apto a aprender, mas sozinho, pouco fará. Este ser que nasce, em sua maioria, depende de um outro ser humano que contribua em sua formação intelectual, social, emocional, política, cultural. Esta relação educativa é comum e necessária a todo ser humano. É uma educação constante e que permite ao indivíduo estabelecer relações com o outro e com o mundo de forma sistemática e contínua. Esta educação é intitulada de: informal ou não institucional.

A educação informal pode ser entendida como uma educação não intencional, pois, conforme Libâneo:

> A *educação não intencional* refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos [...] correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligadas especificamente a instituição e nem são intencionais e conscientes. São situações e experiências, por assim dizer, casuais, espontâneas, não organizadas, embora, influam na formação humana (LIBÂNEO, 2013, p. 15-16).

Já a educação formal, pode ser entendida como sendo uma educação intencional, pois, ainda em conformidade com Libâneo:

> *A educação intencional,* refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor, ou os adultos em geral (LIBÂNEO, 2013, p. 16).

Seja formal ou informal, não intencional ou intencional, a prática educativa está presente na vida do ser humano e assim sendo, a aprendizagem está intrínseca no desenvolvimento do ser. Basta olhar em volta e ver o quanto o ser humano é capaz de criar condições para favorecer sua vida. Constrói casas para abrigar-se, transporte para locomover-se, objetos para acomodar-se, planta alimentos para colhê-los e deles se alimentar. Aprende a falar, a ler, a escrever, a interpretar, a andar, a ouvir, a nadar, a comer, a pedir. Aprende a cozinhar, a construir, a carpir, a operar, a comprar, a vender. Aprende a cativar, a julgar, a amar, a odiar, a acolher, a escolher, a avaliar, a decidir. Então, concordando com Charlot:

> Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar num conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade" (CHARLOT, 2000, p. 53).

É essa capacidade de aprender que difere o ser humano de todos os outros seres, e que de acordo com Freire (2001, p. 47) essas "relações que o homem trava no mundo com o mundo [...] apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal". O ser humano não se desenvolve por instinto, por isso, não nasce pronto. Constrói-se em meio a tomadas de decisões, que de uma forma ou de outra, será parte da sua vida, pois para Charlot (2000, p. 51) "nascer é estar submetido à obrigação de aprender", o que para os outros seres é uma questão de instinto. Eles sobrevivem para caçar e comer, não vão além dessa condição. Ao ser humano, por meio da aprendizagem, é possível viver, conviver e sobreviver, pois, a ele é dada a possibilidade de interferir e intervir no curso de sua própria vida e serão suas escolhas, em grande parte, as responsáveis por alcançar ou não suas metas.

Se o ser humano nasceu, está apto a aprender. É possível recordar o nascimento de um bebê e perceber que ele é indefeso. Nenhuma atividade física ou motora é feita por ele sozinho. O choro é apenas um choro, não diz muito. Sem alguém para cuidar, carregar, amamentar, cobrir, banhar etc., não seria possível sua sobrevivência. Sua dependência de outro ser humano é nítida. Com passar dos dias, semanas, meses e anos, adquire conhecimentos e aos poucos vai aprendendo na relação com o outro, suprindo suas fragilidades e fraquezas: "o essencial já está aí: o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, "tornar-se por si mesmo"" (CHARLOT, 2000, p. 52) e o autor ainda acrescenta que: "não é definido por instintos: define-se ao longo de uma história" (Ibid., p. 52). Desta forma, é

construído, ou seja, a aprendizagem do ser humano tem seu início no nascimento, após é só construção de novos conhecimentos agregando novas aprendizagens.

A relação e dependência, deste ser humano que nasce para com o outro – criança, jovem ou adulto - é que permite a aprendizagem. Uma aprendizagem constituída por meio de um processo histórico e uma construção histórica, a qual irá dar sustentabilidade às suas próprias aprendizagens. A aprendizagem sendo constituída, não é exclusiva daquele momento em que ocorre, há um antes da criança, que faz com que o hoje possa ser ensinado e que o amanhã possa ser ampliado com novas aquisições e, partindo desse novo aprendizado, tomar novas decisões. O ser humano está neste constante aprender. É insaciável e está sempre em busca de responder aos novos desafios. Segundo Freire (2001, p.47) "para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo".

Tais aprendizagens, inserem esse novo ser nessa comunidade/sociedade, a qual começa a existir e: "construir-se, em um triplo processo de "hominização" (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)" (CHARLOT, 2000, p.53). O ser que nasce e aprende, é capaz de compreender quem ele é, quem é o outro e quem é o mundo, formando-se assim um sujeito. Esse sujeito é aberto ao mundo, é portador de desejos, nasce e cresce em meio a uma família, ocupa um lugar no espaço social e é único. Ele age no e sobre o mundo, depara com a questão do saber como uma necessidade de aprender, é produzido através da educação e de si mesmo. É importante destacar que, todo ser humano é sujeito, mesmo quando alienado e dominado, há maneiras de se construir como sujeito (CHARLOT, 2000).

Para Freire é por meio da "consciência crítica" que este ser humano se constitui como sujeito. Segundo o autor, essa consciência crítica "lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito" (FREIRE, 2005, p. 24) e "por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade" (FREIRE, 2001, p. 114), ou seja, quando o ser humano é inserido, ele é capaz de atuar e atuando torna-se integrado a esta realidade: adequando, transformando, aprendendo, ensinando, tomando decisões e intervindo, de certa forma, avaliando.

Então, falar que uma criança não aprende, não faz sentido. Ela irá aprender nessa relação consigo mesma, com o outro e com o mundo. Há a sua volta toda uma estrutura,

condições, ferramentas, relações, palavras, sentidos, significados, conceitos, obras etc., que ao longo de uma história foram sendo preparados e produzidos por outros seres humanos e que podem ser apropriados por esse novo ser em construção e em aprendizagem, proporcionando assim uma interação com esse meio que o cerca e com outros seres humanos. Essa interação com o outro e com o meio permitem o sujeito a tomar decisões, a promover transformações, a fazer retomadas, a avançar, ou seja, a avaliar. Conforme Luckesi:

> O termo interação faz-nos lembrar que, na condição de seres humanos, *tanto estamos no meio ambiente e social como, ao mesmo tempo, o transcendemos* (grifo do autor). Vivemos no meio, mas não nos contentamos com ele como é. Agimos sobre ele, transformando-o, a fim de satisfazer nossas múltiplas e variadas necessidades; chegamos mesmo, por meio de nossa ação, a ultrapassar nossas necessidades materiais, alçando voos para satisfazer nossas necessidades culturais e espirituais (LUCKESI, 2011a, p.30).

Outros seres, não humanos, não possuem essa destreza para transformar o meio, ou seja, transcendê-lo. Eles conseguem conviver no ambiente, crescerem e se movimentarem, não conseguem agir para modificá-lo, mas: "é o homem, e somente ele, capaz de transcender" (FREIRE, 2001, p. 48).

Sendo assim: "o ser humano está, da mesma forma, inserido no meio que o cerca e com ele vive e convive, contudo também o transcende por meio de sua capacidade de agir e de compreender "como" age e a razão pela qual age" (LUCKESI, 2011a, p.31). Isso significa que o sujeito é capaz de criar, adaptar, elaborar, planejar, executar e avaliar uma dada realidade e transformá-la, ou seja, transcender. É ir além do que estava posto, criando um novo contexto, pensando sobre sua realidade, tomando decisões e agindo sobre elas. Desta forma, o sujeito está constantemente promovendo o ato de avaliar na educação informal, pois está sempre revendo seu percurso e agindo sobre ele.

Com essas aprendizagens adquiridas e os conhecimentos sendo aquietados, faz-se com que esse sujeito, baseado em suas vivências, possa criar e recriar novas situações de aprendizagem e integrá-las[3] à sua realidade, com isso, modificando, ampliando e construindo novas culturas, costumes, valores e significando novas histórias. Para Freire: "a integração [...] implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não pode absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas acha. A integração o enraíza" (FREIRE, 2002, p. 50). É das relações que surgem a integração. É por meio dessa integração que o ser humano se torna sujeito ativo,

[3] De acordo com Freire (2001), a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade.

criativo e vai compreendendo e transformando seu contexto e sua realidade, dando novos rumos a sua história e se tornando um fazedor de cultura.

Esse conjunto de relações que se estabelecem, se aproximam e se distanciam, fazem com que o sujeito seja construído por si mesmo e pelo outro, mas, essa construção não tem fim, o sujeito é inacabado. O ser humano não se vê acabado, pois está em constante aprendizado. É por todo esse sistema de construção, que segundo Charlot: "através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação" (CHARLOT (2000, p. 53). Então, a educação, analisada por esse viés, prima pelo desenvolvimento do ser humano, na eminência de vê-lo como um sujeito possuidor de hábitos, costumes, valores, habilidades e capaz de transformar a si mesmo e o mundo a sua volta.

Na mesma vertente, Luckesi deixa evidente que: "a meta de todo ser humano, a nosso ver, é tornar-se "sujeito" – isto é tomar posse de si mesmo -, a fim de ser capaz de confrontar-se com as facilidades e dificuldades da vida e do mundo, administrando-as para o seu bem-estar, assim como do outro e do meio ambiente" (LUCKESI, 2011a. p. 29).

Ter essa consciência de que o ser humano é inacabado é que possibilita-o ir além e transcender-se, como afirma Freire, quando diz que: "gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele" (FREIRE, 1996, p. 59). Fica evidente que não é apenas aceitar a condição de inacabado, mas de saber que sendo consciente de que se é um ser inacabado, há uma possibilidade de abrir-se para novos conhecimentos e novas descobertas, ou seja, entender que o sujeito inacabado não é um fim em si mesmo, mas sim uma oportunidade para buscar novos sentidos e significados quanto ao ato de aprender e ensinar.

Para Libâneo:

> A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2013, p.15).

Essa constituição do ser humano, enquanto sujeito, requer um movimento de ir ao encontro da aprendizagem. Ela só acontecerá se esse sujeito se permitir, se interessar, se colocar à disposição para que o outro e o mundo contribua em sua construção. Não é uma aprendizagem de um ser sozinho. Sem consentimento, sem colaboração e sem escolha, não há educação. Para Charlot:

> Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me

> numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

É importante destacar que há aprendizagens que necessitam ser inseridas paulatinamente, de acordo com que esse ser (sujeito) se coloca no mundo frente suas necessidades e vai formando-se, apresentando: "traços de personalidade social, e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática" (LIBÂNEO, 2013, p. 21). Assim sendo, o autor evidencia que a educação proporcionará ao sujeito condições de sair do anonimato e se colocar frente a diversas situações que podem fazer a diferença na sua escalada frente a aprendizagem, podendo este ser, traçar seu caminho e tomar decisões.

Então, compete à educação promover meios para essa ascensão, pois, para Luckesi: "a educação tem como finalidade subsidiar o desenvolvimento do ser humano, que se configura por definições filosóficas, políticas, pedagógicas e didáticas" (LUCKESI, 2011a, p. 22). Mediante ao exposto, o ser humano desde seu nascimento está apto a aprender. Aprender sobre si, ou seja: se conhecer, entender seus limites, conhecer seus valores, estabelecer seus princípios, suas capacidades, suas habilidades. Aprender sobre o outro: seus costumes, sua cultura, sua história. Aprender sobre o mundo: sua economia, sua política, sua cultura, sua filosofia, sua ideologia, ou seja, sua história herdade e a que está em construção.

Diante dessa aprendizagem, o sujeito se vê em conformidade com o ato educacional. Neste caso, numa condição ampla e complexa de conhecimento informal, característico à sua existência de ser. Então, de acordo com Libâneo:

> A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instancias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 14-15).

Em concordância com o autor, as práticas educativas são essenciais na formação do indivíduo, por isso, estar de posse desses conhecimentos e aprendizagens, predominantemente, na informalidade, pode não conduzir esse sujeito ao exercício da sua cidadania e ao despertar de uma consciência crítica, pois, mais do que aprender, é preciso ter um pensamento reflexivo e crítico para exercer essa cidadania. O sujeito precisa ir além da aprendizagem informal praticada pela família e comunidade. É preciso que esse sujeito conheça e tome posse do

mundo da linguagem, da escrita e dos símbolos para que seja capaz de intervir e integrar-se com maior propriedade e promover transformações no meio ao qual está inserido.

Surge a necessidade de estabelecer um conjunto de saberes que poderão contribuir com a significação de códigos, linguagens e símbolos aos sujeitos. Há a institucionalização de saberes. Emerge a Escola como sendo ambiente capaz de promover uma prática coletiva e intencional de ensino e aprendizagem. Um lugar que deve proporcionar uma interação e integração entre um sujeito que traz consigo culturas, aprendizagens e conhecimentos científicos e um sujeito[4] apto a adquirir conhecimentos e aprendizagens, advindos dessa mediação. Um ambiente que por meio do ato de avaliar pode promover ao estudante uma aprendizagem que tenha sentido e seja significativa, pois, ao ser detectado que o educando não aprendeu, o educador tem a função de oferecer novas condições para que a aprendizagem seja evidenciada.

É por isso que a tríade ensino-aprendizagem-avaliação é dialética, os atores envolvidos nela estão em constante relação. E esta relação criada e estabelecida por meio da educação informal ou não institucional, será mantida mesmo no ambiente formal ou institucional, pois, não há dissociação destes ambientes. O que há, é uma organização sistematizada que oportunizará ao ser a possibilidade de trazer seus conhecimentos prévios adquiridos e poder transformá-los em conhecimentos científicos, conceituais e institucionais, favorecendo a constituição de um sujeito mais crítico, autônomo e independente. A educação formal, se faz necessária na formação do sujeito e o processo avaliativo encontra-se inserido nessa formação, mesmo apresentando ou não algumas fragilidades.

## 1.2 Educação formal: sistematizando a aprendizagem

A Educação institucionalizada – educação formal praticada pela escola - surge na época moderna, com a função de promover o ensino e a aprendizagem com foco no conhecimento científico, e apresenta-se como um ambiente regado de normas, regras, valores e princípios para que, ao receber os estudantes em seu interior, pudesse promover o ensinamento coletivo, contemplando muitas estudantes ao mesmo tempo. Conforme Luckesi: "este modelo foi chamado de "ensino simultâneo". "Simultâneo" pelo fato de um professor ensinar *simultaneamente* muitos educandos" (LUCKESI, 2011a, p.235), e, é claro, havia uma intenção detrás desse ensino simultâneo - a sociedade capitalista - que inaugurava o modelo

[4] Doravante o termo sujeito poderá assumir uma nomenclatura de educador/a ou educando/a, professor/a, aluno/a, estudante, docente ou discente, tendo em vista que estamos nos referindo ao "sujeito" no campo da educação formal.

de escola formal que temos hoje, a qual precisa de sujeitos preparados para lidar com as novas tecnologias advindas da revolução industrial e dar sustentabilidade às necessidades individuais e coletivas da emergente burguesia.

Há uma mudança de comportamento nessa nova sociedade (tendo em vista que na Idade Média, era a Igreja que direcionava o que era certo ou errado, primando pelo castigo público intermediados pela Inquisição), porém havia necessidade de manter certos controles e disciplinas. Então, surgem as leis, as normas e as regras para manter o disciplinamento exterior: "a modernidade inventou a disciplina externa e impositiva" (LUCKESI, 2011a, p. 238). Citando o autor:

> Todavia, é impossível fazer ciências sem a subjetividade, que tem a possibilidade do olhar novo sobre a realidade. A ciência necessita da subjetividade, porém esta pode questionar os dogmas existentes que configuram o que é e como deve ser a realidade e a vida. É neste contexto que nascem, de um lado, a escola moderna e as práticas dos exames e através deles, o controle externo e aversivo (LUCKESI, 2011a, p. 237).

Quando o autor menciona a prática dos exames, está se referindo ao processo avaliativo na escola, que apresenta a avaliação como seleção dos melhores e exclusão dos que não respondem as expectativas propostas pelo educador. Desde o seu surgimento na modernidade, o campo educacional traz consigo a implementação das escolas e junto a elas, o controle das ações dentro do ambiente escolar, de forma que o conhecimento e o pensamento não assumam autonomia para questionar o que já havia sido entendido como "verdades" e assim, não oferecer condições de contestar o domínio da classe burguesa.

A escola então, com a função de disseminar essa educação formal, se estrutura por relações de imposições, na qual há quem manda e quem obedece, há quem sabe e quem não sabe, caracterizando-se como: "um espaço microssocial, organizado por relações hierarquizadas de poder, reproduzindo o modelo social no que se insere" (LUCKESI, 2011a, p. 226).

Assim, esse ambiente por mais que se modernize, responderá aos interesses de quem exerce o poder, neste caso a classe dominante. Manter essa relação hierarquizada é manter uma relação vertical, rígida, opressora, na qual para os opressores: "pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são coisas" (FREIRE, 2005, p. 50). Ao fazer esta afirmação, o autor descreve com muita propriedade, o que ele chamou de "concepção bancária" de educação, como um instrumento de opressão, ou seja, uma separação nítida entre ensino e aprendizagem: um ensina e o outro aprende, não há relação. Há hierarquização.

Se são entendidos como "coisas" a escola contribui de certa forma para fortalecer essa inutilidade do ser em construção, pois o único detentor de conhecimento é a figura do

professor. O estudante não sabe e só deve aprender aquilo que o professor julgar ser necessário que ele aprenda. Não pode ir além do que é necessário. Olhando para este viés e retomando a história, o docente como detentor do conhecimento é culturalmente instituído na sociedade brasileira desde o fim dos anos de 1500, como afirma Luckesi: "na pedagogia jesuítica, sobressaia a atividade do professor, concebido como aquele que sabe e transmite o conhecimento e controla o processo de formação do estudante" (LUCKESI, 2011a, p. 242).

Essa cultura foi arrastada, pois mesmo na contemporaneidade, precisamente no século XIX, a afirmação de Freire continua válida: "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memoriza e repete" (FEIRE, 2005, p. 66).

Por isso, falar de uma educação formal, advinda da escola é entender que essa relação entre o ensino e aprendizagem nasce num contexto de interesses e necessidades para fortalecer a expansão do capitalismo e não com intuito de promover uma sociedade ao patamar de aquisição de conhecimento e aprendizagem. A educação formal contribuía e ainda continua contribuindo muito mais com o mercado de trabalho do que com o mundo da pesquisa, pensamento e consciência crítica. É possível constatar que através da educação formal se estabelece a seleção dos melhores, dos mais obedientes, dos subservientes. Os demais são colocados à margem, são excluídos, por isso, segundo Luckesi: "a sociedade burguesa exclui. Ela não trabalha a favor da igualdade, que implica inclusão. Ao contrário, atua de modo seletivo, que por si, gera a marginalização". (LUCKESI, 2011a, p. 259)

Com esses esclarecimentos, fica evidenciado porque muitos autores se dedicam aos estudos que possam trazer sentido ao ensino e a aprendizagem, que possam provocar no ser humano o desejo de transformar-se e constituir-se como sujeito consciente e crítico. Havia, e ainda há, muitas cobranças sobre os educandos e os educadores, não para qualificação dos processos de aprendizagem, mas sim para que cada vez mais a escola forme trabalhadores e mão de obra para fortalecer a sociedade vigente. Conforme Kuethe: "há uma exagerada pressão que se aplica a estudantes e professores para que alcancem as metas" (KUETHE, 1977, p. 2)[5]. O autor ainda acrescenta: "Muita gente que de outra forma jamais teria refletido

[5] Com a escola ofertando um ensino "simultâneo", há que se assegurar que o conhecimento a ser ensinado, seja direcionado, justamente para não questionar os dogmas existentes. Desta forma, "surgem constantes questões sobre quem deve ensinar, o que deve ensinar e como se deve ensiná-lo" (KUETHE, 1977, p.2), ou seja, há um controle, uma normatização coletiva para que a prática educativa seja aplicada de forma a atender a interesse da sociedade dominante.

sobre a importância da educação é constantemente informada do papel crítico das escolas na economia e na defesa nacional" (Ibid., p. 01).

Neste contexto, o ser se constrói de acordo com interesses de classes e não para sua consciência crítica, como aponta Libâneo:

> O processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. As finalidades educativas subordinam-se, pois, a escolhas feitas frente a interesses de classe determinados pela forma de organização das relações sociais (LIBÂNEO, 2013, p.23)

A educação formal, mesmo não respondendo ao anseio geral de uma educação que provoca transformações, é capaz de tirar o ser de sua ignorância e lhe abrir as portas para oportunizar o conhecimento, pois, ainda segundo Libâneo:

> Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social. [...] A prática educativa requer uma direção de sentido para formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes corresponde para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira (LIBÂNEO, 2013, p. 23).

Ou seja, o ser é capaz de se fortalecer e criar condições para se ver construindo-se como um sujeito. Isso se deve a prática educativa, que mesmo sendo escolarizada é capaz de oportunizar ao ser humano a sua autotransformação e a sua autoconscientização, o que possibilitará maior intervenção no meio em que está ou estará inserido.

A prática educativa deve permear pela indissociabilidade do ensino-aprendizagem, desta forma, continuam fortalecendo os elos de reciprocidade entre quem ensina aprende e quem aprende ensina. A educação formal precisa fortalecer esse elo, compreendendo o *sentido e significado*[6] desta relação, mas, mais que saber o sentido e significado, efetivamente praticar no ambiente escolar.

## 1.3 Ensino-aprendizagem: um elo para o conhecimento

É importante destacar que ensino e aprendizagem não são termos isolados. São a face da mesma moeda, se completam, bem como não possui um início, meio e fim. Ambos

[6] O sentido e significado neste texto, traz a concepção apresentada por Charlot (2000) quando diz que o que tem sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Já o significado é a ideia de que se algo que foi ensinado não fez sentido, isso quer dizer que não ouve relevância para alguém ou para o mundo.

constituem um processo, pois é paulatino, requer: uma interação e integração entre educador e educando, boas relações interpessoais e feedback/devolutivas.

Se considerarmos uma definição encontrada em dicionário, o ensino é entendido como "1. Transmissão de conhecimento; instrução. 2. Os métodos empregados no ensino" (FERREIRA, 2001, p. 270). Na mesma ideia, o autor define o ato de ensinar como sendo "1. Ministrar o ensino de; lecionar. 2. Transmitir conhecimentos a; instruir. 3. Adestrar. 4. Indicar" (Ibid., p. 270). Isso mostra o quanto este termo tem promovido várias interpretações no que tange à educação formal, elevando o ser que sabe a uma supremacia e desvalorizando o ser que não sabe. Geralmente, é o ato de examinar que promove essa hierarquização. Ele distancia o aprendente do ensinante e vice-versa. Segrega o educando do educador. O primeiro é visto como objeto e o segundo como sujeito. Ao primeiro cabe o ato de aprender, ao segundo o de ensinar, uma relação vertical, hierarquizada.

Para Kuethe, o termo ensino quer dizer: ""fazer com que as pessoas aprendam". Isto é essencialmente idêntico à definição de ensinar dada pelos dicionários, que usam expressões como "fazer com que o outro saiba" (a maneira de realizar alguma coisa), "transmitir o conhecimento de"" (KUETHE, 1977, p. 2). De fato, o ensino precisa despertar no outro o desejo de aprender, pois, se o objetivo for só ensinar e não se preocupar com o outro que aprende, o ato fica isolado. Ensinar sem alguém para aprender, não cumpre o objetivo do ensino. Se um docente ensina algo, ensina a alguém. Por isso, o ensinar deve estar atrelado ao ato de aprender. Caso isso não ocorra, se resume a uma atividade do docente e evidencia apenas que ensinar é uma atribuição do professor: se ensinou, cumpriu seu papel. Não é este ensinar que estamos propondo retratar, mas sim, do ensinar que faz com que o estudante aprenda, dessa forma "a interação normal de mestre e aluno, em que a aprendizagem é o produto principal" (Ibid., p. 3).

Seria interessante perceber essa máxima em funcionamento, a aprendizagem sendo vista e compreendida como produto principal. Estando em prática essa ação de ensinar-aprender, o ato de avaliar seria uma consequência dessa relação. Na verdade, uma das grandes dificuldades de prover o ato de avaliar se dá pelo fato de que o ensino não está para a aprendizagem, assim como a aprendizagem não está para o ensino.

Tyler (1979) destacava que o ensino precisava tomar uma proporção maior e não apenas estar focado em alguém ensinando qualquer coisa e alguém aprendendo qualquer coisa, por meio de castigos, medo, aprovação e reprovação. Faltava intencionalidade. Era importante ter um norte, metas a se pensar. Sendo assim, sua proposta de ensino foi pautada em objetivo

e: “esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames” (TYLER, 1979, p, 3).

Com o ensino voltado para os objetivos, é possível vislumbrar que não basta apenas ensinar, é preciso compreender como esse ensinamento está sendo absorvido, para que em seguida possa permitir ou não adentrar em outros objetivos ou fazer retomadas dos que não foram absorvidos. De certa forma, para o avançar ou retomar deveria estar incutido o ato de avaliar, mas o que se vê são as preparações de testes e exames. Não muda a segregação entre ensino-aprendizagem, mas canaliza o ato de ensinar pautado num sentido, numa meta a ser alcançada. Essa meta a ser alcançada, ainda era responsabilidade do estudante. O objetivo do educador foi traçado, compete ao estudante alcançar a meta. Assim evidencia que o ensino-aprendizagem-avaliação não é cíclico. Não é relacional.

Em alguns momentos, o ensino, é entendido como adestramento, como é o caso da educação “bancária”, o estudante era moldado de acordo com o que o docente ensinava: “o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 67). Para o autor, o ensino não se dá por um único ser detentor do conhecimento, mas por meio da relação dialógica entre o educador e o educando, pelo qual o educando deixa de ser um objeto e ambos, são sujeitos em processo, ou seja: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem” (Ibid., p. 79). Essas relações promovem a interação e a integração dos sujeitos que buscam “a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade” (Ibid., p.80).

Freire (1996), também se mostrou contrário à esta concepção bancária, pois acreditava no ensino como uma relação mútua entre sujeitos. Em seu livro Pedagogia da Autonomia afirmava que: “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25), o autor acreditava que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (Ibid., p.25).

Outro autor que não é favorável à concepção do ensino como transmissão é Charlot, para quem o saber é inerente à atividade intelectual do sujeito: “a relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas também, como espaço de *atividades*, e se inscreve no

tempo" (CHARLOT, 2000, p.78). Não há apenas um detentor do conhecimento, o ensino se dá por mediação, por significação, sentido, linguagens. Isso é possível mediante a relação com o outro e que neste caso, na escola, é o educador. Ele precisa usar dessa relação com o mundo, com a história, com o outro e consigo mesmo para conseguir fazer com que os estudantes transformem as informações em conhecimento. É uma transformação, não uma memorização/decoreba, por isso, o significar o ensino é tão importante. O educador precisa oferecer condições para que o aluno possa querer aprender, como já fora mencionado em outro momento pelo próprio autor, o educando precisa colaborar, sentir desejo: "o desejo sempre é "desejo de"; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis" (Ibid., p.54).

Ainda em consonância com as definições encontradas no dicionário, expostas anteriormente, é possível perceber que num determinado momento a instrução é tida como sinônimo de ensino. Para Libâneo (2013) há uma diferença. Enquanto a instrução é voltada à formação intelectual, o ensino traduz nos meios que conduzem ao primeiro. Sendo assim, o autor descreve que: "a instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução" (LIBANEO, 2013, p.22). Ambos se completam e compete ao educador uma intencionalidade para direcionar o ensino e a instrução para objetivos educativos. Ou seja, fundir-se na aquisição de conhecimentos. Ampliando o conceito: "*ensino* é a atividade do professor de organização, seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, forma organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos" (Ibid., p. 99).

É importante ressaltar, conforme já afirmou o autor acima, que o ensino requer condições e meios para prover a instrução, ou seja, o ensino não se dá de forma imperativa, única e vertical. O docente necessita (além de si mesmo) de outros fatores para que possa conduzir seu processo de ensino e lograr êxito.

A escola tem que ser um ambiente que proporcione condições a esse docente para ensinar e precisa contar com elementos tais como: "a organização do ambiente escolar, os mecanismos de gestão da escola, o sistema de organização das classes, o conselho de pais, os livros didáticos e o material escolar" (LIBÂNEO, 2013, p. 97). Em síntese, o autor afirma que "o ensino exerce a mediação entre o indivíduo e a sociedade" (Ibid., p.97). Isso só reforça o quanto o processo de ensino requer um olhar atento do educador, que não basta levar apenas a

informação constante em livros ou tecnologias, mas que precisa transformar essas informações em conhecimento, precisa demonstrar propriedade sobre os temas abordados, mas, mais que isso, precisa ser um sujeito consciente, crítico e transformador, caso contrário será um detentor de conhecimento e transmissor de informação.

Para Luckesi (2011): "o objetivo fundamental da prática educativa é oferecer ao educando condições de aprendizagem e, consequentemente, de desenvolvimento, tendo em vista sua formação como sujeito e como cidadão" (LUCKESI, 2011, p. 37). Ao oferecer as condições de aprendizagem, é possível compreender que a instrução está acontecendo a contento e está sendo evidenciado por meio do ensino, que desencadeia atividades intelectuais com intencionalidade e capaz de desenvolver no educando a consciência crítica transformadora, colocando-o como sujeito ativo.

Já o ato de aprender, requer, interação, inquietação, desejo, motivação, sentido e significado do sujeito que se predispõe a aprender. Assim como o ensino não é isolado, a aprendizagem também não o é. Ela acontece por meio da mediação do professor. Desta forma, ensino-aprendizagem e educador-educando tornam-se um processo contínuo de trocas e de diálogos, no qual ambos ensinam e aprendem.

Conforme, fizemos com o conceito de ensinar, tomamos também o dicionário como dado, tendo-o como exemplo de definição que exige uma análise mais detida do conceito. O dicionário consultado, assim define o termo aprender: "1. Tomar conhecimento de. 2. Tornar-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc. [...] 3. Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência" (FERREIRA, 2011, p. 54).

Neste contexto, é observável que o "tomar conhecimento pela experiência" é de certa forma ter um contato com algo a ser ensinado sobre um determinado assunto, no qual ao realizar essa experiência permitirá que o sujeito inicie um processo de transcendência, tanto na educação intencional como na educação não intencional. A diferença é que: "fora da escola, a *aprendizagem é um subproduto*" (KUETHE, 1977, p. 05)[7], ou seja, não há intencionalidade. O sujeito irá aprender por vários mecanismos na medida que se desenvolve e observa algumas ações de outros seres humanos ou não.

[7] Hodiernamente, sabe-se que a escola não se resume a um ambiente físico, estruturado. Há ambientes virtuais que ofertam a escolarização. Sendo assim, é mister compreender o "fora da escola" como um lugar que não oferta o ensino formal sistematizado, escolarizado, pois fora da escola há muitos ambientes de aprendizagem e mesmo que procurem a intencionalidade, não estará voltada para o ensino-aprendizagem, pois para que a aprendizagem seja um produto, é necessário: "a interação normal de mestre e aluno [...] o professor orienta as atividades do estudante a fim de produzir aprendizagem" (KUETHE, 1977, p. 03).

As situações do dia a dia vão conduzindo o sujeito a aprender sob as circunstâncias das quais necessitará tomar algumas decisões. Mas, este aprender "subproduto", não requer uma rigidez, não é alicerçada por assuntos específicos, não há um tempo determinado para ser aprendido, não requer uma aprovação ou reprovação. Neste caso: "a meta visada pela pessoa não é aprender, mas chegar ao estado de quem adquiriu certas habilidades ou alcançou certos objetivos" (Ibid., p. 05). Para elucidar essa afirmação, é possível citar o andar de bicicleta. Não há uma aula conteudista, teórica e prática sobre como se anda de bicicleta. O que há é a necessidade de desenvolver habilidades para se equilibrar e conduzir a bicicleta de forma a atender a sua meta desejada que é "andar de bicicleta". Não há uma normatização, uma data, um horário, um tempo para que se alcance esse objetivo e meta. Há o desejo do sujeito em aprender a andar de bicicleta. Na escola, segundo o autor: "o estudante sabe que sua tarefa é aprender alguma coisa" (Ibid., p.05).

Quanto ao ambiente escolar, a aprendizagem é intencional. Há o que ser aprendido, como sendo o mínimo necessário, que irá nortear a ação do educador e promoverá condições para que tais assuntos (que forem considerados importantes para a classe dominadora atual) sejam expostos aos estudantes e possa ser tomado como conhecimento base para que novos conhecimentos sejam inseridos neste contexto. Então, a aprendizagem intencional, formal, dentro da escola pode ser entendida conforme é definida por Kuethe, como: "processo pelo qual a conduta se modifica em resultado da experiência" (KUETHE, 1977, p. 6). Este processo é lento e gradativo. Essa mudança de conduta é principalmente no ato de pensar e agir. Não se destina à conduta de comportamento disciplinar, mas sim, do se ver sujeito capaz de integrar e interagir na sociedade, se construindo como consciente crítico e transformador. A aprendizagem, neste caso, precisa ser percebida através da mudança de conduta, se essa mudança não é perceptível, a aprendizagem não aconteceu.

Em algumas situações, de acordo com Kuethe (1977, p. 57) "a aprendizagem resulta da intenção que tem o indivíduo de dominar e reter algum material específico". Nesta afirmação é possível compreender que o ato de aprender é permeado pela intenção, ou seja, pelo desejo de entender, interpretar e compreender algo que até então o indivíduo não sabia. O ato de aprender por esse viés é intrínseco, requer motivação, motivo. Por isso não basta só ensinar. É preciso criar condições para que o educando tenha motivos para aprender. Quando este educando é alicerçado suficientemente por: "motivação intrínseca para adquirir o conhecimento particular de uma determinada habilidade, a aquisição é a meta da aprendizagem e também a sua recompensa" (Ibid., p. 57).

De acordo com Tyler (1979), a aprendizagem se dá por meio das experiências que os alunos vivenciam ou de acordo com alguma situação que lhe é apresentado ao ambiente que pertence. Essa interação do estudante com o exterior, mantendo um contato, fazendo perguntas e buscando respostas, é que permite com que ele possa adquirir conhecimentos antes não internalizados. Sendo assim, o autor afirma que:

> A "experiência de aprendizagem" refere-se à interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir. A aprendizagem ocorre através do comportamento ativo do estudante: este aprende o que ele mesmo faz, não o que faz o professor" (TYLER, 1979, p. 57- 58).

Coadunando com o autor, o ato de aprender é único e singular. Cada estudante aprende de uma maneira, num ritmo diferente, num tempo diferente. Não há uma aprendizagem homogênea. O que há é o acolhimento de cada realidade dada, compreendendo sempre quem é o sujeito da ação que aprende. Cada experiência perpassa pelo estudante de uma forma, com uma interpretação, com um entendimento e com uma compreensão. O estudante precisa estar disposto a vivenciar a experiência, a ação de aprender advém dele, mas, não é uma responsabilidade apenas dele, a de aprender.

O que Tyler nos apresenta é que: "o próprio estudante deve realizar a ação que é fundamental à experiência" (TYLER, 1979, p. 58), mas deixa claro que, o ato de aprender não é isolado. O estudante precisa ser despertado, provocado, instigado. Essa ação se deve ao docente. Ele precisa conhecer seu estudante, compreender em qual experiência o estudante consegue produzir reações que promova uma aprendizagem desejada. É importante destacar que o controle da experiência de aprendizagem é dada pelo professor através da: "manipulação do ambiente de modo a criar situações estimulantes - situações que evocarão o tipo desejado de comportamento" (Ibid., p.58).

Partindo deste entendimento, o ensino-aprendizagem caminha por meio de um diálogo. A aprendizagem terá sentido quando o estudante se colocar como apto a aprender, mas cabe também ao docente despertar neste estudante o desejo e tornar o ensino significativo. O docente tem muita responsabilidade sobre a aprendizagem do educando, compete a ele despertar o interesse do estudante e: "criar situações com tantas facetas que possam evocar a experiência desejada em todos os estudantes, ou então variar as experiências de modo a oferecer algumas que possam ser significativas para cada um dos alunos da classe (TYLER, 1979, p. 59). É este desejo e essa significação aos estudantes é que provocará a aprendizagem.

Por isso, Freire tem chamado a atenção para este olhar, quanto ao bom docente, para ele:

> O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar. Seus alunos *cansam, não dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Em consonância com o autor, é possível compreender que a aprendizagem está intrinsicamente ligada ao ensino e em especial, a quem está promovendo esse ensino, que nesta linha da educação formal é o docente. É essa intimidade do movimento do pensamento que promove a aprendizagem, principalmente, quando a abordagem de quem ensina, proporciona um entendimento da própria realidade do aprendente e este aprendente se sente provocado a aprender, pois, de acordo com Freire: "todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando" (FREIRE, 2001, p. 14).

Ainda segundo Freire, essa aprendizagem se dá por meio de uma ação dialógica: "quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa (FREIRE, 2001, p.116). Na educação formal, esse diálogo permite o ir e vir de ideias, pensamentos e saberes que são construídos e reconstruídos por meio de uma conscientização crítica. O autor ainda acrescenta que: "só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação" (Ibid., p. 115). Onde há comunicação, há a possibilidade de aprendizagem, pois fica estabelecida uma relação dialógica e assim, é possível que os sujeitos educadores e educandos consigam vivenciar o ensino-aprendizagem com sentido e significado para ambos.

Então, para Paulo Freire, o ato de aprender perpassa por uma ação dialógica, na qual há duas dimensões: ação e reflexão. O diálogo é uma necessidade inerente ao ser que existe: "ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado" (FREIRE, 2005, p. 91). Ao vivenciar essa relação transformadora e humanizada, por meio do diálogo, ambos sujeitos propiciam consciência crítica, pois: "somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo" (Ibid., p. 96).

O ato de aprender requer uma interação, integração, experimentação e diálogo e, neste sentido, Charlot (2000) destaca que o ato de aprender requer significação e tal significação requer mobilização, atividade e sentido. De certa maneira, complementa o que já vem sendo exposto anteriormente. O sujeito aprendente precisa ser instigado, provocado para participar do ato de aprender, para que em seguida ele possa sentir-se motivado (ter motivo,

desejo) a ir de encontro com essa aprendizagem, por meio de uma atividade que faça sentido, ou seja, que tenha significado. O autor traz essa definição em três perspectivas:

> Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisa que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Fazer sentido, ter significado é de certa forma, promover mudança de atitude e comportamento. É uma internalização e uma interpretação do que está sendo ensinado e que vai de encontro com o motivo que o sujeito tem para promover uma conscientização crítica e poder transformar-se e contribuir com a transformação à sua volta. Esse é o sentido do ato de aprender "esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito" (CHARLOT, 2000, p. 56). Quando não faz esse sentido, não ouve aprendizagem. "Quando digo que "não entendo nada" isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado" (Ibid., p. 57). Mas ao contrário disso é possível perceber que: "uma aula "interessante" é uma aula na qual se estabeleça, em forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro" (Ibid., p.73). Quando essa relação acontece o ensino-aprendizagem é evidenciado e o ato de avaliar pode ser satisfatório, adquirindo sentido e significado.

Ainda segundo Charlot, o aprender pode assumir uma posição de saber no mundo intelectual, formal: "isto é, um conteúdo intelectual ("meter as coisas na cabeça", como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte..." (CHARLOT, 2000, p.59). Neste caso, como estamos tratando do saber intencional ou formal, é mister compreender que: "o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar" (Ibid., p. 60). Essa ação realizada pelo estudante é um ato de avaliar, mas é a autoavaliação, pois experimentar, provar e validar é procurar formas de dar sentido e assimilação dos conteúdos intelectuais que foram ensinados e que precisam ficar armazenados para serem utilizados em momentos oportunos que lhes forem acionados novamente. Novamente é importante ressaltar que a tríade ensino-aprendizagem-avaliação, estão interligados a um processo contínuo e dialético.

Essas atividades expostas por Charlot (2000), não se dão num único movimento, é preciso que haja um mediador, por mais que o executor seja o aprendiz, deve haver alguém

mais experiente dando lhe condições para o seu despertar, neste caso, o educador. O sujeito ao desenvolver o saber, passa por momentos únicos de descobertas. É nesse momento que o educando é capaz de compreender sua aprendizagem ou não. As experimentações são tentativas para perceber se o que foi compreendido de fato foi aprendido. Ao verificar que essa experiência não se concretizou em aprendizagem, ele retoma a experiência e busca novas alternativas para acomodar tal aprendizagem.

Por fim, mas não menos importante, esclarece ainda Charlot: "Aprender é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender" (CHARLOT, 2000, p. 67). Desta forma, os estudantes são confrontados com necessidades de aprender, ao se depararem com mundo já existente que possui uma história e a estas atribui figuras do aprender que são referenciais aos estudantes, ou seja, se portam como ferramentas que podem favorecer a aprendizagem. Em destaque, o autor apresenta: "os objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de artes, programas de televisão "culturais..."" (Ibid., p. 66)

Na mesma vertente, Libâneo (2013) descreve a aprendizagem como sendo um processo que consiste em entender como as pessoas aprendem e que essas aprendizagens podem acontecer por condições internas e externas, pois o meio influencia no ato de aprender. Para o autor: "desde que nascemos estamos aprendendo, e continuamos aprendendo a vida toda" (LIBÂNEO, 2013, p. 87). De acordo com essa afirmação, o ser humano é inacabado e que em cada etapa da vida do ser humano em construção, é possível olhar para a aprendizagem com um olhar mais direcionador. Para além dessa constatação, o autor afirma que:

> A *aprendizagem casual* quase sempre espontânea, surge naturalmente entre as pessoas e com o ambiente em que vivem [...] e a *aprendizagem organizada* é aquela que tem como finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora isso possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para transmissão e assimilação de conhecimento e habilidades" (LIBÂNEO, 2013 p.87).

Na exposição a seguir, é possível entender essa perspectiva do autor, quando este diz que:

> Uma criança pequena aprende a distinguir determinados barulhos, aprende a manipular um brinquedo, aprende a andar. Uma criança maior aprende habilidades de lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta, etc., aprende a contar, a ler, a escrever, a pensar, a trabalhar junto com outras crianças. Jovens e adultos aprendem processos mais complexos de pensamento, aprendem uma profissão, discutem problemas e aprendem a fazer opções (Ibid., p. 87).

O ser humano é capaz de aprender a cada nova etapa da sua vida e quanto mais aprende, mais condições e possibilidades de aprender ele terá, pois o local, o ambiente e as condições podem proporcionar várias experiências, sentidos e significados. É na escola o local de se adquirir essa aprendizagem organizada e os resultados dela: "se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas relações com o ambiente físico e social" (LIBÂNEO, 2013, p.88). O autor ainda destaca que o sujeito pode aprender conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos intelectuais e sensorimotores; atitudes e valores e acrescenta: "a aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades físicas e mentais próprias das crianças no estudo das matérias. É o que denominamos de processo de assimilação ativa" (Ibid., p.89). Com isso fica evidente o quanto o ser docente é importante no processo de aprendizagem dos estudantes. Sua capacidade de instigar, problematizar, questionar e propor experiências, faz toda diferença ao estudante que aprende. Por isso, é estabelecida uma relação educador-educando: um estimula e o outro se motiva. Sendo assim: "a aprendizagem é a atividade do aluno de assimilação de conhecimento e habilidades" (Ibid., p. 99).

O Educador precisa conhecer o educando, entender seus interesses, suas metas para que juntos possam promover o ensino-aprendizagem com qualidade e sem rupturas. Cipriano Luckesi vem reafirmando a importância dessa relação dialógica e traz a figura do educador como sendo o ser adulto que auxiliará, ou seja, mediará essa construção. O autor destaca que: "é preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, consequentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução" (LUCKESI, 2011a, 29). É necessário oferecer condições para que o educando se sinta estimulado e possa estabelecer motivos para aprender, se vendo mobilizado frente as atividades de modo que sua aprendizagem tenha sentido e significado.

Em síntese, o ato de ensinar e aprender com intencionalidade, no ambiente escolar, sendo uma educação formal, não é uma tarefa tão fácil. Primeiramente, é preciso entender sob que condições os educandos foram sendo inseridos no contexto escolar, para receber a educação formal. Em seguida é necessário reforçar que o educador é um sujeito que exerce grande responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, pois ele é quem media uma história já existente com a história que o educando precisa construir, bem como precisa conhecer quem é seu estudante e que história ele traz. Entender ainda que, numa sala de aula, cada um aprende no seu tempo e que uma atividade ou experiência educacional pode não alcançar a todos de um só vez. Também precisa entender que cada sujeito que aprende tem

seu ritmo, seu tempo, sua condição e que quando o sujeito demonstra que não aprendeu, deve repensar sua prática. Por fim, e talvez o mais complexo é o educando se mobilizar para a aprendizagem, ou seja, demonstrar interesse e querer.

Essa conjunção entre as condições do estudante de aprender, de interessar-se e de querer mobilizar-se para a aprendizagem e as condições do educador de ensinar e rever suas práticas, perpassam por uma outra condição que se convida a fazer parte dessa ação: o processo avaliativo. O estreitamento de relação comunicacional e dialógico entre educador e educando, em muitas situações, pode ser preponderante quando o processo avaliativo não coadunar com os interesses coletivos de ambos. Por isso o ato de ensinar e aprender não podem ser isolados. O elo entre estes dois atos é a avaliação, pois ela direcionará os possíveis avanços e as possíveis retomadas.

## 1.4 Do ato de examinar ao ato de avaliar: entendendo o processo

Como vimos, desde que o ser humano nasce, está colocado na condição de aprender. Aprender, requer assimilação, tomada de decisão, avanço e retomada. Desta forma, o aprender está ligado ao avaliar, bem como ao ensinar. O Estudante só consegue entender se aprendeu algo mediante ao que foi ensinado e o educador só consegue compreender se ouve aprendizagem quando realiza o ato de avaliar. A coleta e a análise de dados realizada pelo docente, permitirá constatar a eficiência ou não da aprendizagem e este pode tomar algumas decisões, podendo avançar ou retomar suas metodologias e estratégias para continuar promovendo condições para que o estudante aprenda.

Por essa explanação, o processo avaliativo parece ser fácil, só que a história tem encarrego de mostrar que não. Há uma ideologia e uma cultura perpetuando o ato de examinar. O ensino e a aprendizagem, tem tentado modernizar-se, mas, educador e educando estão percorrendo caminhos distintos. O ato de avaliar neste viés não acontece: não promove, segrega; não investiga, determina; não intervém, finaliza.

Então, o processo avaliativo: “não é tema fácil de abordar, seja porque a avaliação não possui autonomia epistemológica, seja porque este tema não se explica por si mesmo. A avaliação é sempre um procedimento consequente do processo de ensino e de aprendizagem” (TIBALLI, 2007, p. 315). É notório no ambiente escolar o diálogo sobre a avaliação, porém, cada um tem uma concepção sobre o que é avaliação e observa-se nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) – que foram analisados - que há recortes, fragmentos de estudos de autores

sobre a temática, mas que a escola pouco aprofunda, pouco conhece, mesmo que no PPP vem exposto de forma teórica fundamentada, são apenas retalhos.

É importante frisar: a avaliação evidencia a aprendizagem e fortalece o ensino. Só é possível falar em ensino-aprendizagem porque é possível desenvolver a avaliação. Não há ensino sem avaliação, assim como não há aprendizagem sem avaliação. O sujeito só sabe que aprendeu algo, porque foi avaliado. Enquanto estes três pilares não dialogarem entre si e estabelecerem uma relação, a educação formal não constituirá um sujeito crítico e consciente capaz de transformar a si, ao outro e o meio em que está inserido.

Frente ao exposto, vem imperando, ou melhor, vem sendo executado muito mais o ato de examinar, do que propriamente o ato de avaliar. Este último, tem atendido mais a normatização das leis e documentos que regem a escola do que à prática educativa no interior da sala de aula. Já o primeiro, tem servido muito mais à prática educativa, ou seja, na sala de aula tem se examinado muito mais do que avaliado. O ensino e a aprendizagem estão caminhando em mão única, num único viés, sem relação, sem diálogo. A consequência é uma avaliação na mesma direção, com a função de selecionar e classificar o estudante, quiçá com a função de aprovar ou reprovar.

A tríade ensino-aprendizagem-avaliação, para proporcionar um sujeito livre e ativo capaz de intervir e transformar o ambiente ao qual pertence, precisa ser indissociável e cíclica. Se o ensino e a aprendizagem tem estado a serviço da manutenção de práticas educativas tradicionais é mister que a avaliação continue refletindo esta mesma tendência de exames. Para Tiballi (2007, p. 316) "a prática avaliativa não se modifica apenas por sugestões externas ou pela apresentação de um novo modelo ou de uma nova prescrição de técnicas e de instrumentos de avaliação, de novas fichas, por exemplo". Posto isso, o que se tem descrito sobre ensino, aprendizagem e avaliação é considerado suficiente para que a mudança de comportamento já tivesse sido adotada, ou seja, se o ensino-aprendizagem foi compreendido como um processo, o ato de avaliar seria um acompanhamento deste processo, "não se modifica o processo avaliativo se não se modificar a escola e, necessariamente, toda ação pedagógica do professor" (Ibid., p. 322).

Sendo assim, a avaliação tem sido conceituada, por alguns autores, com ideias que fortalecem a mudança de comportamento e, mesmo que falem de um processo, estão de fato, olhando para conduta do avaliado:

> A avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação

> compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos [...] consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos [...] a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (TYLER, 1979, p. 98-99).

Na mesma perspectiva de análise comportamental, segue Sant'Anna, quando afirma que:

> A Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. Avaliar é conscientizar a ação educativa (SANT'ANNA, 1995, p.32).

Ambos os autores, falam de processo, mas não de relação entre estes processos, não há dialogicidade. O que há é um controle comportamental dos estudantes via avaliações que promovem uma verificação do que foi ensinado pelo professor e evidencia o que o estudante aprendeu, mas não há preocupação com o que não foi aprendido. A avaliação fica resumida ao trabalho do professor em corrigir tarefas, testes e classificar os acertos dos estudantes e selecionar os que sabem, segregando os que não aprenderam, o que segundo Hoffmann: "resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor" (HOFFMANN, 2017b, p. 52).

Contrária a essa perspectiva comportamentalista Hoffmann define a avaliação como sendo: "a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória e construção do conhecimento" (HOFFMANN, 2017b, p. 24). É importante destacar que essa reflexão transformada em ação, gerará nova reflexão, pois ao agir o avaliador se reconecta com o processo ensino-aprendizagem, se coloca como sujeito desta ação e estabelece uma relação com o estudante. Neste contexto, a autora afirma que entende que a avaliação:

> Enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 2003, p. 116).

É por meio desse objeto do conhecimento que o estudante será capaz de promover a transformação de si mesmo, pois se perceberá como sujeito ativo deste processo dialógico, bem como entenderá que o conhecimento não adquirido numa dada circunstância, poderá ser compreendido de uma outra maneira, ofertado por seu educador. Isso mostra que:

> A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo ativamente, para o processo de transformação dos educandos" (VIANNA, 2005, p.116).

Essa integração do processo, vem reforçar o que outrora já foi exposto que, o ensino-aprendizagem-avaliação é uma tríade indissociável e interdependente. É neste caminho dialógico que educador e educando se encontram e se conectam de tal forma que Luckesi afirma que: "educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade" (LUCKESI, 2011b p. 208) e ainda acrescenta que: "a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo" (Ibid., p. 45) e assim, ele define que a avaliação da aprendizagem olhada por este viés é:

> Um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim, como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Ibid., p. 208).

Coadunando com o autor, quando se possui uma relação estabelecida e funcional, no qual ensino e aprendizagem se evidenciam, a avaliação tende a ser vista como um ato amoroso, pois há a relação, há desejos mútuos, há metas mútuas, há motivos mútuos e há atividades mútuas. Por isso é importante frisar que:

> A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo e ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 2013, p. 216).

Veja como o autor destaca o "acompanhamento" como palavra-chave em sua afirmação. Esse acompanhamento é o que estabelecerá essa relação e que permitirá que o diálogo, de forma adequada, possa contribuir para detectar os avanços, as dificuldades e fazer as retomadas necessárias. Ele se dá somente onde há um processo em construção sendo fortalecido.

Frente a visão dos autores, no que tange uma conceituação de avaliação, é muito importante notar que todos os conceitos mencionados estão referindo-se a um determinado tempo e espaço, bem como todos demonstram a necessidade de continuidade dos estudos sobre a temática "avaliação". Não é possível se firmar apenas numa definição, mas é possível compreender que em sua maioria, os estudiosos estão olhando para avaliação como uma forma de compreender o processo ensino-aprendizagem. Falar em avaliação é ter a certeza de

que esta temática é inesgotável e por isso é amplo, complexo, permeado de várias interpretações, constatações e indagações. Mas, ficou evidente que os autores primaram seus estudos numa perspectiva de melhorar essa relação da avaliação com o ensino e com a aprendizagem, propondo um olhar de "mão dupla" sobre essa tríade, entendendo que estudá-los separadamente é manter a estrutura da forma com que ela está: alimentando o ato de examinar.

Para compreender uma pouco mais desta narrativa exposta até aqui é fundamental conhecer a trajetória da prática do exame até a idealização do ato de avaliar. Digo idealização, pois não há uma efetiva prática do ato de avaliar nas escolas brasileiras, o que houve nas últimas sete décadas foi a mudança paulatina do termo examinar a aprendizagem para o uso de avaliar a aprendizagem. O que mudou foram os termos, mas a utilização na prática continua fortalecendo e evidenciando o exame: "hoje na escola brasileira [...] praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada usamos o temo "avaliação" para denominar essa prática" (LUCKESI, 2011a, p. 180).

Aprender, na atualidade formal, tem sido sinônimo de tirar boas notas. Se tirou boas notas, o aluno aprendeu. Se não tirou boas notas, não sabe nada. Mas, tirar boas notas não é demonstrar que ouve aprendizagem. Com essa visão o ato de avaliar se resume ao ato de examinar, ou seja, selecionar e classificar, pois reduz a aprendizagem em: ser ou não ser aprovado em vestibulares e ENEM, passar ou não passar de ano, cumprir ou não cumprir protocolos burocráticos da escola, satisfazer ou não satisfazer os pais, dentre outros. É essa inversão que precisa acontecer: o sistema escolar precisa ter como finalidade a aprendizagem e não simplesmente "tirar notas" e classificar seus estudantes.

A preocupação de aprender para "tirar notas", conduz o estudante a pensar em aprovação e reprovação, ou seja, a aprendizagem é vista como um produto. Neste caso, a avaliação se reduz a exame e esta é a função dos exames:

> A classificação do educando, minimamente, em "aprovado ou reprovado"; no máximo em uma escala mais ampla de graus tais com as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez) ou como uma escala de conceitos, que pode conter cinco ou mais graus. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta (LUCKESI, 2011b, p.62).

E ainda, ampliando a discussão sobre o ato de examinar e classificar, Hoffmann acrescenta que: "as práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder e na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores" (HOFFMANN, 2017a, p.19). Essa

classificação é óbvia em colocar de um lado quem aprendeu e do outro quem não aprendeu. Este aprender não está determinado como o ato de aprender, está declarado numericamente, numa nota, que aprendeu. Nenhuma outra situação é considerada, apenas, a nota. Ela, de certa forma, chancela quanto foi sua aprendizagem. Se ouve subterfúgio ou outro mecanismo, não está em voga.

A nota determina que você é ou não é um bom aluno. A nota demonstra o que o estudante aprendeu, é fim. O que não aprendeu se torna um problema para o aluno, pois o educador ensinou e a nota é apenas o esforço ou não do estudante. O educador não participa deste processo, ele é isento. Não há corresponsabilidade. O resultado é do estudante. De acordo com Luckesi: "alguma coisa que necessita de ser aprendida, como essencial, não pode permanecer não aprendida. Tomar conhecimento somente do que o educando aprendeu não permite investir no processo, porém somente no produto" (LUCKESI, 2011b, p. 63).

Contrário a esta ideia de classificação e seleção visualizada pelo ato de examinar, há no ato de avaliar uma função de:

> Investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. (LUCKESI, 2011b, p. 62).

No exposto acima, é visível perceber uma relação dialógica entre a aprendizagem e a avaliação. A avaliação não é dada como fim. Ela tem um cunho investigativo, ou seja, entender o que está ocorrendo durante o percurso. O resultado da avaliação terá como foco a aprendizagem contemplada ou não. A não contemplação da aprendizagem requer uma intervenção. Essa intervenção volta o olhar para o ensino. Se o estudante aprendeu, avança. Se o estudante não aprendeu retoma. Observa-se onde ele se perdeu e promove esforços para que, com as novas oportunidades dadas, ele possa aprender e avançar, pois: "avalia-se para conhecer, para compreender as razões das dificuldades encontradas, para promover ações efetivas, de curto e longo prazo, em benefício aos educandos" (HOFFMANN, 2017a, p. 20).

Desta forma, a autora também deixa claro que o ato de avaliar requer um olhar para compreender as razões das dificuldades evidenciadas pelos estudantes e novamente reforça, o que não foi aprendido é importante, pois é preciso aprender e para isso novas ações deverão ser empreendidas para que a aprendizagem ocorra. O termo usado pela autora "promover ações efetivas", remete a necessidade de compreender e repensar a forma como foi ensinado e criar estratégias para que a aprendizagem aconteça. Não acontecerá aprendizagem ao

estudante se a forma de ensinar prevalecer a mesma, por isso, o professor que é o avaliador deve:

> Assumir o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando alternativas diferentes e adequadas para o alcance dos objetivos delineados a partir do melhor conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (HOFFMANN, 2017a, p. 20).

Esta função investigativa deve ser o mote para iniciar a desconstrução do papel do docente ao olhar para a avaliação do estudante. A avaliação precisa ter sentido, precisa ser analisada, ser compreendida. Na avaliação o discente dialoga com o docente, mas muitas vezes este diálogo não é nenhuma conversa, fica mais numa fragmentação de ideias, pois de um lado um afirma que ensinou e que a obrigação de aprender é do outro. Do outro lado tem um afirmando que não aprendeu e que a obrigação do outro é ensinar. Nessa "queda de braços", não há consenso, não há processo, não bom senso. O Docente precisa compreender e internalizar que ele é o adulto formado da relação e que compete a ele mediar, auxiliar e criar mecanismos, para que o aluno aprenda e caso essa aprendizagem não seja evidenciada, faz-se necessário ensinar novamente. Esta evidência, o professor coleta por meio da investigação que faz no ato de avaliar, mas na maioria das vezes:

> O olhar do professor em avaliação tende a centrar-se em critérios próprios e rígidos, absolutos, incapaz sequer de uma aproximação com o pensar da criança, do jovem ou do adulto, dos seus valores ou expectativas. Centrado em seus próprios procedimentos e critérios, as alteridades de fala, de pensamento, de cheiro dos alunos, de modos de ser, assustam-no, amedrontam-no, incapaz de ver diferentes respostas, de ler diferentes mundos, de estabelecer o diálogo e a convivência com essas diferenças (HOFFMANN, 2005, p. 20).

Fica evidente, partindo da afirmação da autora que este professor acaba reproduzindo na sua ação o que foi desenvolvido com ele durante seu período de estudante. Há uma internalização de como é a avaliação e, neste caso, ele reproduz, ou seja, demonstra mais uma vez que a avaliação não tem uma autonomia epistemológica, pois o docente avalia por critérios próprios, julgamentos próprios e em sua maioria propondo a mudança de comportamento, disciplina, atitude dos estudantes e não no que tange as mudanças comportamentais intelectuais, ou seja, aprendizagem. Nesta seara, há apenas o ato de examinar e: "no que se refere à avaliação da aprendizagem, nós educadores temos estado aprisionados a padrões de compreensão e de conduta que vem de séculos passados; minimamente, do início da modernidade para cá" (LUCKESI, 2011b, p. 68). Então, essa transição do ato de examinar para o ato de avaliar não é tarefa fácil, tornou-se cultura.

Desta forma, para elucidar um pouco mais a diferença entre o ato de examinar e o ato de avaliar, será exposto de forma sucinta, no quadro abaixo, algumas características destes atos, vislumbrando como cada um atua no ambiente escolar.

## Quadro 1 – Características dos atos de examinar e avaliar na escola

| Variáveis quanto: | Ato de examinar | Ato de avaliar |
|---|---|---|
| À temporalidade | Voltado para o passado – espera que o estudante manifeste o que aprendeu. | Centrado no presente e voltado para o futuro – investiga o desempenho no presente para tomar decisões sobre de avanço ou retomadas |
| À busca de solução | Permanecem aprisionados nos problemas – aparência de que não existe solução possível para os impasses: dificuldade de aprendizagem, resultados insatisfatórios; fracasso escolar, intervenções, etc. | Volta-se para a solução – o diagnóstico decorrente do ato de avaliar é o ponto de partida para intervenções. |
| À expectativa dos resultados | Centrado com exclusividade no produto final – o desempenho final do examinado, ou seja, a aprendizagem final a que chegou, o antes e o depois não fazem parte, o que importa é o produto | Centrado no processo e no produto ao mesmo tempo – é o processo de construção de um resultado, sem perder a perspectiva do produto final, mas para chegar a ele precisa investir no processo. |
| À abrangência das variáveis | Simplificam a realidade – o Educando é o único responsável por seus resultados sejam bons ou ruins – não há relação educador e educando. | É presente a complexidade da realidade – é voltada para a melhoria do desempenho do educando, há relação educador-educando e quando há um resultado não satisfatório, investiga-se o impasse e não busca culpados. |
| À abrangências de tempo em que o educando pode manifestar seu desempenho | São pontuais – É válido só o que ocorre no presente, aqui e agora em decorrência de um passado de aprendizagem. O estudante teve oportunidade de aprender, não aprendeu, a responsabilidade é dele. | É não pontual - Leva em consideração o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que ainda pode vir a acorrer no futuro, próximo ou distante. |
| À função | Classificatórios – ranqueamento: aprovado ou reprovado | Diagnóstico- constatar a qualidade da situação para se necessário intervir construtivamente e criativamente. |
| À consequência da função | É seletivo -aprovam alguns e reprovam outros, exclusão e alguns ou de muitos que não foram classificados. | É inclusivo – ninguém pode ou deve permanecer sem aprender. O ato de avaliar traz para dentro. |
| À participação na aprendizagem | Na sala de aula antidemocrático – sendo classificatório, seletivo e excludente já é antidemocrático. | Democrático – o objetivo é que todos aprendam e se desenvolvam, ou seja, todos sejam incluídos na ação pedagógica. |
| Ao ato pedagógico | Autoritário – o educador tem razão e o educando nunca. O educador detém o poder, o educando não. | Dialógico – Construir com o educando os melhores resultados da ação pedagógica na busca de objetivos comuns entre educador e educando |

Fonte: Luckesi (2011, p. 181 – 204)

É importante salientar que o ato de avaliar é diagnóstico, inclusivo, democrático e dialógico. É impossível acontecer sozinho ou somente ser culpabilizado um ou outro pela ineficácia da aprendizagem. Quando se avalia com o olhar na aprendizagem, no ser que aprende e no ser que ensina, há um movimento cíclico, há uma relação sendo estabelecida e nenhum é mais importante que o outro, todos se convergem, se integram e se interagem, por isso ensino-aprendizagem-avaliação estabelecem esse elo indissociável. Somente a avaliação

consegue fazer com que esse movimento cíclico possa ter eficácia. No exame, não há relação, não há diálogo, não há inclusão e não há democracia, por isso, a avaliação é apenas um produto de dois sujeitos que caminham sozinhos – educador e educando – e o resultado não é compartilhado e nem corresponsabilizado. Há sempre um culpando o outro, não compreendem o movimento, não percebem o processo, a trajetória e o percurso. Só visualizam o fim, o produto pelo produto.

Frente ao exposto é perceptível que no discurso do ambiente escolar há uma identificação muito próxima com o ato de avaliar, inclusive os documentos norteadores da Escola, como por exemplo o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno (RI), trazem em seu bojo, todos esses aspectos, nos quais mostram uma escola democrática, participativa, inclusiva, dialógica e que proporciona um sujeito autônomo, crítico e criativo. É muito evidente também, nos PPP's, a citação de autores, ou na verdade, fragmentos de textos de autores para reafirmarem essa posição de avaliação diagnóstica e formativa, porém a prática vivida em sala de aula tem confirmado o que os Hoffmann (2005- 2017) e Luckesi (2011a e 2011b), têm descrito anteriormente, a escola vem praticando muito mais o ato de examinar do que o ato de avaliar.

De certa forma, é até satisfatório ver que nos documentos internos das escolas haja esse interesse em promover o ato de avaliar, o que precisa agora é justamente refletir sobre essa teoria e isto: "significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática (LUCKESI, 2011b, 30).

Destarte, os conceitos estão expostos em várias ferramentas, é fácil buscar e conhecê-los, mas só conhecer o conceito de avaliação não é o suficiente. É necessário ir além, é compreender a prática avaliativa e com isso, dar sentido e significar a avaliação da aprendizagem escolar. Esse alinhavar se dá quando estudante e docente podem se ver imbuídos num processo dialógico e reflexivo que envolve a avaliação, a qual perpassa pelo ensinar e aprender. É por isso que analisar e entender como o estudante se vê pertencente do processo avaliativo na unidade escolar, poderá sinalizar como a relação dialética ensino-aprendizagem tem construído seu sentido e seu significado para este estudante.

## CAPÍTULO II
## AVALIAÇÃO: PERSPECTIVA POLÍTICO PEDAGÓGICA

Para constatar a importância da relação dialética entre ensino-aprendizagem-avaliação é preciso entender como a avaliação perpassa pelo ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário conhecer suas definições, mas, principalmente apreender seu significado, atribuir sentidos e com isso, colocá-la em prática no ambiente escolar.

A avaliação não é um ato isolado: é um processo. Este processo observa o que estava acontecendo, o que está acontecendo e quais adequações poderão ocorrer num curto, médio ou longo prazo, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Se é processo, deve dialogar com todos os sujeitos no ambiente escolar, contribuindo de forma satisfatória para a efetivação do ato de avaliar.

Assim, sendo inerente ao ensino-aprendizagem, a avaliação tem seus momentos marcantes de adequações, mudanças, rupturas, aceitações, ajustes. A avaliação não é estática, está em constante estudos para acompanhar as mudanças na sociedade (mesmo se mantendo uma sociedade dominante), mesmo sendo vislumbrado, na atualidade, no ambiente escolar, o ato de examinar, a avaliação como processo, vem sendo constatada em diferentes momentos da história do processo ensino-aprendizagem.

Ampliar essa visão sobre a avaliação, pode promover novas reflexões e possíveis mudanças de hábitos e atitudes no ambiente escolar, pois permitirá compreender a finalidade da avaliação educacional, perpassando pela análise histórica, conceitual e pedagógica.

Este é o mote deste II capítulo, apresentar uma síntese sobre as etapas do processo de avaliação educacional, descrevendo e conceituando as principais nomenclaturas pelas quais a avaliação veio sendo apresentada ao longo da história, bem como expor suas funções, tipos e finalidades de acordo com cada período e/ou autor que a fez se tornar um objeto de estudo.

## 2.1 As camadas de significado dos conceitos da avaliação no decorrer da história

Se hoje é possível ver em documentos norteadores da prática escolar - parte da teoria de muitos autores - isso se deve ao fato de que pouco ou muito a avaliação tem feito parte de uma ação pedagógica e que requer maior aprofundamento para que consiga romper com o ato de examinar e que seja praticado o ato de avaliar.

Ao expor as "camadas de significado[8]" da avaliação neste subtítulo, pretende-se mostrar como a avaliação foi sendo ressignificada ao longo da história e como estes significados foram desenhando e redesenhando algumas práticas no interior das escolas e no surgimento dos documentos reguladores e normatizadores. Então, conhecer essas camadas significativas da avaliação ajudará a entender os momentos históricos, sociais, econômicos e políticos pelos quais o sistema educacional foi se instituindo ao longo dos anos.

---

[8]7. Este termo, neste estudo investigativo, está sendo usado a partir da definição de Torrano: "A história conceitual requer uma etapa prévia, pois antes de proceder à revisão dos discursos, ela se atenta aos conceitos, não buscando sua correta definição, mas sim seu desdobramento histórico. Nesse sentido, a história conceitual atende ao processo pelo qual os conceitos foram articulados sincronicamente para tematizar as situações e diacronicamente ao assumir sua modificação. Assim, ao referir-se à dupla dimensão sincrônica e diacrônica, a história conceitual traça os diversos significados de um conceito que se acumulam numa espécie de camadas estratigráficas (camadas de significado) que se reativam a cada uso efetivo da linguagem" (TORRANO, 2013, p.36-37).
No texto original – "A historia conceptual exige un paso previo ya que antes de proceder a revisar los discursos fija su atención en los conceptos no buscando su definición correcta sino su despliegue histórico. En este sentido, la historia conceptual atiende al proceso a través del cual los conceptos se han articulado sincrónicamente a tematizar situaciones y diacrónicamente al asumir su modificación. Así pues, al referirse a la doble dimensión sincrónica y diacrónica, la historia conceptual rastrea las diversas significaciones de un concepto que se encuentran acumuladas en una especie de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje" (TORRANO, 2013, p.36-37).

A avaliação em sua perspectiva histórica e pedagógica propicia maior entendimento sobre a relação dialética ensino-aprendizagem e concomitantemente evidencia a emersão da avaliação como uma necessidade educacional, sendo constituída como uma dimensão pedagógica que deve ser parte integrante da prática educativa.

Ao ampliar essa visão histórica sobre a avaliação, Lima Filho e Trompieri Filho (2012) traz de forma sintetizada a existência de "cinco gerações da avaliação educacional" com o objetivo de apresentar o contexto pedagógico e a função do educador e do educando nos diferentes significados atribuídos à avaliação em cada geração: 1 - mensuração; 2 - descritiva; 3 - julgamento; 4 - negociação; 5 - participativa. Os autores deixam evidenciado que em cada geração a sociedade estava sob uma égide e que toda a estrutura social e econômica vivida, também era experenciada em relação ao processo ensino, aprendizagem e a avaliação, que por muitos anos foram entendidas assim: dissociáveis e independentes. Os autores afirmam que: "Quanto à compreensão da natureza da avaliação, ela também está pautada em diferentes tendências e momentos socio-econômicos e políticos-organizacionais" (LIMA FILHO e TROMPIERI FILHO, 2012, p. 3).

Nesta mesma vertente Vasconcellos (2008), assevera que:

> A Avaliação Escolar é, antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo. Numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam (VASCONCELLOS, 2008, p. 56).

Frente ao exposto pelos autores acima, as questões políticas, sociais e econômicas que regem a sociedade também impacta a educação. Com esse impacto na educação, toda estrutura pedagógica se desenvolve sob tal perspectiva, fazendo esse jogo de poder. A frente do processo educacional, está o educador que também é um sujeito participante desta sociedade e imbricado nas questões sociais, políticas e educacionais que direcionam e regem as pessoas desta sociedade.

> Assim a maneira como o avaliador estabelece o modelo teórico de avaliação, usa os recursos, utiliza os instrumentos, define o procedimento, elabora os critérios de correção e exposições de resultados, dentre outros, exacerba a geração na qual o próprio avaliador estabelece vínculos ideológicos (LIMA FILHO e TROMPIERIFILHO, 2012, p. 3).

De acordo com os autores, o avaliador/professor, é cria do momento histórico e social ao qual pertence, inclusive traz consigo questões ideológicas e culturais que reverberarão na sua prática escolar na função de docente. As práticas e experiências vivenciadas, geralmente serão replicadas no ambiente escolar.

Para Vasconcellos (2008), a maneira como o professor lida com a avaliação é relacionada com a concepção que ele tem sobre educação. E afirma que essa concepção pode ser de transmissor ou de educador. O professor transmissor tem como concepção: "transmitir e fiscalizar a absorção do transmitido. Avaliação =controle/coerção (Ibid., p.57). Já o professor educador tem como concepção: "ensinar e fazer tudo para que o aluno aprenda. Avaliação = acompanhamento/ajuda (Ibid., p. 57).

Então, conhecer as definições e os tipos de avaliação, bem como apreender os significados da avaliação no tocante ao processo ensino-aprendizagem, possibilitam analisar as questões ideológicas e culturais, adequando-as com a atualidade.

Sendo assim, ao trazer de forma sucinta cada uma dessas gerações é possível identificar os vieses ideológicos, históricos e culturais pelos quais a avaliação permeou o ensino- aprendizagem e com isso atribuir novos sentidos ao ato de avaliar. Será possível perceber as camadas significativas que alicerçaram o momento histórico e que como cada camada foi sendo desconstruída para que uma nova camada fosse emergindo no que tange a avaliação educacional.

### 2.1.1 Avaliação: medindo conhecimento

Lima Filho e Trompieri Filho (2012) descreveram que a primeira geração (século XIX) é a avaliação voltada para a "mensuração", pois aplicava-se: "um conjunto de testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho dos indivíduos, classificando-os conforme os diferentes níveis mentais e suas competências" (LIMA FILHO e TROMPIERI FILHO, 2012, p. 04). Há uma ampla difusão dos testes de quociente de inteligência (QI), como uma nova técnica de medida. Segundo os autores a escola tinha como objetivo principal: "ensinar/transmitir conhecimentos: usando essencialmente de testes de memória, principalmente, oral, com um aluno de cada vez, com a finalidade de medir se ele memorizou o que o professor havia previamente ensinado" (Ibid., p. 04).

Partindo de tais afirmações, é possível constatar que o modelo pedagógico nesta geração é o de "transmitir", ou seja, o docente é sujeito ativo e o estudante é o receptor, exercendo o papel de passividade. O ensino-aprendizagem é desconecto, cabendo ao ensino o ato de transmitir e à aprendizagem, a função de reproduzir o que foi ensinado pelo professor. A aprendizagem fica, nesta concepção, resumida à memorização ("decoreba"). Assim, se

houve memorização, é compreendido que ouve aprendizagem e que a transmissão foi concluída com sucesso.

Nesta situação observada, a avaliação é um produto, acontece sempre no final de um período de ensino, desta forma, a avaliação não tem lugar no processo avaliativo e o seu resultado é de responsabilidade do educando. Se obteve "boa nota" é sinônimo de que aprendeu. Se obteve uma "nota ruim", quer dizer que não estudou e precisaria estudar mais. O que se buscou nessa geração foi alcançar uma padronização, pois, com isso: "compreende-se que os dados de desempenho, medidos por instrumentos padronizados, tentavam expressar generalizações com objetividade e precisão" (LIMA FILHO e TROMPIERI FILHO, 2012, p. 04). De certa forma, era uma maneira de distinguir quem sabia de quem nada sabia e assim alcançar uma homogeneidade, ou seja, segregação e exclusão.

Nessa concepção de avaliação, o erro contribuía apenas para ter ou não ter a nota, saber ou não saber sobre algo. O erro era o fim em si mesmo, não o investigava. Essa é uma expressão clara de exame e medida. Classifica-se o estudante em aprovado ou reprovado, valendo-se, é claro, da seleção e a certificação. A certificação é um atestado de que o estudante aprendeu, está apto a ocupar um lugar de destaque na sociedade. A certificação chancela e valida o funcionamento do sistema.

Ratificando o exposto acima, Demo diz que:

> Avaliava-se para excluir, humilhar estigmatizar. [...] Os alunos eram mantidos sob constante estado de vigilância, com provas de supetão a qualquer momento, exposição em plena sala de aula que não sabiam responder questões queima-roupa, repreensões duras e agressivas, expressando em grande parte a prepotência escolar. Memorizar era praticamente tudo: de um lado repassar montanhas de conteúdos; de outro, absorver e devolver na prova. (DEMO, 2004, p. 27).

Mediante o que expõe o autor, a avaliação era vista como "torturante", era momento de exposição de estudantes para toda a classe. A qualquer instante surgiam questões que colocava o estudante em situações vexatórias. Não havia um olhar para habilidades dos estudantes, todos deveriam memorizar, decorar e ser colocado a prova. Com a afirmação do autor, fica evidente que a avaliação era uma forma de punir quem não sabia/não memorizou/não decorou e de enaltecer os que memorizaram ou decoraram.

Para Vasconcellos (2008), o trabalho realizado com as notas evidencia a presença de uma pedagogia voltada para o comportamento, com o foco no esforço-recompensa ou no prêmio-castigo. Para o autor: "tanto o prêmio como o castigo são deseducativos, uma vez que o primeiro gera satisfação e dependência [...] e o segundo gera revolta e também

dependência" (VASCONCELLOS, 2008, p. 55). Dando ênfase a esta visão do uso da nota, o autor ainda acrescenta que:

> A nota, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou de castigo, *alienando a relação pedagógica* (grifo do autor), na medida em que tanto o aluno como o professor passam a ficar mais preocupados com a nota que com a aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2008, p. 55).

Esta exposição do autor, deixa evidente que não está em questão o método/a estratégia utilizado por cada professor para alcançar ou não o êxito, bem como não se preocupa com o olhar para a avaliação da aprendizagem. O que importa no final é o produto/resultado: a nota alcançada.

A nota como um produto, por si só, não é capaz de afirmar ou refutar que o estudante aprendeu ou não aprendeu. Mas, a cultura da nota continua prevalecendo atualmente, sendo esperada por educador e educando. Nem sempre está em voga a aprendizagem. Ambos querem saber da nota e da aprovação ou reprovação. De acordo com Luckesi:

> O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua "lisura" ("não aprovo de graça; sou durão"); por mostrar o seu "poder" ("não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito"). O aluno por outro lado, está à procura do "Santo Graal" – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar (LUCKESI, 2011, p. 43).

Nesta perspectiva de mensuração, não é possível conceber a nota como uma medida exata: não há um instrumento capaz, com exatidão, de afirmar o quanto o estudante aprendeu ou não aprendeu. Para Hadji (2001, p. 27) "uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno". Portanto, concordando com o autor, à avaliação não cabe medida, ela não é um instrumento que apresentará o mesmo resultado em diferentes contextos. Um texto de língua portuguesa, de um estudante, ao ser analisado por dois docentes distintos, não terá a mesma nota[9]. Isso reafirma o que o autor apresentou, se não apresenta a mesma medida, o avaliador não é um instrumento. O Instrumento de medida é uma balança, por exemplo, em qualquer lugar que for usada e por qualquer pessoa que for usada, um quilograma, será sempre um quilograma, bem como numa medida, um metro terá sempre 100 centímetros.

[9] Para Hadji (2001) ao medir um trabalho de um aluno, o instrumento só pode ser a pessoa do professor/educador. Para o autor, esse instrumento não é confiável, pois cada professor adota uma medida para o mesmo trabalho e as notas divergem muito amplamente. Mesmo o professor adotando um critério similar, o "olhar" interpretativo é diferente.

Ainda retomando a afirmação do autor e que pensando nos dias atuais é possível inferir que muitos estudantes foram prejudicados com a reprovação em função de notas não alcançadas. Isso revela mais uma vez que o ato de avaliar é muito maior do que meramente se coletar dados e transformá-los em notas.

Nesta perspectiva da avaliação atrelada ao resultado "nota", ouve-se questionamentos sobre a finalidade destas notas sendo colocadas como "verdades absolutas" Então uma nova geração da avaliação emerge com a intenção de expor como os objetivos de ensino estavam sendo alcançados pelos estudantes.

### 2.1.2 Avaliação: descrevendo padrões e critérios

Na segunda geração, intitulada de "descrição" (anos 30 e 40 do século XX), Lima Filho e Trompieri Filho (2012), descreve que a avaliação apenas numérica começa a ser questionada, ou seja, há um debate sobre a serventia dos números no processo de avaliação. Segundo os autores: "apesar da função do avaliador ser eminentemente técnica, esta passa a voltar-se a descrever padrões e critérios" (LIMA FILHO e TROMPIEIRI FILHO, 2012, p. 07).

Assim sendo, é preciso descrever se os objetivos de ensino estão sendo alcançados pelos estudantes, ou seja, os aspectos quantitativos que até então eram preponderantes, começam a dar espaço aos aspectos qualitativos. A avaliação da aprendizagem emerge com a finalidade de alinhar a avaliação aos objetivos propostos pelos docentes, pois, percebia-se que a aprovação e reprovação estavam em consonante discórdia. Reprovava-se mais do que se aprovava.

Quanto a essa afirmação, assevera Luckesi:

> A avaliação da aprendizagem, por sua vez, somente começou a ser proposta compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos. Neste período ele estava preocupado com o fato de que a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas." (LUCKESI, 2011b, p. 28).

Ao analisar a afirmação do autor, nota-se que 70% das crianças eram reprovadas, evidenciando assim que a taxa de aprovação era baixíssima. Tais estatísticas mostram a disparidade, a dissonância e a segregação entre ensino-aprendizagem. Se transmitia conteúdos, mas não estavam sendo memorizados e replicados nas provas, elevando assim o índice de reprovação. Com esta nova geração da avaliação "a descrição", o currículo passou a ser organizado para atender a objetivos propostos.

Nesta geração, a avaliação ganha uma dimensão pedagógica – quer com a avaliação formativa ou diagnóstica - passando a ser usada a expressão avaliação educacional, cunhada por Ralph Tyler, por volta de 1942. Porém, sua função ainda está focada nos resultados finais: sendo examinadora e classificatória. A avaliação ainda é pontual, ou seja, olha apenas o presente, o aqui e o agora, em função do que foi ensinado no passado. O resultado fecha um ciclo, independente de aprendizagem, se o objetivo foi alcançado, o ciclo está cumprido.

Foi assim que se estabeleceu "o ensino por objetivos" e a avaliação com foco nestes objetivos, pois isso: "significava estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer pra que o educando efetivamente aprendesse" (LUCKESI, 2011b, p. 28). Neste contexto, o ensinar por ensinar, perde espaço e o educador precisa criar condições, pensar metodologias/estratégias para que o estudante aprenda. Sendo evidenciado assim o: "o que aprender" e "como aprender".

Ainda de acordo com Luckesi, Ralph Tyler "propôs um sistema de ensino que seria o mais óbvio possível: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação" (LUCKESI, 2011b, p. 28). Mesmo sendo "óbvio" – conforme destacou o autor – a proposta não teve uma adesão de imediato, pois mesmo sendo uma proposta: "singela e consistente não conseguiu ainda ter vigência nos meios educacionais, nesses oitenta anos de educação ocidental, que nos sapara de sua proposição" (Ibid., p. 28).

Para Chaves (2003), "o critério básico da avaliação era a formulação dos objetivos, o que expressava uma clara preocupação com o produto final, com a eficiência e eficácia dos programas de ensino (Ibid, 2003, p. 29). Eficiência e eficácia, que é vista até os dias atuais nas plataformas governamentais, primando pela competividade, nota, seletividade e classificação, ao invés de um olhar para a aprendizagem significativa, crítica, satisfatória e criativa. Com isso, continua-se fortalecendo as políticas neoliberais. A avaliação se estruturou como fim, ou seja, é a última etapa da estrutura do planejamento. Desenvolve-se uma longa etapa e avalia-se para ver se elas foram cumpridas. De certa forma, essa camada da avaliação robusteceu o que ora vinha sendo praticado em nome da avaliação. A autora ainda acrescenta que a avaliação era:

> A última atividade para alcançar os objetivos, assumindo caráter de controle do planejamento, similar ao que ocorria na produção industrial, possibilitando verificar em que medida o produto obtido estava de acordo com as determinações preestabelecidas. A avaliação estava intimamente integrada ao seu modelo para elaboração de currículo (Ibid., p. 30).

Na mesma vertente, Freitas (2014) afirma que a maneira de se olhar para a avaliação como um produto final é um dos grandes equívocos da prática educativa, pois: “nesta visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta (FREITAS, 2014, p. 14).

Ao analisar as afirmações de Freitas (2014) e Chaves (2003), observa-se que a avaliação continua com um cunho fiscalizador e medidor da eficiência e eficácia do que estava sendo proposto pelas questões políticas e econômicas. A avaliação, nesta perspectiva, continua fortalecendo o trabalho do docente, controlando o trabalho que o professor estava desenvolvendo, mas não com um foco voltado para as aprendizagens ou não aprendizagens dos estudantes. A avaliação não promovia reflexão, continuava findando-se em notas e descrição, mas tal descrição não era o suficiente para apresentar os avanços dos estudantes.

A avaliação não pode ser vista de forma isolada, como um momento específico para ser realizada e seus dados coletados serem observados como verdades absolutas. A avaliação precisa ser situada no interior das demais categorias do processo ensino-aprendizagem

Em face dessa dualidade - nota e descrição – alguns questionamentos sobre a padronização da avaliação tornam-se evidentes. Avaliações padronizadas, apresentavam resultados similares, notas similares, respostas similares. Acerto e erro, tornava a avaliação homogênea. Essas evidências fazem com que os “erros” nas avaliações possam ser entendidos como uma oportunidade criada pelos estudantes na busca de novos procedimentos para sanar suas dúvidas aparentes. Emerge assim, a necessidade do docente ser criterioso com o papel de avaliador, sendo mais justo e estabelecendo critérios mais plausíveis. Porém, o docente continua mantendo-se como regulador do processo avaliativo.

### 2.1.3 Avaliação: julgamento e interpretação

A terceira geração é intitulada de “julgamento” (segunda metade do século XX), nela Lima Filho e Trompieri Filho (2012), destacam que há uma preservação de ações já existentes na primeira e segunda geração, porém com um diferencial, não era o suficiente medir e descrever. Era preciso julgar, ou seja, o docente teria que desempenhar esse papel de juiz, analisando criteriosamente as avaliações dos estudantes de forma mais justa possível.

Inicia nessa geração, também, um cuidado com os critérios de avaliação, tanto que há muitos questionamentos dos testes padronizados, ou seja, todos estavam sendo avaliados da mesma forma, com os mesmos critérios e ao mesmo tempo: com isso, tinha-se um padrão

comum de respostas e notas. Com algumas quebras nesta padronização, os docentes tomam decisões baseados em contextos da turma, pois o erro começa a demonstrar ao docente que o estudante possui estratégias para resolver determinada situação, mas é o docente o principal agente de regulação.

Essa junção, se de fato tivesse se tornado uma prática nas unidades escolares, poderia até vislumbrar a transição do ato de examinar para o ato de avaliar, pois esse julgamento, não é apenas dar uma sentença, mas de se ter uma avaliação justa, com critérios bem estabelecidos e vislumbrando uma dada realidade, pois para Hoffmann:

> As medidas referenciadas a critério podem desempenhar um papel significativo no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Referem-se à necessária especificação, descrição e interpretação dos erros evidenciados num teste de aproveitamento. Essa interpretação, isso é importante, não é feita comparativamente, ou seja, com base na posição relativa dos elementos do grupo, tal como testes tradicionais (padronizados), mas, sim, com referência ao desempenho do aluno em relação a determinados pontos referenciais (critérios) estabelecidos como indicadores de aprendizagem. [...] Isso favorece o diálogo entre professor e o aluno. (HOFFMANN, 2017b, p.32)

Ou seja, não seria mais a nota pela nota e nem a descrição pela descrição, mas seria o momento de se perguntar o que fazer com os resultados que se tem em mãos, que decisões tomar. Nesta perspectiva, Luckesi diz que: "entendemos *avaliaçã*o como um *juízo de qualidade* sobre *dados relevantes*, tendo em vista *uma tomada de decisão*" (LUCKESI, 1998, p. 69).

Com a avaliação ganhando cunho educacional, o docente não é mais quem apenas ensina e coleta notas. O educador passa a fazer parte desse processo que se inicia. Para Hadji (2001, p. 55) "a validade de previsão do julgamento dos professores também expressa o fato de que ele é, em parte, produtor do sucesso ou do fracasso dos alunos, por meio desses mecanismos de ajustes dos resultados às representações". Assim, a avaliação amplia seu cunho educacional. Avaliar requer tomar uma decisão frente a dados que foram coletados e interpretados com qualidade após uma investigação coerente com instrumentos apropriados e por fim, se o educador deve se ver como corresponsável pelos resultados alcançados, sendo parte do processo.

É de suma importância destacar que o ato de julgar precisa ser compreendido pelo viés de que ele é necessário para que se tome novas decisões. O julgamento não pode ter como finalidade o fim em si mesmo, determinista, radical. O julgamento requer apreciação do dado coletado, da aprendizagem observada e do percurso trilhado. É mediante a esse olhar justo, que a relação professor-aluno pode ser estabelecida, inclusive, por confiança e por

credibilidade de ambos na apreciação e tomada de decisão que farão juntos frente a uma situação que foi julgada e entendida como possível de ser alterada. Afirma Hadji:

> Se há avaliação, há julgamento. É claro que devemos desconfiar do "julgamento-guilhotina" e das sentenças sem apelo. Mas, mesmo em primeira pessoa, ou o aluno se contentará em levantar informações, e haverá simples observação formativa; ou ele se pronunciará sobre seu êxito ou seu fracasso. E haverá avaliação. Toda a diferença está aí. Pronunciar-se sobre não é simplesmente observar. A avaliação não se reduz à tomada de informações; não há avaliação sem observação, mas há mais na avaliação do que na observação. Senão poderíamos nos contentar com os indicadores. A avaliação "pelo sucesso" implica capacidade de decidir sobre o sucesso ou fracasso. Não há êxito senão em relação a um objetivo necessariamente valorizado (HADJI, 2001, p. 65)

É interessante destacar que o julgamento está presente no ato avaliativo, por isso, há a necessidade de repensar as notas pelas notas, que são coletadas nas Escolas e salas de aula. Só as notas não dizem muito do processo ensino-aprendizagem, são indicadores. O que, de fato, valerá como ponto de partida é o que se fará com os dados coletados: como eles poderão direcionar ao sucesso ou insucesso do estudante, do docente, da escola, da família e da sociedade. Em seus estudos, Vasconcellos (2004b) também aborda essa visão e se aproxima de Hadji (2001), quando afirma que a escola: "estava estruturada não para o compromisso com a aprendizagem, mas para transmitir o conteúdo e medir a retenção pelo aluno. Vejam que o problema não é a medida; a questão é: "como a medida é obtida e, sobretudo, o que vai se fazer com ela" (VASCONCELLOS, 2004b, p. 4). Essa tomada de decisão, partindo do resultado que se obteve é gerador de novas oportunidades de aprendizagem, pois, permite ao avaliador avançar ou retomar, frente ao que foi coletado, analisado e interpretado.

O julgamento, por si só, não promove uma avaliação de "mão dupla", pois ela requer um diálogo entre os envolvido no ato avaliativo. Ela requer tomada de decisão de ambos sobre o que está sendo apreciado. Desta forma, não é sentença, é apreciação. Mas, se está instaurado o ato de avaliar, o julgamento se faz necessário na relação dialógica:

> Não é possível avaliar sem julgar, e o problema do avaliador é não se deixar levar por uma embriagues judicial, e fornecer as informações que permitam ao aluno julgar com conhecimento de causa: conhecimento das expectativas legítimas, conhecimento do objetivo valorizado, conhecimento de sua situação, conhecimento de suas próprias modalidades de funcionamento intelectual (HADJI, 2001, p. 65).

Desta forma o autor sintetiza mais uma vez o quanto a avaliação deveria estar atrelada ao ensino-aprendizagem. A avaliação não funciona isoladamente e isso foi bem exposto nas duas primeiras gerações: alguém tudo sabia e alguém nada sabia, ou seja, segregaram estudantes e educadores, bem como ensino e aprendizagem.

Ao perpassar por mais essa geração da avaliação, foi possível constatar que mais uma camada de significados foi agregada à avaliação, bem como mais algumas lacunas foram

evidenciadas por aqueles que tem o tema como objeto de estudo. Notou-se que a avaliação por julgamento, imperava um face da avaliação, neste caso o docente. Não havia uma análise dialógica e o docente frente suas observações, fazia seus julgamentos, tirava suas próprias conclusões e tinha um processo avaliativo findando em resultado. Faltava neste contexto, uma participação mais efetiva dos envolvidos no processo. Observou-se a ausência de uma ação dialógica e reflexiva do estudante.

### 2.1.4 Avaliação: negociação e diálogo

Observando a evolução teórica, das três gerações da avaliação, é notório que, sob as bases teóricas ela vem evoluindo mais do que na prática escolar e na sala de aula. Como já exposto anteriormente, a questão ideológica, cultural, social, econômica e política, pela qual está exposto o educador contribuem para que essa replicabilidade continue sendo evidenciada na atualidade, colocando em muitas situações o docente como fator determinante em sala de aula.

O professor, de fato, precisa conhecer e ampliar um pouco mais sobre o campo teórico da avaliação, para que depois vá inserindo novas práticas avaliativas em seu contexto escolar e perceber que as gerações da avaliação estão dando um norte sobre sua atuação. Inclusive, colocando-o como participante do processo, no qual até esta geração atuou como um sujeito individualista e detentor do conhecimento e doravante o apresentará como um sujeito capaz de estabelecer relações dialógicas e mediadoras com os estudantes, propondo uma ação coletiva.

Sendo assim, a quarta geração (final da década de 1990), de acordo com Lima Filho e Trompieri Filho (2012), apresenta uma avaliação com foco na "negociação", ou seja, uma avaliação que vem valorizar o diálogo e viabilizar a construção do conhecimento por meio da participação coletiva. Isso quer dizer que o ato de avaliar, nesta geração, não deveria ser visto como isolado. Esta avaliação tem o intuito de pactuar decisões, apreciações e acordos coletivos, possibilitando a confrontação de uma situação real com as expectativas criadas. Nesta geração, o professor deve assumir uma postura de comunicador social, ultrapassando a ideia de instrumento de medida. Já a avaliação reforça seu cunho formativo, pois está a serviço de quem aprende. Os autores ainda afirmam que:

> Esta geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, onde a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade [...] A prática educativa tem uma relação direta com a realidade do aprendiz, o conteúdo de ensino é visto como "temas geradores"

> que são extraídos da problematização da prática de vida cotidiana dos discentes" (LIMA FILHO e TROMPIERI FILHO, 2013, p.13).

De acordo com a afirmação dos autores, essa geração da negociação é a geração do diálogo, na qual estudante e educador devem agir coletivamente partindo de uma problemática da vida cotidiana, deve ter sentido e significado. A avaliação não deve ser apenas coleta de uma nota, de um dado, mas deve levar a uma reflexão para que se promova uma ação.

A avaliação, entendida pelo viés da "negociação", deve promover um sujeito consciente, crítico e criativo pois apresenta traço da concepção de educação defendida por Paulo Freire, no qual vê a "educação como prática da liberdade" e essa liberdade só se dá quando há uma construção de um sujeito voltado para a práxis. Conforme Freire, essa "práxis, que sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (FREIRE, 2005, p. 106). O autor ainda acrescenta que: "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando por tanto na relação eu-tu" (Ibid., p. 91).

Se há diálogo, há troca e se há troca a avaliação não pode ser vista como "mão única", apenas classificadora e examinadora. Ela é vista como "mão dupla", é dialógica, requer comunhão, requer reciprocidade, requer negociação. É por isso que, afirma Freire:

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Neste contexto, a avaliação é um processo de negociação porque a educação é problematizadora, partindo de uma situação que precisa ser dialogada, ampliada, situada, contextualizada. Compreendido desta forma, o ato de avaliar não é estático, é movimento e tem como finalidade vislumbrar a aprendizagem mediante ao ensino que foi compartilhado. Segundo Freire (2005, p. 79) "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem". Desta forma, a relação dialógica é estabelecida e a comunicação entre docente e discente torna-se essencial para que o ensino-aprendizagem alcance o objetivo proposto, sendo assim, a avaliação proporciona a inclusão do estudante no processo.

Para Villas Boas (2001, p. 3), essa inclusão do estudante parte de uma: "avaliação que valorize o aluno e sua aprendizagem e o torne parceiro de todo processo". Frente a essa

afirmação é possível inferir que o aluno se torna o centro do processo e sua aprendizagem é que deve ser considerada no ato da avaliação. Indica ainda que, o estudante se faça parceiro deste processo. Para que ocorra essa parceria é fundamental que haja diálogos entre docente e discente, o que conduzirá o ensino-aprendizagem como uma relação dialógica.

Com essa afirmação, constata-se o quão é importante estar com os critérios de avaliação bem definidos, claros e objetivos, caso contrário, impera-se novamente os julgamentos já descritos na terceira geração. Vale destacar que há além dos critérios um outro fator preponderante: o aluno. Para Villas Boas (2001), isso significa que ter os critérios é muito importante, mas que olhar para o estudante favorecerá a realização de uma avaliação mais formativa e dialógica, pois deverá ser levado em consideração: "o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo" (ibid., p. 5). Estudante e critérios avaliativos são preponderantes ao se falar de avaliação. Uma comunhão entre ambos pode favorecer o trabalho do avaliador, pois: "a combinação da avaliação baseada em critérios com a consideração das condições dos alunos fornece informações importantes e é consistente com a ideia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico" (Ibid., p. 5).

É comum ao docente, quando olha para um instrumento avaliativo coletado, já fazer inferências e esse julgamento, sem levar em consideração o aluno com suas condições de aprendizagem, poderá conduzir o docente a descaracterizar o ato de avaliar, pois o professor pode fazer uso da observação e é neste momento que pode ser imparcial entre avaliar e julgar, supervalorizando os critérios em detrimento das condições do estudante.

Hadji (2001, p. 41) acrescenta que: "a avaliação é um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação [...] de fato, a primeira maneira de avaliar bem é... avaliar." Por isso a negociação deve ser constante no ato de avaliar. É preciso entender que há uma situação real sendo exposta, porém, são criadas expectativas sobre essa situação real que nem sempre condiz com o que foi proposto. Entender as estratégias e compreender de que forma o educando se comunica através das avaliações é fundamental para fortalecer o vínculo entre o ensino-aprendizagem, ou seja, entender o erro, como uma oportunidade de recomeço ou de novas estratégias. Desta forma, Chevallard (1986, p. 58 apud Hadji, 2001, p. 40), diz que: "negociação e comunicação andam juntas. Por isso, o que a avaliação escolar precisa para progredir (para mais justiça e, ao mesmo tempo, mais objetividade), é primeiramente, de um contrato social".

Para Libâneo, essa situação pode acontecer, principalmente, porque:

> A observação está sujeita à subjetividade do professor, portanto, há erros de percepção e à tendenciosidade. Por essa razão não se dever tirar conclusões na base de ocorrências esporádicas e de julgamentos apressados. Da mesma forma, devem-se evitar interpretações preconceituosas de cunho psicológico como: criança mimada, criança bloqueada, criança agressiva, criança imatura (LIBÂNEO, 2013, p. 237).

Então, cabe ao docente, afastar-se desse julgamento, até porque o que está em avaliação é a aprendizagem dos estudantes e este comportamento sendo inerente ao estudante não deve ser parte primordial do ato de avaliar do docente, numa primeira impressão. O comportamento do estuante pode ser observado, com a intenção de ser investigado até que ponto essa conduta pode interferir na aprendizagem. Mas, o que compete ao professor avaliador, segundo Libâneo é:

> Extrair dados que permitam um melhor conhecimento dos alunos individualmente e da classe como grupo, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ter uma atitude criteriosa, ou seja, apenas tirar conclusões após observar os alunos em várias situações, de forma que o resultado da observação não seja mera opinião, mas uma avaliação fundamentada (LIBÂNEO, 2013, p. 236).

Para fazer qualquer tipo de intervenção é necessário que este docente conheça o contexto, o progresso e o esforço de cada estudante, ou seja, a realidade deste estudante e os critérios avaliativos adotados. Por isso: “o avaliador, ainda que esteja no coração da ação, está, de certo modo, sempre em derivação, em retirada. Ele se afasta para observar (levantar indícios...) e julgar” (HADJI, 2001, p. 43).

Por fim, para concluir a quarta geração da avaliação educacional, é mister reafirmar que nesta geração a avaliação perde sua rigidez e sua padronização. Torna-se um processo de comunicação e negociação, partindo de dados da realidade e do contexto dos estudantes, no qual não há uma única resposta que contempla os enunciados expostos pelos docentes, mas há uma diversidade de possibilidades de compreensão do contexto ofertado.

A avaliação não se reduz a uma simples unidade de medidas e não se desconecta da aprendizagem. Aprendizagem e avaliação, estão contidas num mesmo processo: uma alicerça a outra e ambas alicerçam o ensino, dando-lhes condições para avançar ou retomar. Sendo assim, ensino-aprendizagem-avaliação formam uma tríade indissociável e interdependente. Neste entrelaçar desta tríade, a relação professor-aluno vai se estabelecendo por meio do diálogo e da coletividade, sendo inclusive, neste processo a autoavaliação uma nova possibilidade de ampliar a criatividade e a criticidade destes sujeitos.

### 2.1.5 Avaliação social e participativa

A quinta geração da avaliação educacional é intitulada de “avaliação social” (início do século XXI), nesta geração Lima Filho e Trompieri Filho (2012, p, 19), destacam que as principais características são: “avaliação como processo estratégico; avaliação participativa; avaliação como atividade política e o interesse coletivo como interesse geral”. Em seguida destacam e apresentam que a prática educativa envolve: “avaliação crítica da realidade; gerenciador do contexto social; conteúdo multidisciplinar; avaliação heterogênea e única; informação relevante, múltipla, ágil para cada momento de aprender” (Ibid., p.19).

Olhar para estas características e a prática educativa no ambiente escolar, na atualidade, é entender que o educador, frente a globalização, precisa estar atento a uma diversidade ampla de possíveis conteúdos que podem ser acrescidos em seu planejamento, contextualizando e compreendendo a realidade dada naquele momento. Há nesta nova geração uma vasta quantidade de novos instrumentos avaliativos inseridos na sala de aula, principalmente advindos das tecnologias. O estudante deve exercer um papel ativo e mais que ativo, participativo na tomada de decisões, analisando, avaliando e criticando. O docente estabelece metas, mas parte de uma premissa de auxiliar o estudante na tomada de decisão, baseado em algumas estratégias próprias ou mediadas pelo próprio docente.

De acordo com Lima Filho e Trompieri Filho:

> A quinta geração da avaliação educacional permite o deslocamento da centralidade da medida, ou a racionalidade da observação a composição do quadro social, econômico e político para a intervenção adequada. Esse movimento é feito com base em uma desconstrução da centralidade das modalidades tradicionais (LIMA FILHO e TROMPIERI FILHO, 2012, p. 18)

A avaliação a serviço do sistema social, econômico e político vigente, serve, de certa forma, ao interesse da classe dominante e atende aos anseios de empresas que cada dia mais tem assumido a função da educação com olhar para o mercado de trabalho, mão de obra e consumo de bens. Essa visão é fortalecida por Freitas (2010, p. 93) quando afirma que: “a função social da escola capitalista é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre o sistema”. Essa subordinação e conformidade com o sistema, faz com que a escola capitalista se afaste da vida social, tornando-se: “isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes” (Ibid., p. 93).

Uma escola com tais finalidades explícitas, expõe o processo avaliativo a fragilidades advindas desta subordinação e conformidade, evidenciando a atual forma de avaliação que conhecemos na atualidade, uma: “avaliação formal, escolar, sujeita a regras

impessoais, como um mecanismo de motivar artificialmente o aluno a aprender e a subordinar-se, já que a vida (motivador natural) ficou do lado de fora da escola (FREITAS, 2010, p. 93-94).

Essa minimização da aprendizagem significativa e do sujeito consciente, crítico, criativo e emancipado, coloca os sujeitos numa condição instrumental, ou seja, meros executores, enfraquecendo a práxis e fortalecendo a prática: "baseada sempre na "relevância social" e no sucesso coletivo do país e de seu povo" (LIMA FILHO e TROMPIERI FILHO, 2012, p. 18).

A avaliação adquire um sentido de interesse coletivo, um olhar para a qualidade total, de forma que o sujeito possa atuar sobre sua vida no coletivo, pensando no bem-estar de todos. Há uma perda de sua individualidade, da sua vida social. O olhar para coletividade requer, de certa forma, uma nova padronização, uma exploração de habilidade e competências comuns a todos os estudantes e que todos devem desenvolvê-las. Uma padronização que permeia inclusive questões comportamentais e atitudinais que vem sendo internalizadas e naturalizadas ao longo da história:

> A avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla o comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação. O processo de avaliação, não esqueçamos, autoriza o poder da escola e do professor (FREITAS, 2003, apud FREITAS, 2010, p. 94-95).

Mesmo estando na primeira metade do século XXI, é complexo olhar para essa contextualização histórica das gerações da avaliação e por cada camada de significados e perceber este movimento como uma evolução: a) das instituições formais destinadas a promover o processo ensino-aprendizagem-avaliação; b) das condições socioeconômicas, políticas e culturais vividas pelos sujeitos e; principalmente, c) do ato de avaliar, como satisfatória e favorável aos sujeitos participantes deste ato.

Isso só reforça o quanto as ideologias e a cultura, são passadas de geração para geração, contribuindo para que os docentes continuem utilizando as mesmas formas e procedimentos de avaliar das quais foram avaliados. Nesta mesma vertente, os estudantes acabam acostumando-se com as notas, com o certificado ou diplomas e pouca ênfase vão dando para aprendizagem. Mesmo sendo colocados na condição de sujeitos ativos e participativos, mantem uma atuação voltada para a passividade, contentando-se com a aprovação, colocação no mercado de trabalho e transformação de mão de obra em prol do sucesso de uma coletividade.

O ato de examinar continua intrínseco na política, economia e na cultura, ampliando-se para as instituições escolares, no trabalho docente e na prática discente. Quando o tema é a avaliação, é preciso romper com o ato examinar e praticar o ato de avaliar. É preciso reafirmar que o que se espera da escola é que ela possa: "colaborar na formação cidadã (objetivo de que participam outras instâncias sociais) pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico (especificidade). O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir" (VASCONCELLOS, 2008, p. 57)

Destarte, após compreender com maior clareza as cinco gerações pelas quais a avaliação perpassou ao longo das últimas décadas, é mister analisar os tipos e as funções que foram atribuídas ao processo avaliativo, pois, reconhecer a história e poder intervir nela é parte inerente ao ser humano que aprende.

## 2.2 Sobre os tipos e função da avaliação

Mediante ao que foi exposto até o presente momento, é importante destacar que o ato de avaliar tem como função dialogar com o processo ensino e aprendizagem e neste contexto, a avaliação foi sendo construída sob a égide de ser: diagnóstica, formativa, somativa e mediadora. Esses tipos de avaliação servem para orientar o docente sob que perspectiva está olhando para o ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo, sob qual olhar está observando o desempenho dos seus estudantes. Mais que saber sobre os tipos de avaliação existente, é fundamental compreender qual a função deles frente ao ato de avaliar, pois todo o processo avaliativo deve ter como intenção observar o estudante em sua trajetória, analisar como este estudante utiliza suas estratégias para aprender e tomar as devidas decisões que favoreçam a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Libâneo (2013, p. 216) "a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa". O fator importante a ressaltar aqui é que, independentemente do tipo de avaliação que estiver sendo usado, o que deve ser relevante de fato, é o sentido que a avaliação terá após a coleta de dados e a interpretação, ou seja, que tomada de decisão fará parte da prática educativa do docente e que envolverá o trabalho concomitante com o estudante.

De acordo com Gomes (1983):

> A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. [...] o propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração e aspirações

> daqueles que nela atuam, para oferecer informações de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado (GOMES, 1983, apud SAUL, 2010, p. 49-50).

Então, entender um pouco mais sobre os tipos de avaliação, pode contribuir com uma tomada de decisão mais assertiva, pontual e reflexiva, para que a ação do docente venha de encontro com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e dessa forma possam ser alterados alguns percursos, tanto na visão do docente quanto na visão do discente e ambos compreenderem que: "a avaliação é um meio que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitem sanar as deficiências identificadas" (PILETTI, 1994, p. 190). É relevante identificar que a visão do autor está datada há aproximadamente 29 anos, e ainda há uma resistência na educação em olhar para a avaliação como possibilidade de intervenção. Há, ainda na atualidade, uma prática avaliativa alimentando a ideia de que a nota é mais importante que a aprendizagem adquirida.

A avaliação não é um fim em si mesma e o estudante precisa ter essa clareza. Portanto, de acordo com Piletti, compete ao professor: "informá-lo sobre os objetivos da avaliação e analisar com ele os resultados alcançados" (PILETTI, 1994, p. 191). Novamente, observe que o destaque é para o ato de avaliar e este ato, nesta visão, caminha para uma avaliação de mão dupla, dialógica, comunicacional e negociável, pois perceba que o estudante não está fora do processo, pelo contrário, está estabelecendo uma comunicação dialógica. Na verdade, deve ser e estar inserido como sujeito ativo e participativo, contribuindo com o docente nas tomadas de decisões que favorecerão sua aprendizagem.

Isto posto, Piletti afirma que: "a avaliação é um processo contínuo, não é algo que termina num determinado momento, embora possa ser estabelecido um tempo para realizá-la (Ibid., p.191). Isso quer dizer que a avaliação é contínua, porque a aprendizagem é contínua e o ensino é contínuo. É um movimento constante entre ensino-aprendizagem-avaliação, no qual essa tríade precisa se desenvolver numa constante em prol da evolução do estudante, por isso a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e mediadora são de alguma forma norteadoras do processo normatizador do ato de avaliar. Entendê-las pode contribuir com uma melhor execução do ato de avaliar no ambiente escolar e na sala de aula.

De acordo com Hoffmann (2017a, p. 12) "o grande dilema é que não há como "ensinar melhores fazeres em avaliação". Esse caminho precisa ser construído por cada um de nós, pelo confronto de ideias, repensando e discutindo em conjunto princípios, objetivos e

metodologias". Com isso, a autora evidencia que não há uma "receita pronta" ou um "manual" de como se fazer a avaliação. Mas, que é possível construir caminhos, percursos, trajetórias em prol de uma avaliação mais humanizadora, com sentido e significado. É um caminho construído pelos atores envolvidos no processo, numa relação dialógica.

Para Demo, a essência do ato de avaliar é que precisa estar em voga, ou seja:

> É fato que os educadores estão de mal com a avaliação, em parte porque o desempenho escolar, apesar da avaliação, continua muito precário, em parte porque sofremos uma indigestão teórica. Inventaram-se inúmeras nomenclaturas, uma mais inventiva que a outra, mas que de pouco ou nada adiantaram, pois de pouco adiante apenas mudar o nome. É preciso mudar a substância (DEMO, 2004, p. 25).

Em consonância com o autor, é relevante sua contribuição quando acentua que "é preciso mudar a substância", ou seja, repensar a escola e sua função. Outro aspecto importante a ser repensado é o ensino e aprendizagem como uma relação dialógica, na qual os atores deste processo possam existir e coexistir nesta relação.

Reafirmo que o objetivo aqui não é classificar entre os tipos de avaliação, qual o melhor. Até porque a intenção no ato de avaliar não é classificar e sim, poder intervir. Sendo assim, conhecer estes tipos de avaliação pode contribuir com a melhoria na prática do ato de avaliar, o que ampliará e contextualizará cada uma delas, principalmente, quando em conjunto com sua conceitualização, estiver apresentada a função de cada uma e, inclusive, sendo possível compreender como cada ator se porta frente a avaliação que está sendo ministrada. O ato de avaliar requer uma investigação que frente aos dados coletados permitirão uma intervenção, sendo proposta uma tomada de decisão.

Para que este ato aconteça é fundamental que uma série de outros procedimentos tenham ocorrido dentro do ambiente escolar e um deles, com certeza, a clareza de que o ensino foi ministrado e que a aprendizagem tenha ocorrido. Só assim, o ato de avaliar passa a ter sentido. Caso contrário, continuará imperando o ato de examinar, porque na prática, segundo Demo:

> A escola continua aplicando provas e dando aula, o que esconde um mundo de problemas que não se restringe, em absoluto, ao problema da avaliação. No fundo, estamos avaliando algo que sequer valeria a pena avaliar, tamanha é a futilidade de nossas aulas e provas. Aí o defeito mais gritante sequer está nos métodos de avaliação, mas na aprendizagem quase inexistente (DEMO, 2004, p. 26).

É sobre isso que se pretende dialogar. Não é apontar responsáveis, mas entender o porquê que há um norte direcionador do processo avaliativo, mas que não há uma prática efetiva acontecendo no ambiente escolar. Não é apenas ajustar procedimentos, mas dar a

avaliação sua função a qual foi projetada: avaliar para promover aprendizagem, uma aprendizagem que de fato, possa existir e que permita o saber.

### 2.2.1 A função da avaliação diagnóstica

Como o próprio nome sugere, a função da avaliação diagnóstica é diagnosticar. Neste caso específico, é buscar insumos, informações e compreender em que estágio de aprendizagem está o estudante frente ao que está sendo proposto. Requer, com isso, buscar os pré-requisitos básicos sobre o que será ensinado, de forma a refletir e agir sobre os dados que foram coletados, podendo o docente avançar ou retomar. Para Sant'Anna (1999, p. 33) a avaliação diagnóstica "visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para nova experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem". De acordo com a autora, a avaliação diagnóstica evidencia os fatos, determina presença e ausência de conhecimento, detecta pré-requisitos e averigua as causas das dificuldades, porém, a autora não deixa claro o que se deve fazer frente aos achados, ou seja, frente ao que foi diagnosticado, não se descreve o que deve ser realizado para pós dados coletados da aprendizagem.

Desta forma, para além da coleta de dados na avaliação diagnóstica, Libâneo afirma que ela: ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas" (LIBÂNEO, 2013, p.218). Com isso, o autor amplia o sentido da avaliação diagnóstica e para ele, essa função diagnóstica: "permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos" (Ibid., p. 218). Com a visão de Libâneo, a avaliação diagnóstica amplia seus significados e ganha novas dimensões, sendo um instrumento que observa a ação docente e ao mesmo tempo valoriza o progresso do discente, contribuindo com seus avanços ou retomadas, frente as dificuldades.

Para Hadji (2001, p. 19), esta avaliação hoje, recebe o nome de prognóstica, pois: compreendeu-se que toda avaliação podia ser diagnóstica". Então, o autor afirma que:

> Avaliação precede a ação de formação. [...] A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudo (seja pela modificação do programa, que será adaptado ao aprendiz, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (HADJI, 2001, p. 19).

Nos dias atuais, para o autor, toda e qualquer avaliação pode ser diagnóstica, ou seja, pode direcionar novas intervenções, pode promover reflexões e ações, pois: "identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus

pontos fortes e fracos" (Ibid., p. 19). Isto posto, uma avaliação diagnóstica vai de encontro com o que foi ou não aprendido pelo estudante e permite tomar decisões. Neste contexto, a avaliação se coloca lado a lado do processo ensino-aprendizagem, ganhando novos contornos e significados, pois não será mais no fim de um processo, mas pode ser a qualquer momento no decorrer deste processo, desde que a intencionalidade, os critérios e o alunos sejam colocados como prioridades, para que se evidencie a aprendizagem.

Então, para Luckesi (2011b, p. 72) "a avaliação oferece os recursos para *diagnosticar (investigar)* uma ação qualquer e, a partir do conhecimento que obtém sobre a qualidade dos resultados dessa ação, *intervir* nela para que se encaminhe na direção dos resultados desejados". Com essa afirmação, fica evidenciado que a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo, mitigar a avaliação classificatória, ou seja, a avaliação apenas como resultado final. A avaliação diagnóstica permite uma intervenção imediata partindo dos dados coletados e da análise realizada, inclusive com a participação do estudante.

Na atualidade não tem sido tão propositivo, pois as avaliações diagnósticas estão servindo muito mais para atribuir notas aos estudantes do que refletir sobre as aprendizagens alcançadas e as intervenções que precisam ser realizadas. É comum as escolas realizarem atividades diagnósticas e mesmo assim, continuarem com fluxo de reprovação, progressão parcial, abandono e desistência dos estudantes, o que pode gerar, inclusive, a evasão. Tais evidencias podem levar a uma inferência de que o trabalho com a avaliação diagnóstica não tenha atendido ao seu propósito inicial que é de diagnosticar para intervir.

A avaliação diagnóstica, tem apresentado como uma segunda função, servir de insumos para a realização de avaliações externas, as quais trazem um amontoado de descritores e /ou habilidades que precisam ser alcançados. São, geralmente, diagnóstico que apresentam os "erros" dos estudantes e pouco valoriza o progresso ou avanço. Na sua maioria, tais diagnósticos não partem do que os estudantes sabem, mas do que deveriam saber. Os resultados do diagnóstico continuam exaltando os "bons estudantes", classificando-os como avançados ou proficientes e excluindo os "estudantes ruins", classificando-os em estudante básico ou abaixo do básico. Tais diagnósticos são em sua maioria hierarquizados e conta com pouca participação ativa do estudante, colocando-o na condição de executor.

Vale ressaltar que sem a efetiva participação do estudante, o diagnóstico do docente pode estar inconcluso. Na avaliação diagnóstica, o estudante precisa ser um sujeito ativo, participativo e colaborador, principalmente, quando realizada a autoavaliação.

De acordo com Sant"Anna (1999) no ato da avaliação diagnóstica, se faz necessário a utilização da autoavaliação, pois o aluno pode ser capaz de: "parar, pensar, concluir e continuar a escalada do conhecimento com pés firmes, consciência tranquila e garantindo seu próprio progresso" (Ibid., p. 33). A autora ainda faz afirmações pertinentes sobre o estudante sujeito, na qual fala-se que o educando é sujeito, mas não lhe oferecem condições para que ele saia da condição de objeto, não o participam do seu processo de avaliação, o entregam resultados prontos de sua vitória ou insucesso. Por isso, há a necessidade da realização da autoavaliação, pois é uma possibilidade do estudante se colocar na condição de sujeito atuante, participativo e ativo.

Mesmo sendo evidenciada a necessidade da autoavaliação neste diagnóstico, de forma geral, não há essa contemplação de forma clara no ambiente escolar, pois estudantes e docentes não são preparados para essa prática, porém ela é essencial para que o diagnóstico possa trazer insumos mais detalhados sobre o que se sabe e o que não se aprendeu com o passar dos anos ou dos conteúdos/habilidades ensinadas. Porém, é importante destacar que:

> promover a autoavaliação, isoladamente ou mal articulada com o processo pedagógico (devidamente planejado), pode não surtir os efeitos formativos que defendemos. Ela pode trazer efeitos positivos para o estudante quando o faz refletir sobre o que está aprendendo, o que ainda não aprendeu, o que fez para que aprendesse e o que ainda pode ser feito para aprender. (LIMA, 2017, p. 170).

A autoavaliação da qual o autor se refere, contempla muito mais que perguntar sobre o que o estudante achou da aula, sobre o que pensa do seu professor ou quanto acha que "merece" de nota. Para o autor, é muito importante que não se confunda: "autoavaliação com autonotação, ou seja, pedir para que o estudante se atribua pontos, notas ou conceitos sem que isso possibilite o desenvolvimento dos processos mentais que o levarão a refletir sobre suas aprendizagens" (LIMA, 2017, p. 170). O que é comum, no ambiente escolar, é perceber a autonotação recebendo o nome de "autoavaliação", camuflando, disfarçando e condicionando o estudante a se ver como pertencente a um processo avaliativo, quando na verdade, suas anotações e pontuações em nada contribui para tomada de decisões e intervenções no seu percurso de ensino-aprendizagem. Por fim, o autor assevera que: "Quando lançamos mão da autoavaliação para subsidiar o processo ensino e aprendizagem que busca possibilitar ao estudante a conquista de sua autonomia e de sua participação nos processos avaliativos, procura fortalecer a avaliação formativa" (Ibid., p. 171).

Abordar de início a avaliação diagnóstica e a autoavaliação é propositivo, pois todo processo avaliativo pode ser diagnóstico e autoavaliativo. Não há um sobrepondo o outro: ambos se completam. É isso que torna o ato de avaliar tão significativo. O que precisa haver é

uma intencionalidade, ou seja, o que será feito com os dados coletados e como estes irão contribuir com os estudantes de forma que: “não subtraia de cada um o direito às aprendizagens (LIMA, 2017, p. 171). O autor acrescenta: “negligenciar a autoavaliação e outros procedimentos avaliativos significa desconhecer toda a contribuição que podem oferecer às aprendizagens” (Ibid., p. 171).

Na mesma linha de pensamento de Lima(2007), no que tange a importância da autoavaliação, Villas Boas (2001, p.15) diz que: “a auto-avaliação refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem” e finaliza acrescentando uma importante contribuição desse instrumento avaliativo no ambientes escolar, pois afirma que: “a auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno, tem sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções” (Ibid., p. 15).

Frente ao exposto pela autora, é evidente que o ato de avaliar não é isolado e está constantemente atrelado a procedimentos que necessitam agregar a aprendizagem dos estudantes, colocando-o como sujeito atuante e participativo, bem como uma necessidade emergente do (re)significar a ação docente frente ao estudante e do estudante, frente ao docente.

### 2.2.2 A função da avaliação somativa

Também chamada de uma avaliação classificatória, a avaliação somativa vai considerar a aprendizagem como uma somatória de notas que foram sendo colhidas no decorrer de uma etapa e conclui-se a aprovação, reprovação e certificação dos estudantes. É uma avaliação que ocorre no final de um ciclo ou bimestre. Determina conhecimentos adquiridos, para verificá-los por meio de uma prova: as conhecidas provas bimestrais. O resultado desta avaliação é fim em si mesma. Coleta-se os dados e encerra-se o processo. Não há argumentos ou contra-argumentos, pois: “a avaliação ocorre depois da ação” (HADJI, 2001, p. 19),

A avaliação somativa tem uma função classificatória, ou seja, classifica os alunos ao final da unidade, semestre, ano, curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento (PILETTI, 1994; SANT’ANNA, 1999). Neste caso, o aproveitamento é compreendido como nota. Coleta-se uma nota e estabelece uma hierarquização de notas, que juntas, determinarão

se o estudante está apto a seguir para o ano/série seguinte ou se ficará retido e deverá repetir o ano/série em questão ou refazer um determinado componente curricular, por estar em Progressão Parcial[10].

Para clarear um pouco mais o exposto acima, é importante destacar que a avaliação, nos dias de hoje, segundo Vianna, tem sido preponderantemente somativa: "nossas escolas-públicas ou privadas, confessionais ou laicas, boas ou más -, não importando suas motivações e objetivos, é somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho das crianças" (VIANNA, 2005, p. 82).

Para elucidar essa afirmação, cabe um exemplo mais amplo, no qual pode se pensar nos bimestres ou trimestres, dependendo da região no Brasil. Ao final de cada bimestre/trimestre, os estudantes alcançam uma média X, estas médias são somadas ao final do ano letivo e divididas pela quantidade de bimestres/trimestres e se encontra uma média geral. Esta média diz se o aluno está aprovado ou reprovado, bem como se for no final de uma modalidade de ensino, diz se ele está apto ou não a ser certificado. Neste caso, a nota determina a aprendizagem. Se "passou de ano" aprendeu. Se foi reprovado "não sabe nada". Isto posto, pode afirmar-se que a aprendizagem não aconteceu de forma progressiva e, inclusive: "sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional" (Ibid., p. 82).

O que é evidenciado neste tipo de avaliação somativa é seu caráter classificatório. A média geral alcançada num bimestre/trimestre por estudante pode evidenciar que ele não aprendeu com propriedade certo conteúdo e este ficou com sua defasagem ou lacuna de aprendizagem. Num outro bimestre/trimestre, o conteúdo que não foi apropriado pode não ser um pré-requisito e o estudante alcançar uma nota satisfatório, mas, vale lembrar que a lacuna ficou, o que numa outra série/ano pode lhe trazer complicações para a aprendizagem, pois segundo Hoffmann (2005, p. 64) "a prática avaliativa classificatória considera as tarefas de aprendizagem a partir de uma visão linear, sem considerar a gradação das dificuldades natural nas tarefas que se sucedem."

---

[10] De acordo com a LDB Nº 9394/96 em seu **Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: **III** - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. A Progressão Parcial garante ao estudante o direito de avançar para o ano seguinte "devendo" os componentes curriculares que não logrou êxito e neste caso, a escola organiza um projeto de ação para que no ano subsequente os estudantes possa cumprir seu plano de estudo a alcançar sua aprovação.

De certa forma, a ação de classificar o estudante ao final de um período, favorece a manutenção explícita do ato de examinar, mesmo tendo uma função de controle contínuo que ocorre no: "processo de interação professor-aluno no decorrer das aulas, através de uma variedade de atividades que permite ao professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais" (LIBÂNEO, 2013, p. 218). Prevalece em sua maioria o controle parcial e final e: "se refere a verificações efetuadas durante o bimestre, no final do bimestre e no final do semestre ou ano, caso a escola exija o exame final" (Ibid., p. 219) e por fim, o autor ainda acrescenta que: "a função de controle, sem a função diagnóstica e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação" (Ibid., p. 219).

Não é de se estarrecer que esse tipo de avaliação somativa/classificatória é predominante atualmente. Ela não requer pensar nos resultados, fazer retomadas, avançar, tomar novas decisões. Ela é fim. Com isso distancia o ensino e a aprendizagem. A avaliação é apenas o produto, uma certificação que define quem é aprovado e quem é reprovado. Vale destacar que neste contexto, esse produto só avalia o estudante. O docente, a escola e o sistema, tem a "consciência" de que cumpriu seu papel e que o resultado é do estudante, independente do contexto social, econômico, político, cultural. Não há retomada, há veredito e ponto, como nos mostra Chaves (2003):

> Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem prende-se à comprovação do nível em que o aluno se encontra em relação à aquisição de conteúdo, ou seja, quanto do conteúdo conseguiu absorver, recaindo portanto a ênfase da avaliação no aluno, por meio de verificações periódicas, provas ou testes, de cunho somativo, o que do ponto de vista pedagógico, configura-se como um mecanismo de controle do aluno através do seu esforço para atingir os objetivos propostos (CHAVES, 2003, p. 28).

Com a responsabilidade recaindo, ainda sobre o estudante, este tipo de avaliação continua: a) excluindo os que não dominam os conteúdos propostos; b) sobrepondo a nota em detrimento a aprendizagem; c) valorizando a avaliação como produto; d) classificando os estudantes como "bons ou ruins" e; e) fortalecendo o espírito de competitividade. Para Chaves, este tipo de avaliação figurando-se como:

> Medida do grau de rendimento, visando a atribuir uma nota, o que a caracteriza como mais um procedimento para cumprir as exigências da instituição de ensino do que uma efetiva preocupação com a formação do aluno. Em razão desses procedimentos, atribui-se ao processo avaliativo cunho meramente instrumental (CHAVES, 2003, p. 28-29).

Essa logicidade exposta pela autora, remete a uma escola que tem em sua base estrutural a essência de uma escola competitiva, pois se alguém está sujeito a avançar, um outro alguém, se não estiver no mesmo ritmo, nível ou condição, irá ficar retido até que se

alcance o nível mínimo exigido. Desta forma, a avaliação somativa dará condições para as instituições e docentes chegarem a uma média mínima para aprovação ou reprovação do estudante. Com isso, o resultado não alcançado recai de fato ao estudante, pois se há estudantes alcançado patamares acima da média mínima, só reforça que a instituição e o docente fizeram a parte deles. O não avanço é responsabilidade do estudante, foi lhe ofertado condições, como não atingiu, a reprovação lhe será a nova oportunidade dada. Ledo engano!

Para Vasconcellos (2004b, p. 4):

> Ao invés da escola ser organizada para garantir a aprendizagem de todos, já desde o começo aparece a concepção de que alguns vão e outros não; a escola é, obviamente, para "os que vão". Na própria gênese da escola, percebe-se que estava estruturada não para o compromisso com a aprendizagem, mas para transmitir o conteúdo e medir a retenção pelo aluno.

Coadunando com o autor, se a escola fosse, intencionalmente, criada para promover a aprendizagem, a avaliação não seria fim, não faria parte de uma estrutura de planejamento como última etapa e também, não seria realizada ao término de uma unidade, capítulo ou bimestre. A avaliação seria parte do processo e acompanharia a todos, sem distinção.

### 2.2.3 A função da avaliação em larga escala ou Avaliação Externa

No atual contexto neoliberal tem se dado ênfase a essa avaliação que tem por base os Resultados. Criada com uma finalidade, vem adotando outras funções para além do que foi proposta. Esta avaliação é intitulada de "avaliação em Larga Escala" (Sistema de avaliação do Estado de Goiás – SAEGO; Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, dentre outras) ou popularmente conhecida como: "Avaliação Externa". Externa por se tratar de uma avaliação que não é proposta nem pelo docente em sala de aula e nem pela instituição escolar, mas sim, por redes de ensino.

Para Freitas *et tal* (2014, p. 47) esta avaliação é um: "instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas púbicas". Coadunado com o autor, ter um conhecimento amplo da aprendizagem dos estudantes em larga escola, pode proporcionar melhorias na qualidade da educação ofertada, principalmente com a reorganização de políticas públicas que fortaleçam a educação de modo geral, mas que também atenda às realidades e contextos de cada estado, município e escola. Na prática, os rearranjos têm direcionado as políticas

públicas muito mais para a competitividade do que para a análise da aprendizagem e de certa maneira tem contribuído muito mais para questões econômicas do que educativas.

Ainda segundo Freitas, quando estas avaliações são: "conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados dos professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede" (FREITAS et al, 2014, p. 47). Atualmente, as informações até chegam, mas há mobilização direcionada para entender os desempenhos dos estudantes, as condições docentes e o funcionamento das escolas, na maioria se engendram esforços para julgar, ranquear e remediar a situação dada, pouco se pensa na aprendizagem.

Para Vianna (2005)

> A avaliação educacional não deve ser confundida com mensuração do rendimento escolar, que é um dos momentos de todo processo de grande complexidade. A medida é apenas parte de uma avaliação, mas dispensável em muitos casos. Quase sempre, em nosso contexto educacional, a avaliação, inclusive a de redes de ensino público e/ou privado, centraliza-se na coleta de dados sobre o desempenho dos estudantes nos vários programas curriculares, com a omissão, às vezes quase total, de elementos fundamentais ligados ao contexto em que o processo educacional ocorre" (VIANNA, 2005, p. 92).

Porém, como já destacado anteriormente, a finalidade dessa avaliação vem tomando novos rumos e assumindo novos objetivos, evidenciando: "a ilusão de que avaliações em larga escala possam avaliar também a escola e os professores" (FREITAS et al, 2014, p. 47). Vale destacar que a finalidade das avaliações externas são de coletar informações do desempenho dos estudantes e dados dos professores e dados das escolas, isso não quer dizer que tais avaliações sirvam como parâmetro para avaliar o trabalho docente ou da instituição, porém é a esta finalidade que tem servido atualmente, quando se torna uma meta numérica em que a escola precisa alcançar o resultado, que em alguns casos perpassam muito mais por treinamentos do que de fato, aprendizagem. Avaliar, como já vimos, requer mais que coletar dados. Requer analisá-los, interpretá-los, pensar sobre eles, tomar decisões e intervir.

Com essa finalidade sendo colocada em pauta e os docentes e escolas sendo colocados na linha de uma avaliação, há uma necessidade emergente, das redes de ensino, de focar nas avaliações externas (para atender determinadas matrizes e habilidades - de modo a aparecer bem no *ranking*) que continuam colocando a aprendizagem à margem e o resultado da avaliação é que ganha o destaque "positivo" ou "negativo". O que está em jogo, neste processo, não é a aprendizagem, mas o treinamento, preparatório, simulados para que se

alcance determinados "descritores"[11]. As instituições escolares e docentes, voltam suas atenções para uma aprendizagem mecanizada e com o objetivo de alcançar metas e índices que destaquem a escola, o município e o estado, principalmente para atender aos anseios da avaliação em rede de ensino.

Com isso, a avaliação é colocada como uma "mercadoria de troca", na qual o seu resultado pode gerar bonificações, classificações e ranqueamento, tanto para a escola quanto para o docente. Para alcançar esses dados satisfatórios inicia-se um processo de meritocracia, bonificação salarial aos docentes ou premiação para escolas, com o objetivo de gerar índices que fortalecem a comparatividade e a competitividade entre estudantes, docentes e instituições. Novamente, Freitas *et al* (2014) retoma a temática e afirma que: "não é demais enfatizar que tais resultados devem ser para consulta de cada professor ou da própria escola, e não para se criar um ranqueamento de desempenho entre professores ou entre escolas, e muito menos para serem usados com a finalidade de complementação salarial do professor. (FREITAS *et al*, 2014, p. 52-53).

Esta fala do autor, remete ao que Vianna (2005), vem chamando à atenção, quando diz que: "a maioria das avaliações, em nosso contexto educacional, fica restrita à verificação da aprendizagem, obtendo, assim informações limitadas para a formulação de julgamentos de valor e adequada seleção das alternativas propostas para o foco gerador de toda avaliação" (VIANNA, 2005, p. 98). Ou seja, quando se conhece com propriedade o sentido gerador da avaliação e há uma relação entre o sentido e significado do que se propõe, cada ator terá consciência de sua ação e poderá realizar as devidas considerações frente a função que exerce no processo de aprendizagem, garantido qualidade e satisfação na realização da avaliação.

Outra política educacional que merece uma reflexão maior é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – criado em 1998 e que investiga o desempenho do ensino médio (LUCKESI, 2011a) o qual teve como um dos seus objetivos, pertencer a uma avaliação de larga escala que propunha analisar qualidade e as condições pelas quais os estudantes do ensino médio encerram a educação básica e pudessem empreender novas políticas públicas para ampliar os investimentos nessa modalidade. Conforme nos mostra Luckesi (2011a) o ENEM, a partir: "dos anos de 2009, recebeu um reforço especial para se tornar um meio de seleção para o ingresso no ensino superior no país e, quiçá, tornar-se o único meio desse

[11] Os descritores são elementos que descrevem as habilidades trabalhadas nas avaliações externas, a partir dos quais são elaboradas as questões dessas mesmas avaliações, e que para ser alcançados, são trabalhados no interior da escolas por meio de simulados, avaliações diagnósticas, avaliação somativa, sempre com o propósito de elevar a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática, sendo neste caso, considerado como aprendizagem o "acerto e erro" dos descritores que são expostos nas avaliações.

processo, como ocorre em outros países com exames assemelhados" (LUCKESI, 2011a, p. 432).

O autor ainda afirma que:

> O enem de 2009, desejando substituir o vestibular, tem como foco a condução do ensino médio do País na direção das competências cognitivas – portanto, das habilidades e ações mentais que constituem a base para a formação das competências -, bem como das competências afetivas e procedimentais, que constituem aspectos importantes da formação humana (LUCKESI, 2011a, p. 434).

Quanto a suas finalidades e objetivos, o ENEM vem tomando as mesmas proporções das avaliações externas, pois, tem colocado os estudantes, docentes, unidades escolares e redes de ensino a focarem ações, no ensino médio, com intuito de atender com maior objetividade as notas do ENEM, principalmente na mecanização da redação, sem dar um foco específico na construção do sujeito criativo, independente e crítico. O ensino médio, seja público ou privado tem se tornado "uma porta de entrada" para as faculdades/universidades. Vale destacar que a entrada nas faculdades e universidades, por meio do Enem, são ofertadas com pouquíssima diferença para os estudantes de escolas públicas e privadas. Uma concorrência um tanto quanto desleal, tendo em vista que o estudante de escolas particulares, em sua maioria, advém de situações socioeconômicas mais favoráveis e conseguem obter melhores resultados no Enem do que os estudantes advindos das escolas públicas.

Como isso, o processo avaliativo praticado nas escolas e salas de aulas, no ensino médio, continuam realizando avaliações examinadoras e classificatórios, pois estão sendo preparados para um Exame. Com isso, as notas do ENEM, acabam por direcionar um ranqueamento e um monitoramento das escolas, tornando assim, o processo avaliativo que deveria assumir uma função formadora, numa ação política:

> Nossa crítica pessoal ao Enem consiste no fato de ele ser utilizado como um recurso de ranqueamento das escolas de ensino médio. Uma prática avaliativa, em si, somente configura a qualidade do seu objeto de estudo; o ranqueamento é uma decisão política e, portanto, externa à avaliação. O MEC pode fazer a avaliação e atribuir pontos qualitativos às diversas escolas sem ter de produzi-lo (LUCKESI, 2011a, p. 437).

De certa forma as avaliações externas, são uma extensão aos demais tipos e funções de avaliação que foram expostos até este momento (diagnóstica – somativa – e pouco se leva em consideração os contextos escolares, as realidades locais, regionais, políticas, econômicas, culturais. A avaliação termina por colocar todos como iguais, mas não há equidade.), pois se mantem vinculada a avaliação como um produto final de um ciclo que classifica, seleciona e divulga *ranking*. Continua distanciando a avaliação, da aprendizagem, focando com muita

veemência no resultado. Resultado este que classifica municípios e escolas como as "melhores" e as "piores" do Brasil ou Estado, através de um ranqueamento, que não leva em consideração nenhuma realidade e nenhum contexto social, histórico, cultural, político e econômico. Uma avaliação totalmente padronizada e única para todos os estudantes do país. Neste caso, quando a avaliação ganha essa proporção, novamente se reduz ao ato de examinar e pouco contribuirá com as mudanças necessárias nas políticas públicas, pois o olhar está na produtividade e não na aprendizagem.

Por fim, para não haver sobreposições e predileções entre avaliações internas e externas, Freitas et al (2014, p. 65), diz que: "a avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. No Brasil, não é raro encontrarmos a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola". E acrescenta que a avaliação de sistema é: "um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídios, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria" (ibid., p.65).

Ao analisar o que foi exposto pelos autores acima é possível destacar que não é o que as políticas públicas vêm adotando no país. Há uma política que supervaloriza os dados finais das avaliações externas: "o alcance das metas". O alcance dessa meta - essa única avaliação - define: a "boa escola", o "bom professor", os "melhores alunos". O inverso disso é exposição, classificação. Não se conhece a particularidade estadual, regional, municipal ou escolar. Em muitas situações a exceção torna-se regra para todos, ou seja, o destaque de três, quatros escolas, torna-se o exemplo a ser seguido por milhares de outras escolas. Isso fortalece a competitividade, o treinamento, a repetição e pouco se olha para a aprendizagem, de fato.

Destarte, por mais que as avaliações externas apresentem dados amplos de determinada realidade, há uma necessidade de que a escola, docentes e discente dêm o melhor significado para os dados coletados, compreendendo sua realidade, mas, fortalecendo o Projeto Político-Pedagógico para que ações pontuais - na avaliação interna, com foco na aprendizagem – possam ser planejadas, implantadas e acompanhadas pelo coletivo escolar.

### 2.2.4 A função da avaliação mediadora

Hoffmann (2004 e 2005), quando se refere a um processo de avaliação formativa nos diz que se muda o jeito de fazer algumas coisas, mas não as concepções dos professores, essas

ficam muitas vezes intactas, com um olhar na objetividade, no certo ou errado. Por isso, a essência de uma concepção formativa está no envolvimento do docente com os alunos e na sua tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens.

O docente é o mediador deste processo que permeia a intervenção pedagógica. De acordo com Luckesi (2011a, p. 202) "a autoridade pedagógica existe e é necessária, visto que o educador está na sala de aula para ser o adulto da relação pedagógica, o que exerce função de líder do processo ensino-aprendizagem, dando a direção e o contorno do ato e práticas pedagógicas". Essa autoridade, claro, não pode ser compreendida como autoritarismo, mas sim como o mediador do processo ensino-aprendizagem, pois é o sujeito maduro na relação, sendo capaz de provocar no estudante diversas situações de desafios, levantamento de hipóteses e incertezas. Sendo assim, a visão formativa parte da premissa de que, sem a intervenção de alguém que tenha essa maturidade, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação.

A avaliação formativa requer mais que a junção de testes, provas e trabalhos no decorre de bimestre e semestre. Até porque, muitos docentes atuam na ação formadora aplicando seus testes, mas não promove a intervenção necessária e pontual, tendo em vista que engavetam seus trabalhos, testes, avaliações e volta a manuseá-los no final dos bimestres, não compreendendo o caminhar do seu estudante. Como grande parte destes testes, trabalhos e provas são homogêneos, não há um olhar individualizado para conhecer ou reconhecer cada estudante. Isso impede que a avaliação seja formativa.

Para que seja uma avaliação formativa é essencial que se oponha "ao modelo do "transmitir-verificar-registrar"" (HOFFMANN, 2003, p. 114). De acordo com a autora uma avaliação com caráter formativo necessita de: "uma ação, movimento, provocação na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias e reorganizando-as" (Ibid., p. 114) e com isso estabelecendo uma perspectiva de avaliação mediadora: "no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção do saber enriquecido" (Ibid., p. 114).

A autora traz na sua linha de investigação a análise de princípios de: “uma proposta construtivista/sociointeracionista de educação, e uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e fundamenta-se na teoria das medidas referenciadas a critério” (HOFFMANN, 2017a, p. 31). Por este viés, a postura docente envereda para um olhar ao estudante como sujeito do seu próprio desempenho, pois considera a “ação avaliativa em função dialógica e interativa com a intenção de promover o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político” (Ibid., p.31).

Outro autor que tangencia por essa conscientização da avaliação libertadora é Vasconcellos (2004b), quando afirma que:

> a educação libertadora parte de uma crença fundamental: a possibilidade de mudança. [...] a avaliação libertadora também tem seus pressupostos, e os quer bem claros: a favor da vida; pela inclusão de todos num projeto de emancipação humana; pela construção de diversas identidades dos educandos e; crença na possibilidade de uma sociedade que tenha lugar para todos (VASCONCELLOS, 2004b, p. 11-12)

Nessa mesma perspectiva, Vasconcellos, ainda acrescenta que:

> a avaliação passa a se constituir numa atividade de acompanhamento e transformação do processo ensino-aprendizagem, através da observação, análise, registro, reflexão sobre o que foi observado e registrado, comunicação dos resultados e tomada de decisão para atingir os objetivos que ainda não foram alcançados. (VASCONCELLOS, 2004b, p. 12).

Com isso, despertar no docente a sua função de investigador do processo, observando sua prática de forma a discutir, refletir e avaliar seu trabalho frente a ação avaliativa e principalmente a possibilidade de mudança, acreditar que as coisas podem mudar e assim, “observar muito, interpretar o que observa, questionar-se e questionar muito os alunos são premissa básicas dos professores que pretendem desenvolver práticas avaliativas na perspectiva mediadora” (HOFFMANN, 2017a, p. 33).

A avaliação só será comtemplada na medida que a investigação feita ofertar condições de intervir, tomando decisões que sejam capazes de promover o estudante a um sujeito crítico, criativo e participativo, pois: “a avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influindo e sofrendo influências pelo seu pensar e agir” (HOFFMANN, 2017, p. 10).

Na teoria, escolas e docentes defende uma prática avaliativa inovadora que seja capaz de promover o processo ensino-aprendizagem, porém na sua maioria, querem uma normatização, um “siga o modelo”, uma receita de como se avaliar. Não compreendem que o

ato de avaliar vai além da prática costumeira de atribuir notas e quando concebem essa ideia, acabam por perceber que é uma forma de "passar o aluno sem saber".

Por fim, Hoffmann afirma que: "a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado" (HOFFMANN, 2003, p.150). Nessa proximidade é possível estabelecer o diálogo, pois: "uma nova perspectiva de avaliação exige do professor uma concepção de criança, de jovem e adulto como sujeito do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política" (Idem, 2017b, p 26). A avaliação mediadora, tem como função valorizar o percurso, as tentativas e principalmente detectar a evolução do estudante a cada nova tarefa que ele desenvolve:

> A ação avaliativa mediadora está presente justamente entre uma tarefa do aluno e a tarefa posterior. [...] Cada tarefa significa um estágio de sua evolução, do seu desenvolvimento e portanto não há como somá-las para calcular medias. Elas complementam-se, interpenetram-se. [...] o acompanhamento das tarefas exige um registro sério e significativo que não se reduza a números de acerto ou a conceitos amplos (HOFFMANN, 2003, p. 90)

Ao analisar a afirmação da autora, observa-se que o ponto alto da avaliação é a aprendizagem, pois acompanha o processo do estudante. Uma atividade realizada é o ponto de partida para outra atividade que será realizada posteriormente e depois essa nova atividade será a referência para a próxima. Isso deve se dar de maneira processual e com registros bem elaborados e com finalidades claras e objetivas.

Há na atualidade, escolas que trabalham com "pareceres descritivos", o que Hoffmann (2003, p. 101), prefere chamar de: "relatórios de avaliação - reunindo o sentido das duas palavras, estaremos falando a respeito de relatórios de acompanhamento do processo de construção do conhecimento (avaliação mediadora)". Geralmente, tais pareceres descritivos surgem com roteiros definidos, modelo padrão, protocolar e pouco diz do estudante em sua essência e em outros casos, são análises comparativas entre estudantes, destacando que um é participativo o outro não, que um faz boa leitura e outro não, e assim por diante. A autora ainda destaca que as semelhanças nos relatórios estão sempre voltados para: "relacionamento – participação – atendimento à solicitação do professor – realização de tarefas, organização de material – desenvolvimento da área motora" (Ibid., p. 102). Em alguns lugares são chamadas até de fichas de acompanhamento, mas acabam exercendo muito mais a função tradicional e resumem-se em notas.

### 2.2.5 A função da avaliação formativa

Esta avaliação, conforme o próprio nome já diz, proporciona a formação do estudante em sua totalidade e dimensões, olhando para seus avanços e retrocessos cotidianamente. É uma avaliação chamada de processual, contínua, na qual está voltada ao estudante durante seu trajeto escolar. “No Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã, pode ser entendida como avaliação formativa”, como assevera Villas Boas (2001, p. 8).

A avaliação formativa ocorre durante todo processo de ensino-aprendizagem, ela contribui para a melhora da aprendizagem do aluno, informando ao professor os sucessos e fracassos. Para Sant’Anna (1995, p. 34) essa avaliação “é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações e assegurar alcance dos objetivos”.

Nesta mesma linha de pensamento, Piletti (1994, p. 191), complementa afirmando que essa avaliação “tem uma função controladora”. Neste caso, de acordo com a afirmação do autor, a avaliação formativa permite ao docente fazer retomadas em seus planos e replanejar com novas estratégias/metodologias que vão de encontro coma a aprendizagem dos estudantes. Tal avaliação orienta, reforça, corrige, a fim de que o aluno se sinta mais seguro, confiante.

É importante ressaltar que a avaliação formativa situa-se no centro da ação de formação, isso quer dizer que, permite uma atuação imediata, na medida em que percebe que o ensino-aprendizagem está apresentando alguma inconsistência. Para Hadji:

> A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajustes. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chames de ser formativa! [...] compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua (HADJI, 2001, p.21).

Como exposto pelo autor, é importante frisar que praticar a avaliação formativa requer do docente uma modificação constante de sua prática, ou seja, é necessário que o diálogo entre docente e discente esteja a favor da aprendizagem e que ambos se vejam imbuídos no processo, pois o ato de avaliar precisa ser entendido como uma ação rotineira, do dia a dia e constante, de modo que promova reflexões sobre o que se está ensinando, como se está ensinando e como está se dando a aprendizagem. Mas, quando essa última não está sendo evidenciada, é necessário retomar o diálogo e promover as adequações.

Ainda de acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa se trata de um modelo ideal de avaliação, tendo em vista o olhar para a situação pedagógica que ela traz, bem como

acredita que o ato de avaliar perpassa pela ação antes da formação, no decorrer da ação de formação e depois da ação de formação, sendo assim, a avaliação ideal requer uma dimensão diagnóstica, uma dimensão formativa e uma dimensão cumulativa. De forma sintetizada, o autor apresenta três características fundamentais da avaliação formativa, são elas: "a) a avaliação formativa é uma avaliação informativa; b) uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo e c) tem função "corretiva" (Ibid., p. 20). E por fim, o autor amplia sua análise dizendo que o modelo ideal de uma avaliação deve estar:

> Colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tonar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica (Ibid., p, 21).

Para Villas Boas (2001, p. 4):

> O que diferencia a avaliação somativa da formativa é o propósito e o efeito, e não o momento da sua realização. Mas a avaliação cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos resultados.

Com essa afirmação bem detalhada da autora, a avaliação formativa ganha um destaque substancial no processo avaliativo, pois ela enfatiza que o que se leva em consideração na avaliação formativa é o propósito e efeito, ou seja, a intencionalidade e a aprendizagem, descaracterizando a nota como um destaque principal dos demais tipos de avaliação. O que se quer da avaliação fica nítido: que ela acolha e apresente o estudante em sua essência e faça as adequações no processo de ensino-aprendizagem, para que haja avanço satisfatório. Nesta vertente a avaliação está voltada para a aprendizagem. A autora, ainda destaca que:

> Os alunos constroem ativamente sua compreensão sobre os novos conceitos, desenvolvem estratégias que os capacitam a situar novas ideias em contexto mais amplo, tem a oportunidade de julgar a qualidade do seu próprio trabalho e do trabalho dos colegas, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios adequados de avaliação (VILLAS BOAS, 2001, p. 6).

A autora dá destaque ao papel ativo do estudante e o coloca como um sujeito atuante em prol de sua aprendizagem em colaboração com o docente. É um processo que requer diálogo e comunicação. O estudante precisa de um par experiente que contribuirá com as descobertas, as tentativas e as hipóteses levantadas por ele, neste caso, necessitará do docente. "os professores é quem sabem o que os alunos precisam aprender, é ele quem é capaz de

reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado" (VILLAS BOAS, 2001, p. 8).

Nesta relação entre docente e discente, o ensino-aprendizagem-avaliação torna-se uma ação contínua onde ambos fazem parte, ora avaliando, ora avaliado. Este processo inclui: "o feedback e o auto-monitoramento. Cabe salientar que o objetivo do trabalho pedagógico é facilitar a transição do feedback para o auto-monitoramento" (Ibid., p.9). A autora finaliza afirmando que: "o desenvolvimento da avaliação formativa requer que o processo de transição do feedback professor-aluno para o auto-monitoramento pelo aluno seja construído pelo professor e aluno" (Ibid., p. 10).

Nesta mesma linha de pensamento, sobre a avaliação formativa, Fernandes (2006), apresenta essa conceção de avaliação como dois momentos distintos na história, uma visão mais restrita nos anos 70, do final século XX e uma visão mais sofisticada nos tempos atuais. A primeira visão é: "restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva, e por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem" (Ibid., p. 22-23), já quanto a segunda visão, o autor considera ser: "mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. [...] é interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens" (Ibid., p. 23).

Com um foco mais direcionador para a segunda visão, o autor amplia a denominação desta concepção de avaliação para *Avaliação Formativa Alternativa* (AFA), pois se "baseia em novas visões acerca da natureza das interações sociais que se estabelecem nas salas de aulas entre os alunos e entre os professores e os alunos (FERNANDES, 2006, p. 32). Em seguida a define como sendo:

> Um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições a AFA pressupões uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, consequentemente, uma redefinição dos papeis dos alunos e professores (Ibid., p. 32).

Ao trazer essa afirmação, o autor, de certa forma, traz a necessidade de o ensino-aprendizagem-avaliação serem indissociáveis, ao partilharem a responsabilidade na redefinição dos papéis do docente e discente, ou seja, nota-se um estreitamento de laços entre essa tríade, principalmente, quando se evidencia quais os principais objetivos de se trabalhar com essa concepção de avaliação. Segundo o autor:" é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar suas aprendizagens" (Ibid., p.32).

O autor finaliza sua análise enfatizando que: "a avaliação é um processo desenvolvido *por* e *com* seres humanos *para* seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política" (Ibid., p. 36). Como se trata de lidar com seres humanos, a avaliação é por si só um ato de acolhimento.

Luckesi (2011a, p. 203) ao expor sobre a avaliação formativa, também considera que: "o diálogo, em avaliação da aprendizagem, torna-se fundamental para saber de onde cada um dos interlocutores – no caso o educador e o educando – está falando". Como a função desta avaliação é atuar no ato da ação de formação: "não põe nas mãos do educador o poder de aprovar ou reprovar, mas sim o poder de partilhar eficientemente um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento" (Ibid., p. 203). Da mesma forma, essa avaliação permite o estudante se ver como parte do processo, sendo participativo e contribuindo com as decisões a serem tomadas em prol do avanço ou retomada dos objetivos propostos. Assim, o estudante se vê na perspectiva de sujeito criativo, consciente e transformador, pois, passa a agir de forma ativa no fortalecimento de sua emancipação intelectual.

É por meio desse diálogo, que a avaliação formativa desenvolve a função pedagógico-didática no que se "refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar" (LIBÂNEO, 2013, p. 217). O autor ainda acrescenta que:

> ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de proporcionar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social (Ibid., p.217).

Mediante ao exposto pelo autor, é relevante destacar que numa condição de avaliação formativa a escola deve ser muito bem amparada por seu Projeto Político-Pedagógico, pois não basta apenas querer desenvolver uma avaliação formativa, requer conhecer os caminhos, os propósitos e os eixos norteadores para efetivar tal avaliação. "Talvez"[12] um PPP voltado para o ato de avaliar, com fundamentação adequada e conhecimento pedagógico da realidade docente, do estudante e de toda comunidade escolar, possa contribuir com uma prática mais plausível e favorecer a transição do ato de examinar para o ato de avaliar.

[12] Vale destacar que, no decorrer da pesquisa campo, foi feita a análise de todos os PPP's e por isso, a palavra "talvez" está colocada entre aspas, pois requer uma reflexão mais detalhada ao longo deste texto para que algumas considerações possam ser feitas.

Quando os autores trazem e fortalecem o desenvolvimento da avaliação formativa, afirmam que todo o processo avaliativo deve ser em sua essência formativo. Isso quer dizer que deve haver ensino-aprendizagem-avaliação, sendo cíclico, contínuo, dialógico, consciente, criativo, participativo e coletivo. Neste processo avaliativo, deve haver diagnóstico e promover formação. O que é destaque neste ato é a intencionalidade, as expectativas e os critérios que devem ser adotados, bem como a intencionalidade do docente com sua capacidade de adaptar, adequar e flexibilizar suas estratégias para promover o ensino com qualidade e por fim, a conscientização do estudante que pode se ver como capaz de reconhecer e valorizar seus avanços e suas retomadas.

Para Hadji (2001, p. 20) "uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores do processo educativo". É importante saber que o ato de avaliar precisa promover uma investigação com finalidade de uma intervenção, uma tomada de decisão, seja ela para avançar ou retomar. O que precisa ficar claro é que, seja qual for o método avaliativo ou o instrumento avaliativo utilizado, o que está em voga é entender que o resultado precisa ser visto como parte de um processo e não fim em si mesmo. Após todo processo avaliativo o docente e o discente precisam ter consciência do que farão com o resultado alcançado.

Quando este resultado não é dialogado, a avaliação encerra num ato de examinar. Quando docentes e discentes não se comunicam sobre os resultados coletados ao longo do processo, eles não mostram as dificuldades existentes no percurso de aquisição do estudante, da mesma forma que não mostra o que o estudante conseguiu absorver do que foi ensinado. Com isso, afirma Vianna: "os procedimentos avaliativos, em sala de aula, quando existem, nem sempre levam à identificação das dificuldades que as crianças/estudantes encontram para aprender e não estabelecem um sistema de reação imediata aos possíveis problemas ligados ao ensino-aprendizagem" (VIANNA, 2005, p. 82).

Por isso, o que precisa ser repensado, são as práticas avaliativas. O sistema não carece de novos métodos para efetivar a avaliação formativa e o ato avaliativo. O necessário já está exposto por vários teóricos com boas fundamentações. No entanto, os educadores por questões culturais, históricas ou pessoais, negam em sua maioria a adesão e a adequação ao ato de avaliar, conforme afirma Vianna:

> Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que crianças/estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado para realização de objetivos claros e sequenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores (VIANNA, 2005, p. 82).

O autor, por mais de uma vez, afirma que uma avaliação formativa seria desejável. Coadunando com essa afirmação, frente ao que foi exposto, há de se considerar a possibilita do estudante (por meio da avaliação formativa), de participar e compreender o seu processo de aquisição de conhecimento. Porém, como há educadores que ignoram essa aspiração segundo Vianna (2005, p. 82), geralmente: "as aulas não constituem um ambiente estimulador e o trabalho das crianças/estudantes é colocado em razão de uma nota ou conceito. Não se discutem erros substantivos, não se reformulam experiências, com a aquisição de novas aprendizagens". Se as aulas não têm proporcionado este ambiente estimulador, o processo avaliativo pode apresentar fragmentação, pois: "o mesmo ocorre em relação às provas, que são corrigidas, mas não são analisadas e discutidas em classe para que todos tirem proveito das experiências comuns" (Ibid., p.82).

Nesta mesma vertente Hoffmann (2003, p.41) diz que: "o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive". Neste caso, se não há essa interação, não há aprendizagem significativa. Se esta falta de interação é vivenciada no decorrer das aulas no dia a dia, é importante considerar que o ato de avaliar será apenas um reflexo da inexistência dessa interação e integração do estudante com o docente. Haja vista que transcender a barreira da sala de aula é fundamental, há algumas inconstâncias no que diz respeitos aos docentes, pois: "é interessante como os educadores reagem a questões de inovação que digam respeito à metodologia tradicional de aplicação de provas e atribuição de notas e conceitos periódicos" (HOFFMANN 2003, p. 16). Com essa afirmação a autora nos chama a refletir e a pensar que atribuir notas e conceitos aos estudantes ainda é uma forma de manter o controle e a hierarquização de poder dentro das salas de aulas. Tirar esse instrumento das mãos dos educadores é deixá-lo sem condições de exercer seu trabalho, mas:

> Esse não é um comportamento que se observa apenas nos professores, porque toda sociedade vem se manifestando no mesmo sentido, ou seja, reagindo quando se fala em abolir o sistema tradicional de realização de provas obrigatórias e atribuição de notas e conceitos periodicamente, basicamente como "uma rede de segurança" que se constitui sem se refletir exatamente por quê. (HOFFMANN, 2003, P. 18).

Para concluir, a autora ainda completa dizendo que: "os educadores, em geral, discutem muito "como fazer a avaliação" e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente "o sentido da avaliação na escola" (Ibid., p. 17).

Frente a estas evidências, transpor o sistema de avaliação somativo é uma tarefa um tanto quanto complexa para a avaliação em sala de aula, a derrocada desta concepção de avaliação é, de certa forma, perder o domínio e o poder sobre o estudante, principalmente no

controle de sua aprovação ou reprovação, bem como perder o mecanismo de controle disciplinar, mas mais que isso, perder o status de que o docente é na maioria das vezes o "detentor do conhecimento".

## CAPÍTULO III
## NORMATIVAS LEGAIS E DOCUMENTOS REGULADORES DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Para que a avaliação possa contribuir com a aprendizagem e o ensino no ambiente escolar de forma a promover os sujeitos emancipados, conscientes, críticos e criativos, faz-se necessário que a articulação entre a teoria e a prática estejam em consonância com os documentos reguladores e norteadores que regem o processo avaliativo.

A avaliação da aprendizagem é relativamente novata no contexto da legislação e a sua aplicabilidade em sala de aula também nos remete a um curto espaço de tempo. De acordo com Luckesi (2011b), o termo avaliação da aprendizagem passa a ser dialogado no Brasil no final de 1960 e início de 1970 - o que para os dias de hoje, apresenta cerca de 50 anos em torno da discussão dessa temática - e considera também, que a inserção nos documentos reguladores nacionais é um avanço pois, quer dizer que foi possível assimilar essas proposições, mesmo que na prática haja situações destoantes, principalmente no ambiente escolar.

Ao analisar as Diretrizes Educacionais, no Brasil, nota-se que a Lei Nº 4024/61 apresentava em seu bojo o termo: "exames e provas", conforme destaca o Art. 39:

> 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 professôres do próprio estabelecimento, e, se êste fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 2022).

De acordo com o exposto neste Lei, o docente tinha total liberdade para formular suas questões e realizar seus julgamentos. Não há nenhuma menção ao estudante como parte desse momento avaliativo. Evidencia-se, assim que, a avaliação educacional não era compreendida como um processo, mas como determinante dos resultados alcançados após uma comissão examinadora, principalmente ao finalizar o ensino médio. Só pelo fato de se ler

que os exames serão prestados perante uma comissão examinadora, entende-se que a avaliação não se vinculava ao ensino-aprendizagem. Pelo exposto, ela apenas servia para dar um resultado final.

A Lei nº 5.692/71, que passou a reger a educação no início dos anos de 1970, apresentava "aferição de aproveitamento" e mesmo que trazia a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, não foi suficiente para implementar uma prática cotidiana de avaliação da aprendizagem, teve um cunho de verificação do rendimento, fortalecendo que tal aproveitamento deveria ser expressado por meio de notas e por uma prova final, conforme destaca o Art 14, §1º:

> 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 sôbre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sôbre os da prova final, caso esta seja exigida. (BRASIL, 2021)

Novamente, há uma predominância dos exames e valorização da nota. Não há destaque para a avaliação como um processo voltado para o ensino-aprendizagem. Os docentes mantem-se como a autoridade que, com a nota, determina quem é aprovado ou não. Hoffmann também apresenta a década de 70, como sendo um período ao qual: "os teóricos de avaliação criticam processos classificatórios, que visam à obtenção de resultados terminais, quantitativos, desprovidos do significado de acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante" (HOFFMANN, 2005, p. 36).

Com a LDB nº 9.394/96, a avaliação da aprendizagem ganha destaque no Art. 24, Inciso 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" (BRASIL, 2003, p. 35). A avaliação é entendida como um processo contínuo, não isolado num determinado espaço de tempo. Com essa visão de continuidade, a nova redação da LDB, a vincula ao processo ensino-aprendizagem, pois não evidencia a classificação e a seleção. Se a avaliação é contínua, o olhar docente deve voltar-se para o que está sendo aprendido pelo estudante.

O docente deve ir além do ensinar por ensinar. Deve preocupar-se e ocupar-se com a aprendizagem, sendo este um ponto que requer alinhamento com a proposta pedagógica da escola e o acompanhamento do rendimento do estudante, conforme destaca o Art. 13 da LDB 9.394/96, quando diz que:

> Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (BRASIL, 2003, p. 32)

Vale ressaltar que é função do docente zelar pela aprendizagem do estudante, ou seja, não é o suficiente ao docente ensinar, faz-se necessários compreender e evidenciar se esse ensino está proporcionando a aprendizagem. Não sendo evidenciada a aprendizagem, cabe ao docente investigar e intervir, de forma que o estudante seja contemplado seu aprendizado. Não basta apenas entender esse processo, é mister, praticar. Não há como realizar essa ação, se o processo não for dialógico e intencional. Sai de cena, segundo a lei, a padronização por notas, o julgamento, a mensuração. Há uma função de pensar e praticar estratégias capazes de recuperar os estudantes com menor rendimento, neste caso, os que não estão aprendendo.

Outro ponto que traz reflexão na citação da autora acima, é a função que o docente tem de assegurar estratégias de recuperação do rendimento escolar. Vale destacar que antes mesmo de assegurar essa recuperação do rendimento escolar, há uma necessidade de garantir condições para que o estudante aprenda, para não necessitar de uma recuperação que muitas vezes é desenvolvida em sala de aula utilizando a mesma estratégia e consequentemente coletando os mesmos dados. Assim, essa recuperação, deixa subtendido que o docente precisa recuperar notas principalmente quando descreve no Art. 24, Inciso V, letra 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, 2003, p. 35)

Villas Boas (2001, p. 03), abordando a temática da recuperação e criticando o Art. 24, da LDB, diz que: "pela maneira como essa lei apresenta a recuperação, as escolas podem entender que o objetivo é "recuperação" de notas, e não o oferecimento de condições para o aluno aprender o que "ainda" não aprendeu". A autora ainda acrescenta que: "quando se apresentam os resultados insatisfatórios do desempenho estudantil, geralmente não se questiona a avaliação (Ibid., p. 03). De acordo com exposto pela autora, evidencia-se que a avaliação é considerada adequada e que geralmente o problema está em outra situação e não na avaliação, de forma geral, os responsáveis são os alunos e familiares: "os primeiros são preguiçosos, não gostam de estudar e não querem "saber de nada"; seus pais, por sua vez, são acusados de não auxiliar nas tarefas de casa e de não colaborar com a escola" (Ibid., p. 03).

Aprender não é uma responsabilidade única e exclusiva do estudante. A aprendizagem vai depender da forma como o docente cria condições para que o estudante

aprenda. Mas, para Hoffmann: “o fato, sem dúvida, é que se a nova LDB causa inquietação em relação à avaliação devido seu caráter de acompanhamento contínuo, é porque tais pressupostos nunca foram compreendidos ou seguidos pela grande maioria dos professores desde a antiga lei” (HOFFMANN, 2005, p.36).

Frente a essa afirmação, é fundamental salientar que, mais do que as mudanças e alterações em leis sobre a avaliação, é mister mudar a essência, a substância do processo avaliativo. Mesmo com os direcionamentos dos documentos norteadores, há a questão da ideologia, cultura e história do avaliador mantendo o ato de examinar como parte integrante da prática educativa. Neste viés, Luckesi finaliza afirmando que: “estamos necessitando de “aprender a avaliar”, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores” (LUCKESI, 2011b, p. 29). Em conformidade com o autor é possível compreender que, mesmo como a lei direcionadora, a prática tem estado em conformidade com os exames.

Então, a julgar pelo exposto, a LDB Nº. 9394/96, “de novidade”, apresenta a: “exigência que a lei impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino de efetivarem um processo avaliativo contínuo e qualitativo, mediador, em escolas e universidades diante dos índices assustadores de evasão e reprovação e denúncias de decisões arbitrárias” (HOFFMANN, 2005, p. 37). Esta afirmação da autora evidencia que se há evasão, reprovação e decisões arbitrárias mesmo com a LDB, a avaliação contínua, pouco tem contribuído com o processo ensino-aprendizagem, inclusive, é possível inferir que as dificuldades de aprendizagem não estão sendo sanadas, com as estratégias elaboradas pelos docentes. Sendo assim, continua a autora: “há um enorme descompasso entre o pretendido e o realizado pela maioria das instituições educacionais” (HOFFMANN, 2017a, p. 20).

Com uma análise nesta mesma tendência de ideias, Villas Boas (2003), afirma que:

> A avaliação classificatória pode ser um dos fatores que tem contribuído para o insucesso do aluno, do professor e da escola. Ela está tão impregnada na cultura escolar, que se torna extremamente difícil libertar-se dela. Políticas de combate a repetência e à evasão escolar são importantes e necessárias, mas é preciso olhar para dentro da escola para investigar o que acontece ali. Atenção especial merece a organização do trabalho pedagógico, aí incluída a avaliação” (VILLAS BOAS, 2001, p. 03).

Isso traz uma consequência ainda maior para a prática educativa, pois como há uma legislação, há uma obrigatoriedade dos documentos norteadores das escolas, para que se adequem a essas legislações. É notório que: “com as exigências da LDB Nº 9.394/96, a maioria dos regimentos escolares é introduzida por objetivos e/ou propósitos de uma avaliação contínua, processual, individualizada, mas cujas normas resultam em prática que

fortalecem a manutenção de práticas tradicionais" (HOFFMANN, 2017, p. 21). Há no papel a legalidade, mas na prática o "faz de conta", ou seja, não há efetivação da avaliação da aprendizagem, como defendem os autores trabalhados até então.

Isto posto, na prática escolar continua sendo vista a concepção classificatória. De acordo com Hoffmann: "não há efetivamente o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e muito menos com o significado de prevenir as dificuldades, observando-os, refletindo sobre a natureza de suas manifestações, replanejando e tomando decisões e caráter pedagógico" (HOFFMANN, 2005, P. 37).

Para Hoffmann (2005), há muitos docentes que concordam que a avaliação não pode se dar mais por meio de fragmentação, classificação, seleção e concordam, ainda que, o processo avaliativo deve se dar de forma contínua, pois a construção do conhecimento do estudante é dinâmico, progressivo e que não há início, meio e fim: é processual. Há cada nova hipótese, novas descobertas ou retomadas envolve a próprias experiências de vida provocando a intelectualidade do estudante, mas: "o que se percebe, é que embora enunciem essa concepção, não chegam a desenvolver um processo avaliativo que respeite tal dinamicidade do processo de conhecimento" (Ibid., p. 38). Isso só confirma o quanto a teoria e prática estão desconectas nesta temática. Por isso, refletir sobre a prática avaliativa em sua essência é fundamental, pois de acordo com Hoffmann, os docentes têm buscado por:

> "Novas metodologias" **(destaque da autora)** em avaliação, a expectativa por fórmulas, normas e critérios, que magicamente, contribuam para uma ação diferenciada dos professores. A distância entre o discurso e a prática é muito forte em avaliação. [...] a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. (HOFFMANN, 2005, p. 38).

Por certo, é possível identificar duas situações exposta pela autora. A primeira que há uma exigência, via lei, da necessidade de se ter um olhar amplo para vários tipos de avaliação, o que torna o processo, de certa forma, "engessado", quiçá, complexo. Por outro lado, há um docente esperando por uma fórmula mágica que possa contribuir com sua própria melhoria ao realizar ato de avaliar, pois, este docente é cria de uma ideologia, cultura e história, que a seu gosto ou contragosto, tem sido replicada com a sua contribuição. Por isso, mais que a utilização de instrumentos e os diversos tipos de avaliação, significar o processo avaliativo e o ato de avaliar se faz necessário.

De certa maneira, o processo avaliativo é norteado por um efeito de cascateamento advindo do campo macro – Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação), chegando ao intermediário que é o Estado - através do Conselho Estadual de Educação (CEE)

- até findar-se no micro - que é Escola - com a utilização do PPP. Todos os documentos norteadores, trazem com muita propriedade e de forma regimentar como a avaliação deve ser proferida para evidenciar o processo ensino-aprendizagem. Quanto à normatização, já há o suficiente e estão bem direcionadas.

Hoffmann (2005) destaca que mesmo com as normatizações é importante que sejam compreendidas e refletidas a necessidade de tais mudanças metodológicas, pois mais que fazer diferente é mister que se pense diferente. Isso pode inviabilizar a transição entre a teoria e a prática. Entender o impacto dessa mudança no ato de avaliar no ambiente escolar, vai além de sua contemplação nas leis, resoluções e PPP, faz-se necessário a mudança de postura dos envolvidos neste processo e mais que a mudança de postura é entender o impacto dessa mudança com o olhar na aprendizagem. Desta forma, a autora acredita que há alguns princípios que devem nortear o processo avaliativo:

> O primeiro é o princípio de avaliação enquanto investigação docente: o processo de avaliação representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. O segundo princípio é o da complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos: Nenhuma decisão sobre os alunos deverá ser tomada sem uma extensiva análise do seu desempenho. O terceiro princípio é o da provisoriedade dos registros da avaliação: nenhum juízo isolado ou parcial sobre o aluno poderá ser considerado como absoluto e definitivo (HOFFMANN, 2005, p. 39-40).

Independente da normatização, o processo avaliativo tem seu cunho preventivo, pois o olhar deve ser voltado para a aprendizagem, entendendo que o que não foi aprendido necessitará ser ensinado novamente, para que no decorrer de toda trajetória escolar, o estudante se sinta seguro e tenha confiança em quem está ao seu lado para mediar sua aprendizagem.

Cumprindo sua função normatizadora, no que tange ao órgão regulamentador do Estado, a Resolução CEE/CP N. 03, de 16 de fevereiro de 2018, respaldada pela LDB n. 9394/96, norteia as orientações sobre a Educação Básica no estado de Goiás e destaca em seu Capítulo III a finalidade da educação básica exposta no Art. 5º, no qual descreve que:

> A finalidade precípua e exclusiva dos processos de escolarização e das ações pedagógicas da educação básica e da escola, em particular, em todas as etapas e modalidades, é a aprendizagem eficaz e eficiente: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo todos os demais procedimentos, processos e providências meios para alcançar esta finalidade didático-pedagógica educativa (RESOLUÇÃO CEE/CP, N 03/2018, p. 04).

Ampliando o exposto acima, a finalidade do processo de escolarização é a "aprendizagem eficaz e eficiente", principalmente na política neoliberal, com a regulação da educação, terceirizando responsabilidades educacionais e com isso: "as políticas regulatórias

querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público [...] inclui, ainda, no caso da educação, o conceito de "quase-mercado"" (FREITAS, 2005, p. 913). A busca dessa eficiência e eficácia, contradiz uma avaliação formativa, processual. Eficiência e eficácia é produto, não é processo. Por isso, a política neoliberal e a educação voltada para tal política, visa o produto, o mercado de trabalho, o exame, a seletividade, a competitividade, pouco valoriza o percurso, o processo, ou seja, o ato de avaliar, que promove o cidadão crítico e autônomo. Diz-se de uma autonomia, mas de uma autonomia regulada.

O Art. 49 da Resolução CEE/CP N.03, deixa claro que o processo avaliativo nas etapas de educação básica tem dupla função, sendo

> a) diagnóstica: quando a escola avalia a si mesma, relevando os principais fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem do aluno, tais como deficiência do educando ou da instituição. Limitação dos docentes, inobservância das diretrizes curriculares, precariedade dos recursos físicos, metodológicos ou laboratoriais; b) Formativa: levando necessariamente o conselho de classe a uma constante revisão do planejamento e execução das ações pedagógicas. (RESOLUÇÃO CEE/CP, N. 03/2018, p. 29).

De acordo com esta perspectiva teórica, há um direcionamento claro e pontual sobre como a educação básica no estado de Goiás deve ser norteada quanto ao processo avaliativo, sendo, primeiramente, diagnóstico e formativo. A Resolução CEE/CP n. 03 em seu Art. 48, expõe que: "a escola estabelecerá de forma circunstanciada, no PPP e no Regimento, as condições adequadas e possíveis para que o aluno alcance êxito nos estudos na idade própria" (RESOLUÇÃO CEE/CP n. 03/2018, p. 29).

Frente a essa afirmação, Freitas (2005), diz que:

> Os projetos pedagógicos das escolas são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola os esforços feitos por esta para solucioná-los. Não há uma problematização consistente, ao longo do tempo, das questões que afetam a escola e o dia-a-dia. Não há igualmente registro da produção dos esforços para resolver problemas locais, suas lutas, sua história e suas dificuldades e/oou vitórias. (FREITAS, 2005, p. 925).

Esta visão do autor é muito dialogada nesta pesquisa, principalmente quando se analisa o processo avaliativo nos PPP's das Unidades Escolares. Em sua maioria, trazem concepções alinhadas aos documentos reguladores, sendo inclusive documentos que em alguns casos estão desatualizados, mostrando que os PPP's não adquiriam sua função de transformação no ambiente escolar. Essa discussão será ampliada no próximo tópico deste trabalho. Nos ateremos a findar a discussão na Resolução CEE/CP n. 03/2018.

Por fim, é exposto na mesma Resolução no Art. 51, Incisos I e II que:

> São critérios comuns às formas de avaliação da educação básica quando aplicáveis na etapa: I – A avaliação discente é ação diagnóstica que visa à melhoria da aprendizagem do aluno e do ato docente, bem como à atualização constante dos processos educacionais da escola; II -A avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua, cumulativa e com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (RESOLUÇÃO CEE/CP N. 03/2018, P. 29).

Fortalecida pela LDB 9.394/96, a Resolução CEE/CP 03/2018 traz na íntegra como devem ser os tipos de avaliação escolar, destacando-as como: diagnóstica, contínua e cumulativa. Dando ênfase nos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. É um discurso usual e que já vem sendo empregado a um longo período de tempo, porém, no Art. 51, Inciso V, desta mesma Resolução, destaca que o processo avaliativo deve ser mais amplo, utilizando de outros mecanismos que não sejam só as provas escritas, assim descreve que:

> A avaliação deve ser adaptada às capacidades e limitações físicas ou psicossociais de cada aluno, a prova escrita não sendo a única modalidade de avaliação de desempenho, tendo a escola total liberdade de optar por instrumentos outros que valorizem a oralidade, a criatividade, o protagonismo e a modalidade de comunicação mais adequadas às condições do educando (RESOLUÇÃO n. 03/2018, p. 30).

Pelo descrito na Resolução, o processo avaliativo deve ter um cunho inclusivo olhando para a individualidade e particularidade de cada estudante. O documento descreve a teoria do que deveria acontecer nas escolas e, em especial, nas salas de aula de todo o Estado de Goiás. Como é um documento norteador, orientador e normatizador, transfere para a comunidade escolar a corresponsabilização da construção de um PPP que contemple o que ora fora descrito. Porém, como já exposto, os PPP's tornam-se, em sua maioria, documentos protocolares, tendo em vista que sua construção tem atendido muito mais as questões burocráticas do que a finalidade de olhar para o interior da comunidade escolar e trabalhar com sua realidade propondo alternativas que possam resolver as problematizações da escola.

## 3.1 Projeto político pedagógico: legalidade

O Projeto Político-Pedagógico das Escolas (PPP) é um indicador da relação entre a teoria e a prática avaliativa na escola, bem como do processo ensino-aprendizagem. Nele está descrito as Leis e Resoluções que amparam o trabalho da Unidade Escolar. Inclusive é a própria LDB Nº. 9394/96, que institui sua existência no âmbito escolar, especificamente no seu Art. 12, Inciso I e o Art. 13, Inciso I, quando destaca a relevância na construção deste documento, a participação dos docentes, quando expõe que:

> Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Inciso I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: Inciso I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2003, p. 32).

Visto o que a lei apresenta, o PPP é ou deve ser um documento regulador e normatizador escrito por várias mãos, inclusive destaca a participação dos docentes. Neste direcionamento da lei, o documento fica restrito aos profissionais da escola, não apresentando como direcionamento a participação da comunidade escolar. Por ser um projeto que se respalda tanto na área pedagógica, quanto política faz-se necessário que haja maior divulgação e participação de todos, pois os problemas no ambiente escolar precisa receber uma atenção de todos que nela participam. Com a ampliação da participação para estudantes e pais/responsáveis e demais membros da comunidade, o PPP pode contemplar com maior propriedade sua dimensão pedagógica e política. Pois:

> Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1998, p. 12)

De acordo com a autora, as dimensões políticas e pedagógicas perpassam por uma construção de um ser cidadão. Sendo assim, há uma necessidade de este ser em formação participar ativamente desta construção coletiva, elencando as principais ações que contribuirão com sua formação cidadã.

Partindo desta reflexão, o PPP é o norteador das ações desenvolvidas dentro da Escola e direciona os caminhos que a escola deve galgar, ou seja: “ele é o plano global da instituição” (VASCONCELLOS, 2004a, p. 169). Em sua essência o conceito caminha por uma orientação prática, sendo entendido como:

> A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2004a, p. 169)

Em consonância com o autor acima, Gemerasca e Gandin (2002, p. 15) dizem que esse Planejamento Participativo deve: “servir de suporte para o encaminhamento das mudanças que se fazem necessárias; ajudar a concretizar aquilo que se almeja e, em certa

medida, criar, para nós, as possibilidades de interferir na realidade". Com essa afirmação, os autores reafirmam a necessidade deste documento contribuir de forma a intervir na realidade da escola, propondo alternativas e ações que possam responder a problematização evidenciada no interior das escolas.

Em síntese, no ato de sua concepção, o PPP tem como função contribuir com a organização da prática educativa, possibilitar a integração entre os atores participantes deste processo educativo e promover intervenção por meio das ações pedagógicas. Isso quer dizer que o PPP não é estático, pois é: inacabado e processual. Sendo assim, um aliado da unidade escolar na implementação de ações que possam contribuir com a melhoria da prática educativa e principalmente, da prática avaliativa.

Diz-se, também, que o PPP deve ser participativo, pois requer na elaboração a participação de toda comunidade escolar. Então, é viável que a prática pedagógica tenha um direcionamento com maior assertividade para o ato de avaliar, transcendendo os descritos pelas leis e resoluções e tornando-se mais efetivamente funcional, pois descreve todo o processo ensino-aprendizagem, expondo as funções, atribuições, projetos, matrizes curriculares, dentre outros. Sendo necessário que tenha uma função, ou seja, finalidade prática e, principalmente, propósitos e intencionalidade, pois sua construção:

> Parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. [...] É um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. [...] possui sete elementos básicos em sua construção: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. (VEIGA, 1998, p. 16).

É função do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares, apresentar em seu *corpus*, o processo avaliativo. De forma generalizada, o PPP discorre sobre os tipos de avaliação descritos pelas LDBs e Resoluções - tanto a nível federal, como a nível estadual, apresentando a avaliação contínua, diagnóstica, formativa, somativa, participativa, emancipatória. Essa função do processo avaliativo, foi perceptível nos PPP's das escolas que fizeram parte da pesquisa campo. Eles desenham de forma clara que as escolas promovem a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, inclusive fortalecem que a avaliação deve ser contínua e cumulativa. Porém, descrevem de forma muito sucinta o que é e o como deve ser cada uma destas avaliações, bem como o para quê e o porquê avaliam.

## 3.2 A avaliação nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas investigadas: Contradições

Ao analisar os seis PPP's observa-se que três deles são datados de 2022. Outros dois são datados de 2020/2021 e um datado de 2020 (com a estrutura referenciada a 2016). Todos apresentam e fundamentam-se na LDB N 9.394/96, mas apenas um traz referência sobre a Resolução CEE/CP N.03/2018. Um dá destaque à Resolução CEE/CP N. 20/2020 (específica do momento de Pandemia pela COVID-19) e outros dois à Resolução CEE/CP N. 05/2011que norteia e orienta a prática educativa no Estado de Goiás, sendo esta em defasagem, tendo em vista estar em vigor a Resolução CEE/CP N.03/2018.

Frente a esta análise inicial, é possível observar que este documento não tem sido, em sua maioria, norteador das práticas escolares, pois é nítida sua defasagem e/ou sua falta de atualização para atender as demandas e ações do ano em curso (neste caso, 2022). Cabe como destaque, que apenas um (01), traz a Resolução n. 03/2018, em seu texto. Isso mostra que os outros cinco (05), nem como documento protocolar, atende a normatização exigida, pois a regulação que deve estar contida em todos os PPP's deve ser esta Resolução. Isso fortalece a visão de que os PPP's tem sido utilizado como um protocolo, ficando após sua elaboração, sem utilização, sentido ou significado. Isso mostra que:

> Muitas instituições constroem um projeto, unicamente com o propósito de cumprir determinações estipuladas por organismos superiores, produzindo um documento que ficará inerte e nunca será utilizado como parâmetro orientador de melhorias nas práticas escolares, tornando-se apenas um elemento burocrático sem relações com o contexto escolar e social onde foi concebido (NASCIMENTO *et al*, 2020, p. 125).

Isso demonstra que sua elaboração não acontece coletivamente e de forma participativa, pois quando há uma corresponsabilização, o zelo e cuidado para com este documento é de todos e todas. O PPP, torna-se um documento de manuseio constante, pois permite avançar em ações e retroalimentar outras. Documentos desatualizados, não promovem uma educação cidadã, quiçá um processo avaliativo dialógico, crítico, criativo.

Dos seis PPP analisados, apenas quatro apresentam fundamentação teórica sobre o processo avaliativo ao qual adota ou direciona sua prática educativa. Outros dois PPP's, apenas ratificam o que há na LDB 9394/96, no que trata o processo avaliativo, ou seja, traz uma cópia dos Artigos e Incisos, que regem a educação nacional, mas não contextualiza ou traz a realidade do trabalho escolar.

Vale ressaltar ainda que, a análise realizada nos PPP's das Unidades Escolares (UEs), não tem como cunho credenciar ou descredenciar o trabalho pedagógico realizado por elas e nem tão pouco trazer uma análise aprofundada de todas as etapas que constituem um PPP. Para esta pesquisa, o trabalho teve como foco conhecer e entender o desenvolvimento do processo avaliativo no ambiente escolar. Sendo assim, as Escolas, por motivos éticos, não

serão identificados neste trabalho, bem como serão intituladas, como já apresentadas neste capítulo, como: Escola $A_E$, Escola $B_E$, Escola $C_E$, Escola $D_E$, Escola $E_P$ e Escola $F_P$.

Ao estudar e analisar os PPP's, é importante destacar a visão das Escolas $A_E$, $B_E$ e $C_E$, no que tange ao papel da escola no ato de avaliar:

> ***Escola $A_E$*** *- O papel da Escola é formar cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar na transformação do meio em que vivem, resgatando sua historicidade e desenvolvendo nos sujeitos o poder da palavra espontânea e consciente. O trabalho pedagógico deve transcender os limites da sala de aula, atingindo também a comunidade na qual a escola está inserida. A avaliação condizente com essa concepção é aquela que garante a "qualidade formal" e "atualidade política" que, segundo Demo (1996) constitui, de forma indissociável, a competência humana. Nesta perspectiva é que a avaliação assume uma dimensão orientadora nesta Unidade Escolar, devendo ser processual, que perceba os princípios progressistas. Assim, optamos por uma avaliação que tem como características: ser contínua, dinâmica e investigadora, porém numa concepção formativa. A avaliação desta Unidade Escolar se dará como um instrumento de orientação do trabalho escolar e, para isso, será sistemática e objetiva. Dentre as modalidades de avaliação diagnóstica e formativa, a ênfase será dada à avaliação formativa, utilizando ao longo do processo de ensino – aprendizagem, sentido de orientar a nossa ação pedagógica, corrigindo-a se necessário for.*
>
> ***Escola $B_E$*** *- Avaliar a educação implica não apenas em descrever e mensurar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, como também os mecanismos de gestão e a formação de educadores. A função dos processos avaliativos educacionais é, portanto, melhorar o processo educacional em todos os seus aspectos. Dessa forma, a avaliação requer, tanto de quem aprende quanto de quem ensina, postura de responsabilidade, compromisso, acompanhamento, autonomia e atitude crítica diante da própria conduta e as informações a serem adquiridas. É necessário que os sujeitos envolvidos no processo examinem a relação ensino e aprendizagem na qual estão implantados e identifiquem os conhecimentos adquiridos e suas dificuldades de forma dialógica. Notas ou conceitos não deveriam ser o objetivo principal da avaliação; muito mais humano seria pensar na avaliação como instrumento para garantir o sucesso escolar no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (1994), a avaliação é em última análise uma reflexão do nível qualitativo do trabalho escolar do professor e do aluno. Sabe-se também que ela é complexa e não envolve apenas testes e provas para determinar uma nota. Lamentavelmente, a avaliação na escola tem sido resumida a dar e tirar ponto, sendo apenas uma função de controle, dando a ela um caráter quantitativo. As notas demonstram de forma abreviada os resultados do processo de avaliação com função controladora, expressando o resultado em notas e conceitos. A avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais exames finais de acordo com a Lei 9394/96 e a Lei Complementar nº 26/98. Essa forma de avaliar evita julgamentos e rótulos e não seleciona, mas faz um diagnóstico e por meio dele toma decisões para melhorar a aprendizagem do educando. A avaliação deve ser diversificada, desenvolvida de várias maneiras, usando diferentes instrumentos de forma contínua.*
>
> ***Escola $C_E$-*** *A avaliação como instrumento para melhorar o processo educacional e como elemento qualificador das aprendizagens, tem que ser uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e em especial, nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência do estudante na unidade educacional. Logo, torna-se necessário estabelecer um novo processo avaliativo na unidade escolar. Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola (PERRENOUD, 1993. 173). Desse modo, a avaliação não deve ficar presa aos aspectos do processo educativo, mas envolver todo trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição e as implicações na constituição de um estudante autônomo, solidário e competente. Outro fator a ser considerado é que avaliamos a*

> *partir de nossas concepções e posicionamentos. A avaliação da aprendizagem, além de ter um caráter técnico, é com este enfoque, um ato essencialmente político. Dessa forma, os instrumentos utilizados terão finalidade diagnóstica e mediadora. Com isso, pretendemos assumir a avaliação como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que este possa avançar no seu processo de aprendizagem. Nossa intenção não é a classificação ou retenção de alunos, pois vemos a avaliação classificatória como um instrumento estático e freador no processo de desenvolvimento. Pretendemos, pois, identificar o processo de compreensão e assimilação do saber pelo educando para, a partir daí, adotar medidas de caráter diagnóstico, visando sua emancipação e autonomia, voltadas para a construção do sucesso escola e da inclusão como princípio e compromisso social.*

De acordo com o exposto pelas Escolas $A_E$, $B_E$ e $C_E$, todas da rede estadual é possível afirmar que, tais unidades escolares conhecem e descrevem a teoria sobre o processo avaliativo, e que de alguma forma a diz que "pratica". Com a exposição acima, é possível afirmar que o PPP está em consonância com os direcionamentos das Leis e Resoluções norteadoras, pois descrevem com propriedade os tipos e funções do processo avaliativo, bem como, se fundamentam em autores como, Perrenoud (1993), Libâneo (1994) e Demo (1996) para informar que seu processo avaliativo é diagnóstico, mediador, formativo, contínuo. É observável também que os três PPP's se apresentam contrários a questão da classificação e seleção do estudante e fortalecem a constituição de um sujeito crítico, autônomo e independente.

No entanto, os PPP's não deixam explícito o "o que" e "o como" a escola irá trabalhar para alcançar esse sujeito crítico, frente ao ato avaliativo. Também não apresentam quais procedimentos a escola realiza no seu ato de avaliar para que este sujeito emerja. Como já afirmado, os PPP's das Unidades Escolares, apresentam que trabalham com avaliação diagnóstica, mediadora, formativa, contínua, mas não esclarecem como fazem essas avaliações. Sendo assim, fica subtendido que a exposição sobre o processo avaliativo, tem sido protocolar, pois, resguardam o que rege as Leis e a Resolução, mas não apresentam o desenvolvimento deste processo.

Desta forma as Escolas $D_E$, $E_P$ e $F_P$ – sendo uma da rede estadual e duas da rede particular – sobre a avaliação, em seus PPP's, afirmam que:

> ***Escola $D_E$*** *– de acordo com a Resolução CEE/CP N. 05/2011e a Resolução CEE/CP 194/2005 (revogada através da Resolução CEE/CP N. 07/2012) a avaliação da aprendizagem escolar é processo diagnosticador, formativo, e emancipador, devendo realizar contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos e formativos sobre os informativos, visando à busca de subsídios para o aprimoramento do processo educacional e para avaliação institucional. A avaliação dos educandos, a ser realizadas pelos professores e pela escola como parte integrante da prática curricular e da implementação do currículo*

> *é redimensionadora da ação pedagógica e deve: assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.*
> ***Escola $E_P$** - A avaliação da aprendizagem, na Escola, é entendida como parte do processo de ensinar e aprender. Por isso, ganha um caráter formativo, uma vez que redimensiona o planejamento do professor e, consequentemente, sua prática. Por isso, se apresenta como elemento de identificação e diagnóstico, mais do que elemento determinante de valores ou julgamentos. Sob essa perspectiva, a Escola não concebe a lógica da avaliação classificatória, que se constitui em um mecanismo arbitrário de controle da realidade. A avaliação contínua e diagnóstica requer do professor o registro das dificuldades demonstradas pelos alunos durante as atividades realizadas, para identificar, no processo, onde houve falhas e qual foi a causa. Identificada, ela deve ser corrigida para sanar as dificuldades. A análise contínua do desempenho da criança possibilita ao professor a escolha de estratégias adequadas condutoras e orientadoras do processo.*
> ***Escola $F_P$** - A avaliação da aprendizagem do aluno é contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, orientando-se por processo diagnosticador, formador e emancipador. A avaliação está articulada com a Proposta Político Pedagógica, possibilitando o acompanhamento permanente do aluno em seu desenvolvimento, dentro do contexto sociocultural, respeitando-a em sua individualidade na construção do saber, tendo como referência os aspectos que compõem a formação humana.*

Diferentemente das outras unidades escolares analisadas, estas não trazem em seus PPP's um referencial teórico fundamentado em autores que estudam sobre o processo avaliativo, mas, mesmo assim, afirmam que a avaliação é tangenciada por um processo diagnóstica, formativo e processual. Porém, apenas descrevem os tipos de avaliação, ou seja, constatam que elas existem e dizem como devem ser articuladas.

Frente ao exposto pelo PPP das Escolas $D_E$, $E_P$ e $F_P$ é muito importante ressaltar que o esperado pelos Projetos Políticos-Pedagógicos é que tragam descritos o processo avaliativo, pois, o contrário a isso, não seria um PPP. Mas, há duas situações que merecem destaque. A primeira é que, apenas a Escola $D_E$, respalda seu PPP em uma resolução para descrever seu processo avaliativo, porém, a Resolução Normativa, citado no PPP é datada de 2011, apresentando uma defasagem, tendo em vista que a última normativa do CEE/CP é datada de 2018. Isso mostra que há uma inconsistência no PPP, pois, não está atualizado e por volta de onze anos esse documento não é modificado no que tange o processo avaliativo. Essa Escola, por meio de seu PPP, demonstra que o ato de corresponsabilização por elaborar, acompanhar e retroalimentar de forma coletiva, não se faz presente

A segunda situação observada é que as Escolas $E_P$ e $F_P$ – ambas da rede particular - não trazem em seu PPP nenhum autor para fundamentar sua prática avaliativa, bem como, não apresentam sob qual documento regulador estão sendo conduzidos. Com isso, deixam evidenciado que o PPP está fragmentado e pode não estar representando os anseios da comunidade escolar e nem significando o processo avaliativo na prática escolar. A desatualização do documento que é o organizador do trabalho pedagógico da unidade escolar

e a falta de fundamentação teórica que respaldam a prática avaliativa no ambiente escolar, expõem a fragilidade do PPP e o coloca numa condição de documento protocolar, ou seja, sua existência é apenas para formalização regimentar.

Contrário a essa ação protocolar do PPP, é que Nascimento *et al* (2020, p. 129) afirma que: "é na corresponsabilidade e no fortalecimento das ações coletivas, que parte de uma prática social comprometida e alicerçada no domínio das bases teórico-metodológicas, que a escola conseguirá concretizar suas concepções". De acordo com essa visão dos autores, é evidenciado que um PPP, não tem função protocolar, mas que deve refletir a realidade da sua comunidade, buscando fortalecer sua identidade.

Por isso, ao observar ainda, a Escola $D_E$, Escola $E_P$ e Escola $F_P$, foi possível notar que, mesmo trazendo uma legalidade de avaliação respaldada pela LDB 9394/96, há uma nulidade da concepção pedagógica que dê sustentabilidade para executar seu processo avaliativo. Não há um norte claro a ser seguido ou ao menos que pretendem seguir. Outro destaque é que não possuem atualização de orientações direcionadoras do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE).

No PPP da Escola $F_P$, há um ponto que merece destaque, nele foi exposto que: *"a avaliação é realizada em função dos objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico, planejamento anual e de acordo com as diretrizes pedagógicas emanadas do Diretor."* Ficando assim subentendido que a avaliação segue diretrizes próprias da gestão escolar e não do colegiado. Outro ponto que não fica claro com essa exposição, é que deixa a entender que há um direcionamento sobre a avaliação no PPP, outro no plano anual (não diz se é da escola ou do docente) e outro via diretrizes da gestão, que também não são expressas no PPP.

O PPP de uma Unidade Escolar é o seu planejamento anual, o qual descreve seus objetivos, metodologias, avaliação, ações, projetos, etc. Nele é preciso constar toda realidade da escola: os anseios, os desejos e as metas quanto ao processo ensino-aprendizagem-avaliação. Mas, mais que isso, é preciso deixar claro como isso vai ser alcançado, ou seja, quais procedimentos serão adotados para resolver os pontos considerados prioridades e poder minimizar uma prática enraizada na cultura escolar.

Delineando o percurso a ser desenvolvido no processo ensino-aprendizagem, é fundamental esclarecer de que forma a avaliação vai validar esse ensino-aprendizagem. Para Luckesi:

> O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos da formação do educando. Afinal, que resultados desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos,

> a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação e aprendizagem, necessitamos de iniciar por um ponto de partida (LUCKESI, 2011a p. 27).

Ter um ponto de partida é fundamental para que as escolas em seus PPP's pensem, descrevam e ajam no processo avaliativo como um ato democrático. Este ponto de partida requer compreender que o PPP não pode cumprir função protocolar, mas envolver relações, estabelecer diálogos, projetar situações desafiadoras, provocar a formação de sujeito. Sendo assim: "o ponto de partida é que, como humanos, fenomenologicamente somos indivíduos, ou seja, nascemos e vivemos como uma unidade na relação com tudo o mais. [...] como indivíduos, temos uma experiência interna e única que precisa ser preservada, alimentada e fortalecida (LUCKESI, 2011a, P. 30). Por isso, um PPP precisa ser dinâmico, proporcionar atuação participativa e seus atores precisam reconhecer que ele é norteador de relações humanas, políticas, culturais, sociais, econômicas e necessariamente, pedagógicas.

No tocante ao PPP é mister compreender que: "o ato de avaliar a aprendizagem, por si, é amoroso. É um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento" (LUCKESI, 2011b, p 201 e 204). Ou seja, vislumbrar que ao acolher e avaliar, pedagogicamente, faz-se necessário ser democrático.

Porventura, uma avaliação que tenha um olhar democrática, possivelmente, será uma avaliação de mão dupla: se torna dialógica, participativa, criativa. De acordo com Demo (2002a): "entende-se por democracia a relação pedagógica que deve existir entre avaliador e avaliando, dentro do contexto igualitário" (apud DEMO 2004, p. 65). A expressão "relação pedagógica", cunhada pelo autor, sinaliza que esse ato democrático precisa representar um interesse comum de aprendizagem entre ambos, precisa ser dialético e não um simples bate-papo, precisa ter reciprocidade e não hierarquias, precisa ter confiança e não medo. O ensino-aprendizagem-avaliação só concatenarão quando essa relação for pedagógica.

Ao analisar as informações quanto ao desenvolvimento do processo avaliativo, cada escola apresenta uma estrutura do seu processo de avaliação:

> ***Escola $B_E$*** *- Media da escola é 6,0. A média bimestral será calculada a partir dos resultados obtidos das avaliações subjetivas, objetivas e simulado mais produção de texto e para calcular a média anual soma-se as quatro médias bimestrais e divide-se por 4 (quatro).*
> ***Escola $C_E$*** *– A composição de notas bimestrais ficou estabelecida da seguinte forma: avaliação bimestral = 80 pontos. Atividade diárias = 20 pontos. Simulado de redação = 100 pontos. Simulado de conhecimentos gerais = 100 pontos. Cálculo da média bimestral: Formula = (80=20) +100 + 100 = 300/3 = média.*

> ***Escola $E_P$*** *– a avaliação se dará da seguinte forma: P1 – trabalhos – valor: 10,0; P2 – avaliação – valor: 10,0; P3 – trabalho -valor: 10,0. A= (P1) + (P2) + (P3) =/ 3(MÉDIA).*
> ***Escola $F_P$ -*** *A avaliação é expressa em notas graduadas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), sendo 8,0 (oito) na avaliação formal e 2,0 (dois) na avaliação diversificada; e bimestralmente acrescenta à nota final de 0,0 (zero) a 1,0 (um) da Avaliação Acadêmica/Simulado, extra na média.*

Ao analisar o PPP, no que tange a estruturação do rendimento escolar, foi possível notar que as Escola $B_E$, $C_E$, $E_P$ e $F_P$ trazem uma formatação ou gradação de seu processo avaliativo. Há uma constituição de seus instrumentos avaliativos e estrutura para encontrar a média bimestral[13] . Quando tais composições são realizadas, constata-se que o processo avaliativo prioriza os aspectos quantitativos e deixa, na forma textual, indicações de que promove avaliação qualitativa, quando menciona a subjetividade, atividades diárias, dentre outras, mas não evidencia como isso se dará, ou seja, não descreve em seu documento norteador como o processo avaliativo formativo transcorrerá. Outro ponto de destaque é que não fica claro o que as escolas fazem com as "notas" pós coletadas: como tais notas promovem avanço e retomadas. A avaliação finda-se na nota.

Ao analisar a Escola $B_E$, é possível destacar, que em seu PPP, sua média escolar bimestral é 6,0 (seis pontos) e descreve que tal média parte dos resultados de avaliações objetivas, subjetivas e simulados, porém não deixa claro a funcionalidade de cada instrumento e nem específica alguns critérios. As Escolas $C_E$, $E_P$ e $F_P$ apresentam com maior clareza a sua composição de notas e descreve o quanto cada instrumento deve valer ao final das atividades, demonstrando assim que há uma normatização e padronização. Inclusive, ao apresentarem como essa prática é desenvolvida, no dia a dia da escola, mostram-se contraditórias, pois observa-se uma avaliação estática, quantitativa e predominantemente somativa.

A Escola $C_E$, em seu PPP, por exemplo, destina em sua pontuação: 20 pontos para atividades diárias e os demais 280 pontos para dois simulados e uma prova bimestral, o que significa a soma total de 300 pontos. A soma total é dividida por três (03) e obtém-se a média bimestral. Observa-se que esta Escola trouxe na base teórica de em seu PPP uma avaliação mediadora e emancipadora, mas, ao analisar sua distribuição de notas, é possível constatar que apenas 20 pontos são de atividades diárias/contínuas, que também não são especificadas. A maior pontuação está destinada a dois simulados objetivos – valorizando o certo e errado.

[13] Destaco que para padronizar a disposição das citações, foram transcritas, de forma cursiva e numérica, as estruturas que cada Unidade Escolar adota para calcular suas médias bimestrais e/ou anuais. Pois, em alguns PPP's, as UEs expuseram suas estruturas por meio de um quadro explicativo, o que pode dificultar a compreensão.

Com isso evidencia-se um estudante pouco autônomo e criativo, tendo em vista que os instrumentos proporcionam pouca criticidade e argumentação.

As Escolas $B_E$, $C_E$ e $F_P$, afirmam, em seus PPP's, que desenvolvem simulados e tais simulados agregam as notas bimestrais, exceto a Escola $F_P$ que usa o simulado como nota extra para os estudantes, acrescentando até 1,0 ponto após a média bimestral coletada. O instrumento avaliativo norteado por um simulado, apresenta maior dificuldade do avaliador para compreender as estratégias de resolução das avaliações. Seu resultado é entregue em um cartão resposta e seus acertos e erros, são tratados como números. Na aplicação de simulado, o avaliado fica com seu instrumento avaliativo, porém, todo seu esforço, tentativas, estratégias são transpostos para um cartão resposta na qual há uma única questão dada como certa. Não se acolhe a realidade, não se contempla o contexto, apenas é coletado um dado, o que significa uma nota em si mesma, confirmando o ato de examinar.

As Escola $A_E$ e $D_E$, não trazem descrito em seu PPP a graduação de suas notas ou conceitos. A Escola $D_E$, em especial, traz somente as descrições orientadoras da Resolução CEE/CP 05/2011 do Art. 92, mas não traz descrito como a escola desenvolverá sua avaliação de acordo com sua realidade e suas necessidades. No processo de avaliação, contido no PPP, a escola se coloca neutra e desatualizada, tendo em vista que a Resolução CEE/CP 03/2018 é que está em vigor no ano de 2022. Uma escola que desconhece seu papel no processo avaliativo, pode ter muitas dificuldades de traçar metas e objetivos para alcançar uma aprendizagem com um pouco mais de qualidade.

Quanto a Escola $A_E$, traz em seu PPP alguns indicativos de que a unidade procura desenvolver um processo avaliativo mais diagnóstico, formativo e participativo, utilizando diversos instrumentos, com exposição de alguns critérios e oportunidades para construir uma avaliação mais significativa:

> ***Escola A*** *- A Avaliação Diagnóstica - contemplada através da Avaliação Dirigida Amostral, elaborada pela Seduc, e dos simulados elaborados na Unidade Escolar - será utilizada para permitir ao professor conhecer as expectativas, os interesses, as experiências e os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula, fornecendo-lhe subsídios para elaboração do seu plano de trabalho. Avaliação Formativa – Aplicada através de procedimentos diversificados, tais como: seminários, observação, registros, provas, debates, painéis de trabalho, etc. Desse modo o registro se torna essencial, uma vez que dá subsídio para que o professor possa refletir sobre o processo de aprendizagem, tornando-se um pesquisador e sujeito de sua ação pedagógica. Os instrumentos de registros serão:* ***Planilhas de Planejamento****, em que será registrado o planejamento das atividades a serem realizadas quinzenalmente, observações diárias, levantamento dos pontos positivos e negativos;* ***Caderno de sala de aula****, no qual serão feitas anotações dos grupos de alunos, pelo representante de sala, sobre os acontecimentos e atividades realizadas por eles;* ***Arquivo de Atividades (Progressão Parcial)****, espaço no qual serão registradas coletâneas de atividades, investigações e produção dos alunos.* ***Arquivo***

> ***-*** *de fotografias, filmagens e gravações do cotidiano escolar;* ***Simulados e Provas*** *- como um dos instrumentos de avaliação, considerando seus limites, além de servir para redimensionar o processo ensino – aprendizagem, em que profissionais da educação, alunos e pais reflitam seus resultados;* ***Seminários e Debates -*** *serão utilizados por proporcionarem ocasiões de diálogos e exposições de ideias e conceitos, habilidade de comunicação e sociabilidade.* ***Painéis*** *- Oportunizam a produção individual e coletiva dos alunos, nos quais serão expostos os resultados do processo ensino – aprendizagem e tempo para a socialização dos trabalhos e reflexão coletiva.* ***Relatório*** *– No qual serão registradas bimestralmente observações sobre cada turma.*

Pelas descrições realizadas, segundo a Escola $A_E$, é possível visualizar que pela teoria exposta no PPP, há um fortalecimento do trabalho avaliativo, pois descrevem a todo momento um estudante ativo (neste caso, um estudante que participa, que pergunta, opinia) frente a sua aprendizagem e um docente mediando o ensino-aprendizagem. É oportunizado diversos instrumentos avaliativos dos quais, de forma sucinta, dizem como irá funcionar. Está descrito em seu PPP que:

> ***ESCOLA $A_E$:*** *"o papel da Escola é formar cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar na transformação do meio em que vivem, resgatando sua historicidade e desenvolvendo nos sujeitos o poder da palavra espontânea e consciente".*

Se a prática tem sido efetiva, não é possível descrever neste momento, mas pela exposição e clareza da teoria, os primeiros passos tem sido propositivos. O PPP ainda traz como destaque que:

> ***ESCOLA $A_E$:*** *"tem como concepção de educação, o desenvolvimento do educando de forma integral, pautada no enfoque cultural eclético valorizando os aspectos positivos da tendência sócio- interacionista".*

Vale ressaltar que destacam os instrumentos de registros, mas não deixam evidente como essas interações irão acontecer e como perceberão as aprendizagens, ou seja, faltou expor mais os critérios para estabelecer essa relação dialógica entre estudantes e docentes, bem como, faltou trazer o estudante como referencial.

Os PPP's retratam, o quanto é comum ver nos sistemas de coletas de dados de avaliação - e aqui em especial no Sistema de Avaliação do Estado de Goiás – o fortalecimento das notas como critérios para aprovação ou reprovação. Os PPP's analisados descrevem um processo avaliativo respaldado pela composição de notas. Villas Boas (2001), sobre a questão das notas, diz que:

> Ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar os alunos. As práticas avaliativas escolares tem, cada vez mais, se inspirado na competição presente nas atividades sociais. Não é a toa que se diz com frequência: professor nota 10; show nota 10; promoção nota 10 (de loja); gás nota 10 etc. Como a avaliação está presente em todas as situações da vida, é natural que haja influência mútua entre a que se realiza na escola e a que acontece no nosso dia-a-dia (VILLAS BOAS, 2001, p. 4).

Esta afirmação da autora potencializa o PPP como um documento protocolar, segundo as escolas, pois a naturalização das ações da vida em sociedade transpostas para dentro da escola, faz crer que o ato de avaliar é comum as ações corriqueiras vividas na sociedade. É preciso compreender que no ambiente escolar, o ato de avaliar precisa promover a aprendizagem.

As UEs, em seus PPP's, trouxeram uma visão teórica de uma escola que desenvolve uma avaliação contínua, processual, diagnóstica, cumulativa e que os aspectos qualitativos deveriam prevalecer aos quantitativos. Muitas, inclusive, se disseram contrárias a classificação de alunos e favoráveis a avaliação mediadora e avaliação emancipadora, mas ao descreverem como realizam o processo avaliativo, tiveram como foco as notas e instrumentos avaliativos que fortalecem o ato de examinar, como por exemplo os simulados.

Somos sabedores que o sistema nacional de avaliação é descrito por "notas". Não é sobre coletar ou não coletar notas. O que procuramos como evidência é como os resultados coletados por notas ou não, estão contribuindo com a aprendizagem ou com a retomada para que o estudante possa aprender. Sendo assim, usar a nota como produto, é não validar a avaliação como um processo, pois: "a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação a efetiva construção do conhecimento, a **aprendizagem** (grifo do autor**)** por parte de todos os alunos" (VASCONCELLOS, 2008, p. 57). O autor finaliza dei que: "O sentido maior da avaliação é: **avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor"** – (grifo do autor) (Ibid., p.57).

Para Luckesi (2011a, p. 59) "um projeto político-pedagógico, para efetivar-se e servir de parâmetro para a avaliação da aprendizagem, necessita de mediadores. Visões teóricas serão somente visões teóricas se não traduzirem em práticas efetivas, ou seja, que produzem resultados no cotidiano". Sendo assim, nas análises realizadas nos PPP's nota-se que todas as etapas estruturais de elaboração do PPP estão contidas neles, ou seja, há uma teoria apreendida e exposta no documento, mas o que de fato deve ser contemplada é a efetivação dessa teoria na prática, entendendo como as escolas estão investigando para intervir nos resultados coletados frente ao exposto em seus PPP's e promover de fato uma "pedagogia construtiva".

Sendo construtiva, entende-se que o ser humano não está pronto e acabado, mas está em constante construção e essa construção só será possível na medida em que haja interação e relação entre os sujeitos, tornando-os capazes de transformarem-se e contribuir para a

transformação do outro e do meio em que está inserido. Por isso, a importância de uma PPP que funcione, pois:

> Para que uma prática pedagógica e para que uma prática de avaliação sejam consistentes, cabe-nos ter a direção clara e conscientes de nossas atividades. Por isso, o "Projeto Político Pedagógico" deve ser o plano que dirige todas as atividades numa escola, sejam elas pedagógicas ou administrativas; ele unifica e orienta todas as ações aí executadas (LUCKESI, 2011a, p. 25).

Nesta mesma vertente, Veiga (1998), em seus apontamentos, traz convergências com a visão exposta por Luckesi. Segunda a autora:

> O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão de trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p. 12).

Sendo assim, o ponto de partida para que um PPP possa funcionar na prática, é entender que há um sujeito em construção e que este sujeito não se constrói sozinho, mas sim, na interação com o outro e com meio no qual está inserido. Desta forma, esta interação com o outro pode se dá por meio de mediadores[14] que contribuirão com a formação desse sujeito-cidadão. Para Luckesi: "os mediadores são os recursos necessários para que consigamos levar nossa concepção teórica à prática cotidiana tanto na escola como na vida de nossos educandos; são recursos ao mesmo tempo teóricos e práticos, que subsidiam a obtenção dos resultados desejados" (LUCKESI, 2011a, P. 59). Para o autor, há quatro mediadores básicos para fortalecer a prática pedagógica e a efetivação do ato de avaliar no Projeto Político-Pedagógico, são eles:

> **1) uma teoria pedagógica compatível com a prática da avaliação da aprendizagem**: agir na prática educativa com consciência clara da teoria que sustenta nossa ação nos dá força, pois dessa forma não só temos ciência do que queremos, mas também sabemos *para onde* estamos querendo caminhar e *como* queremos caminhar para lá, o que implica ter clareza dos fins que desejamos atingir e da metodologia que vamos utilizar para chegar aos resultados desejados. **2) os conteúdos escolares:** Os atos de ensinar e aprender dependem dos conteúdos que são ativados e utilizados. Sem eles as práticas educativas pedagógicas não se realizam. Eles são recursos necessários para a realização do currículo e, consequentemente, para a formação do educando. Por meio de muitos mecanismos – tais como convivência, ensino familiar, ensino escolar -, herdamos a cultura que nos antecedeu e, com ela, iniciamos nosso caminhar pela existência. **3) a didática:** A didática é a área fundamental de conhecimento e de uso para o educador que deseja ver sua atividade configurada pelo sucesso. Ela define o meio prático de como ensinar para que o educando aprenda. Assim, o termo "didático" expressa a ideia de mediar uma aprendizagem facilitada e efetiva. Dois destaques merecem a atenção do

[14] De acordo com Luckesi (20011, p. 60), o termo será utilizado no sentido mais comum "aquilo que serve de meio para chegar a algum resultado".

> educador: a) o tipo de aprendizagem com o qual necessita operar e b) os passos do processo de ensino-aprendizagem. **4) o educador:** toda ação necessita de um executor, e a execução de uma ação efetiva requer um executor plenamente consciente do que está fazendo e de aonde deseja chegar com sua ação. No que concerne a prática pedagógica escolar, esse executor é o educador. Sem e ele o Projeto Político-Pedagógico da escola não irá à prática, pois, para produzir resultados, precisa ser executado. A fim de cumprir suas finalidades, as intenções necessitam de ação efetiva. No caso, a prática pedagógica necessita do educador ativo, realmente investido na execução e, por tanto na busca de resultados. (LUCKESI, 2011a, p. 60-133, negrito nosso).

O PPP precisa ser compreendido como um norteador das ações da escola, mas um norteador com sentido e significado. Se há um ser humano em construção, há a necessidade de se ter recurso mediando e alicerçando essa construção. Uma construção que não se faz apenas como indivíduo, mas com uma relação contínua entre os envolvidos no processo. Com isso, o uma das finalidades do PPP é estreitar os laços entre o ensino-aprendizagem-avaliação e na medida que estes laços não estão alinhados, promover novas estratégias participativas e coletivas, identificando as lacunas e buscando novas metodologias para que a aprendizagem possa ser visualizada por meio do ato de avaliar "o único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem" (DEMO, 2004, p. 05).

Dentro da legalidade dos PPP's, as escolas afirmam que a aprendizagem está acontecendo por meio das avaliações que estão desenvolvendo, pois de acordo com tais documentos, a escola prima pela formação de um sujeito crítico, emancipado, criativo e consciente. Isso está explicito nos PPP's analisados, porém ficou evidente também que, a teoria foi contrastada com a forma com que os instrumentos avaliativos são aplicados, pois evidenciaram o fortalecimento do ato de examinar com prevalência dos aspectos quantitativos, principalmente com a aplicação de simulados e provas. Com a utilização de instrumento avaliativos que pouco contribuem com a emancipação e a criticidade do sujeito, tais PPP's estão cumprindo muito mais com a função burocrática e protocolar, do que promovendo autonomia e independência do estudante. Estão ainda, fortalecendo o ato de examinar e mitigando o ato de avaliar.

Com essa situação posta, o PPP que tem como função fortalecer a tríade ensino-aprendizagem-avaliação, torna-se um documento destoado da prática escolar. Destarte, a fragmentação desta tríade contribui para que a avaliação da aprendizagem escolar continue necessitando de um sentido e significado, ou seja, é preciso mudar a substância e assim, conhecer mais a essência do ato de avaliar, para que possa ser praticado.

# CAPÍTULO IV

## A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Com as análises expostas sobre os documentos regulamentadores e normatizadores da prática educativa no ambiente escolar e, principalmente, do que tange o processo avaliativo, foi possível observar que há uma convergência entre os documentos apresentados: de forma geral, todos apresentam fundamentação sobre o ato de avaliar. Isso demonstra que profissionais da unidade escolar, familiarizados ou não, apresentam conhecimento sobre avaliação.

Diante ao exposto, eis chegou o momento de evidenciar como os estudantes conceberam o ato de avaliar a aprendizagem escolar. Inclusive, essas evidências trazidas por eles, permitirá compreender se houve uma relação entre o que se propõe avaliar - descritos nos documentos - e o que de fato se avalia no ambiente escolar – descrito pelos estudantes.

Destarte, este tópico apresentará o resultado da pesquisa qualitativa, mediante os dados coletados, com um olhar para as categorias: 1) significado da avaliação para o estudante; 2) o processo de realização da avaliação na escola e; 3) a relação da avaliação com o processo de aprendizagem para o estudante.

Reafirmando o que foi dito anteriormente, a avaliação tem como função responder ao processo ensino-aprendizagem. Com isso, o elo entre este processo é o estudante. Ele é o sujeito que através do ensino recebido, pelo professor, pode demonstrar uma aquisição de conhecimento apropriado ou inapropriado, complexo ou simples, satisfatório ou insatisfatório, adequado ou inadequado.

Para realizar essa investigação, através da avaliação, o ideal é que tenha, principalmente, critérios bem estabelecidos sobre os objetivos que se pretende alcançar, que o estudante seja visto como referencial do processo e ter instrumentos adequados que possam proporcionar uma coleta de dados que permita uma interpretação coerente e coesa com os critérios estabelecidos. Tais evidências, farão com que o docente possa tomar, em conjunto com o estudante, algum tipo de decisão e essas decisões permitirem que o docente avance ou recue frente ao que foi ministrado em sala de aula. É no decorrer dessa relação estabelecida que acontece o diálogo criativo, consciente e crítico, pois educador e educando se vem imbuídos numa relação coletiva de aprendizagem mútua

Porém, para além do ideal há, na atualidade, um real que merece maior atenção: a avaliação sob a perspectiva do estudante do ensino médio. Neste contexto, os indicadores deste percurso em construção, foram os próprios estudantes, pois a eles foi dada a oportunidade de pensar, refletir e registrar sobre o que entendem, compreendem, analisam, interpretam e interferem em alguns pontos do processo de avaliação da aprendizagem escolar, da sua própria escola e sob a sua própria ótica.

O que está em questão aqui, não é se o estudante gosta ou não gosta da forma ou do tipo com que a escola e os docentes o avaliam, mas, é evidenciar como a participação dele no processo avaliativo pode ou não contribuir com o processo ensino-aprendizagem, ou seja, é se ver como parte integrante desse processo cíclico de ensino-aprendizagem-avaliação e com isso constituir-se como um sujeito ativo, participativo, democrático e coletivo, pois:

> Todo educando precisa tomar posse de sua individualidade, a fim de expressar-se no mundo como sujeito e como cidadão; do contrário, será tragado por ele. [...] Somente pessoas com posse de sua individualidade conseguem confrontar-se com o outro e, no caso, com a autoridade, na busca da satisfação de suas necessidades. [...] A consciência crítica e a autonomia dos indivíduos são importantes nas questões tanto de grande quanto de pequena magnitude (LUCKESI, 2011a, p. 95).

Segundo o autor, quando o educando toma posse de sua individualidade consegue confrontar-se com o outro, sendo um sujeito consciente e crítico. Por isso, é fundamental que o estudante faça parte do processo, ou seja, que ele seja capaz de externar sua opinião sobre o processo avaliativo do qual ele é envolvido no decorrer de um ano letivo. Oportunizar a oitiva deste estudante, quanto ao ato de avaliar, foi importante para que, de alguma forma, ele pudesse exercer sua individualidade e se ver ou não inserido neste contexto avaliativo desenvolvido pela escola, bem como suas respostas produziram dados que ajudaram a compreender a relação dialética ensino-aprendizagem. Ao exercer sua individualidade, o sujeito amplia sua aquisição de conhecimento e torna-se capaz de transformá-la, pois para

Luckesi: “o conhecimento elucida a realidade, transformando-a em algo compreensível. Ele permite “ver” o que a realidade é e como ela funciona” (LUCKESI, 2011a, p. 151)

Como foi possível analisar no Projeto Político-Pedagógico das escolas participantes da investigação, os PPP’s apresentaram com propriedade essa “ideia” de um estudante emancipado, mas, pode haver um distanciamento entre o ideal no PPP para o real na sala de aula, conforme aponta Freitas *et al (2014, p21)*: “numa sociedade em que a mola mestra é a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vantagem competitiva. O domínio do conhecimento passa a ser o foco da escola para que seus estudantes possam ser bem-sucedidos”. Neste caso, eficiência e eficácia é sinônimo de bem-sucedido, certificado, seleção, classificação e não para aprendizagem para transformar-se e contribuir para a transformação do outro e do meio à sua volta.

Para Luckesi (2011a, p. 155): “a realidade é uma parte do todo que conseguimos apreender com os recursos metodológicos dos quais nos servimos. É a faceta que conseguimos abarcar, a qual, não obstante sua parcialidade, se mostra válida para oferecer-nos base para nossa ação”. Ainda de acordo com o autor: “o que por vezes, para nós é a “realidade”, para o outro não o é. Aquele que pode ser o nosso mapa pode não ser para o outro” (Ibid., p. 157) e finaliza dizendo que: “olhares diferentes produzem interpretações diferenciadas da realidade, assim, como modo de agir também diferenciados” (Ibid., 158).

Eis aqui um ponto que merece reflexão, pois se os PPP’s, como vimos, tem apresentado um ideal do processo ensino-aprendizagem-avaliação, há de se entender que a realidade para um não é mesma para o outro, bem como, a interpretação varia de uma realidade para outro. Com isso, é possível constatar que os PPP’s, padronizados e protocolares, como foram expostos, podem não estar proporcionando ao educando exercer sua individualidade.

É de se estranhar que, o sujeito que está sendo avaliado constantemente não tenha sido questionado sobre como é ser avaliado nos moldes em que é avaliado. Analisando todo o percurso da avaliação da aprendizagem, discutida até aqui, é inquietante perceber que, o estudante, como sendo o sujeito envolvido com o ato de avaliar tenha ficado de fora das decisões e deliberações que lhes competem e que, até então, ele tem exercido muito mais o papel de coadjuvante do que de protagonista.

Para refletir sobre essa questão é importante apresentar um dos pontos que Demo (2004) destaca sobre a noção de democracia à avaliação:

> O avaliado precisa entender como se dá o processo avaliativo: em particular precisa estar esclarecido sobre os critérios de avaliação, qual o enfoque avaliativo que

> privilegia dimensões mais que outras, que pressupostos teóricos e práticos estão em jogo; a transparência é exigência crucial deste jogo complexo e complicado; os critérios não podem ser esotéricos, estrambóticos, ou particulares, porque isto impediria a relação democrática (p. 66).

Frente ao exposto pelo autor, vale destacar que a avaliação como olhar democrático, permite o diálogo, a participação, a autonomia, a independência e fortalece a relação educador-educando, ensino-aprendizagem. Quando o avaliado entende como se dá o processo avaliativo, está exercendo sua individualidade, pois é de expressar-se e buscar satisfazer suas necessidades. Cabe a partir de então, evidenciar se o estudante se concebe participante deste processo ou não.

O intuito, neste capítulo, é expor qual sentido e significado o estudante atribuiu à avaliação da aprendizagem que é desenvolvida na escola na qual ele estuda. Quando há relação estabelecida entre ambas, há significado, pois o estudante frente a uma avaliação que lhe oportuniza significado, consegue se ver como parte do processo e é capaz de identificar seu ponto de avanço, sua evolução e seus próprios pontos de atenção quanto ao que não foi aprendido. Quando o processo avaliativo se finda e o estudante não consegue entender os critérios, não vislumbra seu avanço e percebe sua estagnação, demonstra que a avaliação oportunizou pouco significado, pois a aprendizagem não lhe proporcionou nenhum sentido e com isso, o que aprendeu não foi assimilado e pouco contribui com sua transformação, ou seja, "não valeu nada".

Expressões como essas são usualmente expostas por estudantes de todas as modalidades, principalmente quando dizem que o que estão aprendendo "não vai usar na vida" ou quando perguntam: "isso serve para quê: comer ou passar no cabelo?", ou seja, estão trazendo uma informação de que o que está sendo ensinado não está fazendo sentido e que a avaliação só comprovou que não houve uma aprendizagem significativa. De alguma maneira, consciente ou inconsciente, os estudantes estão se manifestando sobre o significado da avaliação escolar na relação dialética ensino-aprendizagem.

Por isso, para ter sentido e ganhar significado, precisa ser acolhedor, reflexivo, transformador, provocador e principalmente servir como um impulso para novas aprendizagens, novas descobertas, novos questionamentos. Quando não faz sentido, a avaliação torna-se uma atividade protocolar e mecanizada: um produto. A prova, o teste, o trabalho, a tarefa são vistos como uma obrigação que responde a um "ritual" bimestral, semanal ou anual, no qual o conduzirá a uma aprovação, reprovação, classificação, seleção, exclusão, certificação. Talvez o sentido do saber para transcender se perde em detrimento do saber para aceitar.

Então, poder registrar essas informações por meio dessa pesquisa, lendo cada palavra que os estudantes escreveram pode proporcionar momentos de boas reflexões e fazer algum sentido, quiçá ganhar algum significado doravante. Os estudantes, ao expressarem sua opinião no momento da pesquisa, puderam tomar posse de sua individualidade, concordando ou discordando das questões que foram apresentadas e, ao mesmo tempo, realizaram as justificativas e argumentos que deram maior coesão e coerência às respostas dadas.

Entender, sob a ótica do estudante, de que forma ele consegue ver a avaliação impactando ou não em sua aprendizagem proporcionou momentos de retomadas do próprio Projeto Político-Pedagógico das Unidades Escolares, já analisados. Isso permitiu a refutação ou ratificação desses documentos, ou seja, como significam a avaliação no ambiente escolar, baseados em suas teorias e de que forma os estudantes significam a avaliação no ambiente escolar, baseados em sua prática cotidiana vivenciada em sala de aula. Em síntese: compreender como isso fez ou não sentido para o estudante contribuiu para o ressignificar do ato de avaliar na escola.

## 4.1 Categoria 1 - Significado da avaliação para o estudante

Mesmo o educando acostumado a vivenciar no ambiente escolar, após tantos anos de escolarização, ao ser perguntado a ele sobre a prática avaliativa no ensino médio, sobre o ato de avaliar, ele se depara com sentidos e significados que provocam inquietações e, ao mesmo tempo, indagações. Conforme podemos ver na tabela abaixo.

**Tabela 1 – Significado da avaliação para o estudante**[15]

| Expressões mais utilizadas pelos estudantes | Subcategorias | Total |
|---|---|---|
| Medo – ansiedade – preocupação – nervosismo – pânico – pressão – cansaço – tensão – receio – insegurança - misto de emoções – desespero | Sentimento e emoções | 23 |
| Estudar | Formação | 19 |
| Desempenho – desenvolvimento - conhecimento | | |
| Nível de aprendizado – capacidade | | |
| Valorização do teórico – não holístico | | |
| Responsabilidade – determinação – dedicação – foco | Juízo de valores – virtudes – competências socioemocionais | 17 |
| Julgamento – desconfiança – fracasso – desgaste – boa sorte | | |
| Concentração | | |
| Preparo Psicológico | | |
| Classificação – resultado | Rendimento escolar | 15 |
| Necessidade de aprovação | | |
| Notas boas ou ruins – médias | | |
| Bomba | | |

[15] Ao analisar a tabela, é relevante destacar que há um número total de noventa e nove (99) respostas dadas pelos estudantes. Isso se justifica em função da questão feita aos estudantes, ser "aberta" e permitir que o aluno respondesse utilizando mais de uma palavra ou expressão para justificar sua resposta.

| | | |
|---|---|---|
| Provas - Trabalhos avaliativo – teste - tarefa - autoavaliação | Instrumento avaliativo | 14 |
| Revisão – dúvidas – desafio – vídeo-aulas – livros | Metodologia – recurso - currículo | 8 |
| Conteúdos – matérias | | |
| Pouco tempo – tempo curto – tempo de estudo | Gestão de tempo | 3 |
| Total | | 99 |

Conforme a Tabela 1 exposta, o termo avaliação traz uma mescla de sentidos e significados ao estudante. Do total de respostas coletadas, observa-se que as subcategorias "sentimentos e emoções"; "juízo de valores-virtudes-competências socioemocionais", "rendimento escolar" e "gestão de tempo", juntas, somam um total de cinquenta e oito (58) respostas, representando 59% de uma visão centrada no ato de examinar. Isto posto, evidencia-se que a avaliação tem contribuído com a elevação do nível de estresse, sendo identificado através do "medo, desespero, nervosismo, pânico, ansiedade, dentre outros" e que tem servido para selecionar, classificar, julgar, segregar e reprovar por meio de provas, trabalhos que não têm apresentado sentido, pois se o tivessem, a avaliação não significaria medo, bomba, aprovação e reprovação, conforme o exposto pelos estudantes.

Esses 59% dos estudantes estão nos informando de que há algum problema com o ato de avaliar, pois, como já exposto em outros trechos deste texto, o ato de avaliar deve ser acolhimento, ou um ato amoroso com o processo de aprendizagem do estudante. Por ser assim, não deve apresentar sentido de medo ou estresse. Isso posto, a dialética ensino-aprendizagem vem apresentando algum ruído nessa comunicação, seja entre os docentes e discentes, documentos normatizadores e docentes, formação e docentes, instituições e normatizações. Há uma prática destoante do que os PPP's vinham apresentando.

Com isso, a avaliação ganha significado pejorativo de castigo e punição, pois, passar por um momento de avaliação é torturante para a maioria dos estudantes. Isso evidencia que a aprendizagem não tem sido prazerosa. Para além do gráfico, a análise dos relatos dos estudantes expressa com muita propriedade o que os números não conseguem traduzir por si só, pois para muitos desses estudantes, avaliar significa:

> ***Estudante $A_{E6}$*** *"ansiedade, medo, misto de emoções".*
> ***Estudante $B_{E4}$,*** *"me vem um branco e quase nunca lembro de nada sobre a avaliação".*
> ***Estudante $B_{E7}$,*** *"conjunto de perguntas, que se respondidas corretamente nos dará notas".*
> ***Estudante $D_{E1}$,*** *"medo, um pouco de pânico, até mesmo dificuldade".*
> ***Estudante $E_{P4}$,*** *"medo, resultados, ansiedade, pouco tempo e necessidade de aprovação***".**
> ***Estudante $F_{P1}$,*** *"quando o professor fala em avaliação o que vem a minha mente são notas, médias, conteúdos e classificação".*
> ***Estudante $F_{P6}$,*** *"nervosismo, pois mesmo sabendo o conteúdo cobrado, acabo me sentindo inseguro".*

Esta visão dos estudantes, em pleno século XXI, é constrangedora e nos faz refletir sobre dois aspectos. O primeiro é que, seja estudante da escola pública (Estudante da Escola A, B e D) ou particular (Estudante da Escola E e F), o sentimento quanto à avaliação é o mesmo: expressa medo, ansiedade, insegurança, notas, resultados. Com isso, há uma grande evidência da perpetuação do exame e da nota como únicas responsáveis por detectar se a aprendizagem está acontecendo, bem como demonstra o quanto a questão cultural e ideológica mantém-se fortalecendo a classificação e a seleção, pois as avaliações estão "servindo" para a manutenção da classe burguesa, do capitalismo, do neoliberal, ou seja, para a certificação de uns e a exclusão de muitos outros, excluindo especialmente a maioria dos estudantes que frequenta a rede de ensino pública.

O segundo aspecto mostra um estudante que não evidencia a prática avaliativa como sendo um momento formativo, acolhedor e reflexivo, pelo contrário, evidencia a avaliação como um fim, um produto, um controle, uma punição. Quando analisada por esse viés, expõe as questões hierárquicas discutidas por Villas Boas:

> O controle hierárquico observado no trabalho pedagógico enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina. [...] o tempo dos estudantes na escola costuma ser todo preenchido e controlado pelo professor. [...] a ordem e a disciplina na sala de aula surgiram como consequência da implantação do capitalismo industrial, com vistas a formar nos jovens os hábitos mais adequados para a indústria. (VILLAS BOAS, 2017, p. 21-22)

Ter estudantes de escolas públicas e particulares com opinião similar nessa questão, fortalece a emergente necessidade de se ampliar os estudos dessa temática nos ambientes escolares, pois tais expressões trazidas pelos estudantes remetem à forma como os docentes lidam com a questão das provas. A avaliação é posta como punitiva e, ao mesmo tempo, como uma "preciosa" ferramenta de controle do docente no que se refere a questões comportamentais e disciplinares. Isso esteve explicado, em parte, por Luckesi quando diz que com isso:

> Ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: "a prova deste mês está uma maravilha!" Passados alguns dias, expressa: estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês". Após algum tempo, lá vai ele: "as questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!" E assim por diante ... Sadismo homeopático. (LUCKESI, 20011, p 37)

Complementando a visão do autor, Vasconcellos (2003), ao falar sobre esse sistema de avaliação tradicional, afirma que "a questão central está em outro lugar: trata-se de garantir o envolvimento do aluno com a proposta de trabalho, para que venha a aprender de fato (esta

sim a grande tarefa do professor), e não a ameaça via avaliação autoritária". (VASCONCELLOS, 2003, p.141

Diante ao exposto, é possível afirmar que a avaliação não tem o estudante como referencial e os documentos norteadores, principalmente o de construção coletiva e participativa (PPP), tem-se mostrado fragilizado, pois não vem atendendo sua função de proporcionar a construção de um cidadão consciente e crítico. Esse cidadão com medo, apreensivo e estressado, preparado para alimentar o mercado de trabalho e a mão de obra, de forma obediente e passivo, enquadra-se no que Paulo Freire já descreveu de oprimido, alienado. Esse estudante, mantendo sua função regulada e vigiada, não transforma a si e nem contribui para a transformação do outro: apenas reproduz uma condição de existência.

Também, não se trata, aqui, de culpabilizar o docente (não é sobre isso que falamos. É claro que o professor tem responsabilidade com a profissão que escolheu exercer e deve fazer o seu trabalho da melhor maneira possível para garantir que o estudante aprenda), até porque esse profissional está inserido no mesmo contexto, ou seja, faz parte de um processo histórico, cultural e ideológico, bem como é fruto de uma política que pouco favorece a carreira do magistério, a base salarial e a estrutura de trabalho. Em algumas situações o profissional precisa ampliar a carga horária, trabalhando em dois ou três turnos, o que pode impossibilitar sua formação continuada com qualidade e até mesmo, preparar aulas com melhores metodologias e instrumentos avaliativos que permitam vislumbrar ou não a aprendizagem dos estudantes. De certa forma, o docente é corresponsabilizado pelo alcance ou não das metas que são impostas pelas "avalições externas" e o seu trabalho é julgado pela "nota" que escola consegue atingir, se for "uma boa nota" é um bom professor, se for "uma nota ruim", o professor não sabe ministrar aulas, não tem domínio do conteúdo. A situação, de forma geral, se resume a "ter nota" ou "não ter nota".

Então, a intensão é alertar para uma situação que tem se mostrado atual: a avaliação ainda servindo como medida, mensuração, julgamento. A avaliação nessa condição, perde sua essência: responder ao processo ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, a aprendizagem não flui, as dificuldades aumentam, o ensino fragmenta-se e o sentido do ato de avaliar distancia-se de sua substância.

Ainda em conformidade com o exposto pela Tabela 1, as subcategorias: "instrumento avaliativo" e "metodologia-recurso-currículo" que, juntas perfazem um total de 22% de respostas dadas pelos estudantes, mostram que não há tanta clareza sobre o processo avaliativo, pois, eles reduzem o ato de avaliar a testes, provas, conteúdos, matérias, livros, ou

seja, não entendem que a avaliação está intrinsicamente ligada ao ensino-aprendizagem. Essas duas subcategorias demonstram o quanto a avaliação está desconecta com o ato de ensinar e de aprender e o quanto há uma confusão em sua finalidade, pois, nota-se que os estudantes reduzem a avaliação ao instrumento avaliativo ou à metodologia, recurso e até currículo. É uma questão cultural de sobreposição: uma supervalorização do ensino. Direta ou indiretamente, essa supervalorização do ensino advém da conduta do educador que, durante todo o processo de ensino, vem reforçando a avaliação como seu instrumento de controle e poder.

Por fim, uma subcategoria denominada "Formação" apresenta um total de 19% das respostas dadas. Nesta, de acordo com a Tabela 1, há estudantes internalizando algumas situações de falas do senso comum ou até mesmo repetindo expressões usadas por docentes em suas aulas. Declararam que veem a avaliação como uma possibilidade de demonstrar se houve aprendizagem, oportunidade de se aferir sua capacidade e, ainda fortalecem o ato de estudar. Nessa subcategoria, observa-se o estudante tentando se ver no processo e associar a avaliação à sua aprendizagem, tanto que tentaram explicá-lo, como é possível ler nos registros abaixo.

> ***Estudante $E_{P2}$,*** *"vem em minha mente um processo que valoriza só o teórico nas escolas, um processo que não é holístico".*
> ***Estudante $E_{P7}$,*** *"um teste sobre o seu conhecimento; nível de aprendizado".*
> ***Estudante $F_{P9}$,*** *"um teste avaliativo que vai cobrar um conhecimento sobre determinada matéria".*
> ***Estudante $D_{E9}$,*** *"uma forma de avaliar a aprendizagem, me vêm a mente uma prova.*
> ***Estudante $D_{E6}$,*** *"avaliar meu conhecimento'.*

.

Pela exposição dos estudantes, é possível compreender que há, de certa forma internalizada, mas, não totalmente aceita, que a avaliação se resume a resultado da sua aprendizagem mensurado por uma prova. Essa avaliação, na concepção deles, tem como função medir o conhecimento e a aprendizagem, mas, mesmo assim, fica claro que a finalidade é a nota. Não consideram a avaliação uma oportunidade ou possibilidade de retomada. Aqui, vale destacar novamente que há uma visão de estudantes de ambas as redes de ensino, estadual e particular. Uma estudante inclusive, da escola particular, expõe a supervalorização do teórico, ou seja: do ensino. Ampliando um pouco mais, o estudante mostra a supervalorização do docente que traz as teorias e as dão como acabadas e prontas (verdades absolutas), não permitindo que esse momento seja "holístico".

Falar em avaliação para o estudante é se deparar com um carrossel de emoções, de acordo com o que já foi evidenciado. É constatar uma fragmentação de palavras soltas que perpassam por sentimentos, emoções, formação, rendimento escolar, virtudes, instrumentos

avaliativos, metodologias, recursos, tempo, conteúdos, matérias, notas. É embrenhar-se por outras tantas dezenas de palavras. É perceber que disseram muito, mas pouco, do que a palavra *avaliação* deveria, de fato, significar no ambiente escolar.

É possível observar que, num contexto geral, seja de escola estadual ou particular, os estudantes não têm clareza do sentido do ato de avaliar. É possível inferir que a cultura examinadora aplicada na escola colocou como opostas a aprendizagem e a avaliação. Significando uma, o contrário da outra. E ao ensino, deram a difícil missão de "salvar" todo o processo.

Ao analisar a totalidade de respostas dos estudantes no que se refere ao significado de avaliação, chama a atenção o fato de que a nenhum termo/expressão/palavra foi apresentado algum significado da avaliação como sendo um momento de: diagnóstico, investigação, processo formativo, acompanhamento da aprendizagem, momento democrático. Pelo contrário, foi evidenciado, na exposição dos estudantes, o quanto a prática da avaliação tem sido pouco dialogada na escola. A avaliação está significando muito mais um ato de execução e coleta de dados do que um ato de investigação para intervir, sendo assim, um ato antidemocrático. O que ficou em evidência foi a visibilidade da prova, da nota, do teste, da aprovação. A avaliação precisa garantir ao estudante o direito da aprendizagem.

À medida que o estudante não tem muito claro para si o significado da avaliação, demonstra que o processo avaliativo é um misto de palavras e expressões que pouco direcionam o ensino-aprendizagem e, ao olharem para a avaliação no ensino médio, esse sentido volta-se para o ato de examinar.

### 4.1.1 A avaliação como verificação e preparação para o ENEM

Os estudantes pesquisados, quando trazem opiniões sobre o sentido da avaliação no ensino médio, apresentam algumas finalidades que coadunam e reforçam o ato de examinar, conforme mostra a tabela a seguir.

**Tabela 2 – Sentido da avaliação para o estudante**

| Finalidade | 1ª série | 2ª Série | 3ª Série | Total |
|---|---|---|---|---|
| Verificar a aprendizagem | 14 | 13 | 13 | 40 |
| Avaliação externa | 1 | 4 | 5 | 10 |
| Monitoramento Escolar | 2 | 0 | 0 | 02 |
| Total | 17 | 17 | 18 | 52 |

Nessa Tabela 2, houve escolha por analisar a opinião dos estudantes partindo das três séries que compõem o ensino médio, para observar se havia uma mudança ou oscilação

de uma série para a outra de acordo com que as respostas fossem consolidadas. Foi possível evidenciar que esses estudantes concebem a avaliação como finalidade para verificação[16] da aprendizagem; atender às avaliações externas e monitorar a escola. As três turmas, do campo desta pesquisa, possuem visão bem similar, no que diz respeito ao sentido da avaliação no ensino médio. Para 76,9% dos estudantes, o sentido da avaliação é para verificar a aprendizagem. Enquanto para 19,3%, a avaliação no ensino médio tem como sentido as avaliações externas (ENEM, vestibulares), ou seja, são como um termômetro para saber se vão bem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibulares. Para 3,8% dos estudantes, o sentido da avaliação é para monitoramento escolar.

De acordo com a Tabela 2, temos 19,3% de estudantes no ensino médio que consideram que a avaliação serve para preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e Vestibulares/Faculdades. Esse número fica mais evidente quando se observa os estudantes da terceira série, sendo estes a metade, do total. Ao mesmo tempo, essa informação suscita a pensar que, na primeira série, essa perspectiva começa a ser implantada no estudante e que, na segunda, já há uma internalização e aceitação maior dessa condição. Há uma graduação paulatina dos estudantes mudando sua posição e visão sobre a finalidade da avaliação. Na primeira série, somente um estudante trouxe a avaliação como um sentido de fortalecer o ENEM ou vestibulares. Quando analisada a turma de segunda, esse quantitativo evoluiu para quatro estudantes e ao analisar a terceira, esse quantitativo chegou-se a cinco estudantes tendo uma visão mais direcionadora desse processo avaliativo para findar-se na avaliação externa.

Essa concepção de que há uma mudança de postura do estudante, nessa etapa de ensino, também foi tema de uma análise de Vasconcellos, quando já dizia que:

> o vestibular hoje, é, concretamente, um enorme desafio no campo do sistema de ensino, posto que há uma profunda interferência nas práticas pedagógicas os anos que o antecedem. [...] objetivamente, o vestibular tem se constituído como o grande paradigma para a organização do ensino básico; é o álibi para as práticas classificatórias da avaliação. (VASCONCELLOS, 2003, p. 2014 – 2015)

O que muda dessa afirmação do autor para os dias de hoje é apenas a nomenclatura, pois antes tínhamos os vestibulares, na atualidade faz-se valer o ENEM. Como a pesquisa foi realizada no primeiro bimestre de 2022, observou-se que os estudantes estavam experenciando as primeiras vivências nas respectivas séries/turmas de ensino médio. Chama a

[16] Nesse caso, a verificação da aprendizagem foi trabalhada a partir do conceito de Luckesi (2011b), quando diz que: "a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E ... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas".

atenção que os estudantes que chegaram recentemente do nono ano (agora cursando a primeira série) não apresentam posturas mercantilizadas e incutidas com a ideia final de estudar para o ENEM visto que, para eles, ainda não é prioridade nesse processo avaliativo.

Assim, o ato de avaliar vai se distanciando de sua função. É escancarado e reforçado o ato de examinar, classificar, selecionar, pois o sentido de avaliar no ensino médio vai curvando-se para a realização de exames. Com isso, os alunos vão sendo treinados a responder provas e listas de exercícios que simulam tais exames externos, dessa maneira, o ensino torna-se um pouco mais mecanizado e pouco atrativo.

Essa prática é comum e difundida tanto em função do vestibular quanto do ENEM, principalmente quando este deixou de ser uma avaliação externa que tinha como objetivo discutir e entender como estava a qualidade da aprendizagem no ensino médio e tornou-se um exame que seleciona e exclui os estudantes que concluem o ensino médio. Ratificando essa afirmação, Luckesi em seus estudos sobre avaliações externas diz que: "o ENEM tem duas facetas. Ele nasceu como um recurso de investigação sobre a qualidade e os impasses do Ensino Médio no Brasil, todavia, vagarosamente vem se transformando num exame seletivo para ingresso no ensino superior". (LUCKESI, 2011b, p. 215)

A preocupação dos estudantes com a garantia de vaga nas faculdades e universidades via ENEM fazem-nos olhar para o ensino médio como um preparatório para esse exame seletivo. Que ele é importante, não há dúvidas e não é a questão em voga. O que se coloca em discussão é o estudante olhar para o ensino médio apenas como uma condição para acesso ao ensino superior, sem valorizar o processo ensino-aprendizagem. Essa visão não é apenas do estudante. Como essa prática de exame seletivo é uma realidade nos dias de hoje, observa-se que o ensino médio tem se tornado apenas um trampolim para essa nova fase. Falta um olhar para essa etapa que a ressignifique e lhe proporcione condições para que o estudante possa se ver pertencente do processo. Quando perguntado aos estudantes o sentido da avaliação no ensino médio, eles deixam isso muito evidente.

> ***Estudante*** $A_{E5}$ *"para termos mais conhecimento e nos prepararmos para um vestibular, uma faculdade".*
> ***Estudante*** $A_{E8}$ *"para nos prepararmos para a faculdade".*
> ***Estudante*** $B_{E6}$ *"para "determinar" se ao fim do ensino médio ele estará preparado para o enem, vestibular".*
> ***Estudante*** $E_{P5}$ *"avaliar a capacidade do aluno quanto aos vestibulares e a vida acadêmica".*
> ***Estudante*** $E_{P7}$ *"preparar os alunos para a prova do ENEM, especificamente".*

Um estudante traz uma visão de que o objetivo da avaliação no ensino médio é o ENEM, deixando explícito que a avaliação da aprendizagem escolar no ensino médio serve para:

> ***Estudante $E_{P8}$*** *"observar se o aluno conseguirá atingir seu objetivo (passar nos vestibulares, ENEM) a partir do seu nível de aprendizagem".*

Com essas falas, os estudantes minimizam no quesito da aprendizagem o ensino médio a um único aspecto, ser aprovado ou não no ENEM/Vestibulares. Reduzem o ensino médio a curso preparatório para as faculdades e, com isso, perdem a oportunidade de se apropriarem de conteúdos básicos e essenciais que possam promovê-lo a um sujeito consciente. Sem um foco determinado e propositivo, há uma aceitação da minimização do ato de ensinar-aprender-avaliar. O ensino médio torna-se uma necessidade obrigatória, mas incerta, pois finalizá-lo não é uma garantia de aprovação no ENEM. Então, a escola, para atender ao anseio da sociedade dominante, traz em seu cotidiano uma prática de treinamento para o ENEM de tal forma que os estudantes conseguem apenas visualizar a avaliação na escola como preparatória para essa sequência na escalada educacional. E, em muitas situações, há um "faz de conta" que aprende e um "faz de conta" que tudo deu certo, pois, é uma necessidade desenfreada de concluir conteúdos que estão nos documentos curriculares, que fazem com que os educadores não tenham tempo hábil para evidenciar o processo de aprendizagem dos estudantes. Então fortalecem o processo avaliativo em coleta de notas, acertos e erros.

Estudar três anos sem uma garantia de que a continuidade de seus estudos será ofertada, sem prejuízo, é uma situação que pode gerar desestímulo e inclusive ampliar o abandono e evasão escolar. Por isso, segundo Hoffmann, ao tratar a temática, diz que fica evidente:

> A tortura que sofrem milhares de jovens a cada ano no país é um fato que merece contínuos protestos. E, em período de vestibular, ouço sempre muitas histórias que revelam a indignação das pessoas com o que acontece em nome da avaliação. Suas histórias, em geral, vêm demonstrar uma grande insatisfação com a prática avaliativa injusta e arbitrária que continua obstaculizando o acesso de crianças e jovens a outras séries e graus de ensino, ferindo-os no seu direito à educação progressiva e contínua. (HOFFMANN, 2005, p. 11)

Inclusive, é importante refletir que nem todos os estudantes têm interesse em dar continuidade aos estudos cursando o ensino superior, acabam desistindo ou abandonando a escola, pois ficam sem perspectivas. O ensino médio tem sido investido muito mais como um elo entre a faculdade e o mercado de trabalho do que ofertado um ensino-aprendizagem com qualidade e capaz de permitir que o sujeito seja crítico e criativo. Na verdade, esse estudante

do ensino médio tem sido muito mais um sujeito passivo, sem alternativas e sem perspectivas do que um sujeito ativo, construtor e transformador do seu contexto, sua realidade.

Para ampliar ainda mais essa visão e destacar mais um ponto de atenção, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) traz todo esse resultado em um ranking, classificando e selecionando as escolas, trazendo a avaliação como um processo classificatório, pois aprovam-se os bons e reprovam-se os ruins. Não há nenhum tipo de análise da aprendizagem sobre os resultados coletados. O que está em destaque é a pontuação que cada estudante alcançou nas provas por área do conhecimento e na redação. A escola e o educador não conseguem trabalhar com os dados coletados, pois são apenas números e pouco dizem sobre cada estudante. Não permitem intervir e tomar novas decisões.

Mesmo quando os estudantes não colocam o ensino médio em prol das avaliações externas, eles afirmam que a finalidade da avaliação é a verificação da aprendizagem, o que, no final, retoma a mesma questão dialogada sobre classificação e notas, pois a verificação só tem como fundamentação a constatação. Dessa forma, 76,9% dos estudantes afirmam saber para que serve a avaliação, mas, não conseguem vê-la sendo desenvolvida nessa perspectiva, quando ele é o sujeito da ação.

Ao se perceberem sujeitos, veem-se sendo classificados, selecionados, julgados. Não assimilam que a avaliação promove investigação, tomada de decisão e diagnóstico da aprendizagem. É possível inferir que há um discurso implementado e uma prática malsucedida. Os estudantes estão reforçando as teorias contidas nos documentos normatizadores (como os PPP's, por exemplo) mas, ao saírem dessa teoria e caminharem para a ação, não se veem contemplados nesse ato de avaliar para compreender o processo ensino-aprendizagem e tomar decisões para avançar ou retomar. Tanto que, ao tentarem explicar a avaliação como uma verificação da aprendizagem, acabam fortalecendo o ato de examinar.

> ***Estudante $B_{E1}$*** *"a avaliação serve para saber se o aluno adquiriu conhecimento sobre o conteúdo estudado, e assim julgar seu aprendizado".*
> ***Estudante $B_{E7}$*** *"a avaliação serve para julgar sua aprendizagem e o quanto foi absorvido em sala de aula".*
> ***Estudante $C_{E7}$*** *"para verificar a aprendizagem dos alunos e decidir se o aluno está apto ou não para o próximo semestre".*
> ***Estudante $E_{P4}$*** *"é uma forma de avaliar em sua maioria a capacidade de um aluno aprender e demonstrar isso no teste, porém a avaliação apenas mostra o que o aluno consegue decorar em um determinado tempo".*
> ***Estudante $F_{P4}$*** *"observar, registrar e assim medir o nível do aluno. Entendo nível como repertório (conhecimento) capacidade crítica e como o aluno lida com a pressão do processo avaliativo".*

É perceptível que os estudantes, tanto da rede estadual como das escolas particulares, não se colocam no processo, referem-se, em sua maioria, "a um aluno", como se ele não fosse

parte desse processo. É como se estivesse expondo uma situação na qual vivencia, mas que não se vê pertencente a ela. Diz-se uma coisa e vive-se outra. Estão sendo classificados, julgados e experenciando um ensino que ainda favorece o ato de examinar, ou seja, estão deixando claro a manutenção, de forma velada da "concepção de educação bancária".

Em meio a essa constatação de uma educação classificadora, foi possível detectar quatro estudantes com um olhar um pouco mais reflexivo sobre o ato de avaliar, conseguindo correlacionar a avaliação com a necessidade de olhar para o processo ensino-aprendizagem. Evidenciaram que a avaliação não é apenas um fim em si mesma, mas um processo que olha para a aprendizagem e oportuniza vislumbrar se há ou não conhecimento adquirido.

> ***Estudante $F_{P5}$*** *"a avaliação da aprendizagem no ensino médio serve para detectar quais foram os conteúdos compreendidos e, quais não foram absorvidos pelos alunos, para assim, retomar o que for necessário para que haja a aprendizagem".*
> ***Estudante $F_{P9}$*** *"a avaliação serve para avaliar o conhecimento do aluno em determinado campo e para compreender se aquele conteúdo foi entendido por todos.*
> ***Estudante D $_{E1}$*** *"para testar seu conhecimento, o que você aprendeu e o que você não aprendeu ou como está seu aprendizado".*

Analisando o exposto acima, os estudantes conseguem olhar para a avaliação com uma pequena propriedade de investigação, pois: "o termo investigar indica a possibilidade de conhecer alguma coisa que ainda não é conhecida; ou seja, significa produzir a compreensão de algo e, em decorrência, desvendar a trama das relações que o constituem, o que implica uma interpretação da realidade" (LUCKESI, 2011a, p. 151-152).

Dessa forma, essa etapa do ato de avaliar, na sua singularidade, é vista por esses estudantes, pois para eles a avaliação não serve apenas para coletar notas, mas para investigar se ocorreu a aprendizagem. Mesmo com essa visão mais ampla desses quatro estudantes, nota-se que a avaliação continua numa "mão única", mas com um pequena possibilidade de mudança de posturas, pois há estudantes que começam a se ver no processo.

No descrito pelos quatro estudantes, a avaliação no ensino médio avalia a aprendizagem. Em partes, é possível concordar com eles, pois o objetivo principal da avaliação é garantir a aprendizagem. Porém, a avaliação diz muito de como foi o ensino e de como as estratégias desenvolvidas pelos educadores ofertaram condições para se constatar a aprendizagem. A avaliação também olha para o sujeito que ensina. Quando a avaliação está direcionada ao ensino ou à aprendizagem, há nitidamente uma ruptura entre ensino-aprendizagem. É mister reafirmar que a avaliação tem como função responder ao processo ensino-aprendizagem, sendo: "um processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda escola, acompanhado da formulação de meios para o seu avanço" (VILLAS BOAS, 2017, p. 24).

Outro fator importante a ser destacado é que, na visão desses quatro alunos, ao verificar a aprendizagem, encerra-se o ato de avaliar. Na verdade, a avaliação é o primeiro passo de um processo de investigação da aprendizagem. Isso quer dizer que, se os estudantes, em sua minoria, identificam apenas essa etapa, há uma longa caminhada a ser feita para fortalecer a transição do ato de examinar para o ato de avaliar. Eles estão entendendo apenas o primeiro passo de todo o processo. Os estudantes não têm clareza do processo avaliativo na escola.

Numa última análise referente à tabela 2, nota-se que 3,8% dos estudantes da primeira série creditam o sentido da avaliação no ensino médio a uma necessidade da escola, ou seja, para que ela possa ter dados para saber se o estudante está ou não aprendendo e de certa forma, melhorar, contribuir com o ranqueamento, melhorar sua credibilidade. Assim descrevem:

> ***Estudante*** $E_{P1}$ *"serve para os responsáveis da escola verem se estão se saindo bem fazendo o seu trabalho ou não, em sua maioria avaliar mais o desempenho é como o aluno está se saindo para colocar "nome" à escola".*
> ***Estudante*** $B_{E3}$ *"para que a gestão possa ter uma noção em relação ao que aprendemos no decorrer do bimestre".*

É fato que, novamente, esses estudantes não se veem inseridos no processo. Como refletido anteriormente, é um estudante de primeira série chegando numa nova etapa de ensino no qual pode não estar ambientado ou de fato não vê o ensino-aprendizagem como uma construção coletiva na qual o centro é ele e não a escola. Ademais, pode ser feita uma outra inferência, por exemplo, quanto a conhecer a "fama" da escola e ver que isso se dá no processo avaliativo de estudantes que ingressam em cursos superiores. Dessa forma, acreditam que esse acesso está atrelado ao objetivo de se avaliar a aprendizagem escolar no ensino médio. Mas, são inferências apenas. A amostragem não permitiu ampliar essa discussão.

Uma análise importante a ser feita, em relação ao que foi apresentado na Tabela1 em comparação com essa Tabela 2, trata-se da objetividade e da subjetividade dos estudantes. É possível perceber que o estudante, na Tabela 2, consegue direcionar a avaliação no ensino médio para um sentido burocrático, padronizador, norteador, externo a seu próprio ser, ou seja, para o estudante a avaliação precisa servir para que seja verificado o que ele aprendeu ou se ele está apto a ser aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio ou em vestibulares, expondo assim uma visão com muito mais objetividade, padronização, seleção. Quando a ele, na Tabela 1, foi dada a oportunidade de expor o significado da avaliação para si mesmo, evidenciou a sua subjetividade, trouxe seus medos, anseios, insegurança, ou seja, se viu, por

esse processo, sendo julgado. Essa reflexão propiciou inferir que, quando a avaliação é projetada para a inserção do aluno na sociedade, a objetividade e padronização é vista como uma "aceitação", mas, quando, a avaliação é direcionada a sua subjetividade, trazem um desejo de maior valorização do seu ser. Seus sentimentos e emoções convergem a uma falta da aprendizagem.

### 4.1.2 A avaliação e o professor: Encontros e desencontros

Observa-se que os estudantes têm consciência de que o professor, ao avaliar, deve analisar se os alunos estão ou não aprendendo. Trazem em suas respostas uma necessidade do docente, no ato da avaliação, de acompanhar a aprendizagem.

Tabela 3 – A avaliação do professor para o estudante

| Subcategorias | 1ª série | 2ª Série | 3ª Série | Total |
|---|---|---|---|---|
| Acompanhar a aprendizagem | 11 | 13 | 9 | 33 |
| Monitorar o Ensino | 3 | 0 | 6 | 9 |
| Julgar o Estudante | 3 | 1 | 3 | 7 |
| Cumprir protocolos | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Total | 17 | 17 | 18 | 52 |

Para a maioria dos estudantes, ou seja, trinta e três (33), o que representa 63,4% das respostas consolidadas, os professores devem avaliar para acompanhar a aprendizagem. Isso fica mais evidente quando fazem as seguintes colocações:

> ***Estudante*** $A_{E2}$ *"para saber se nois aprendemos alguma coisa que eles passou no bimestre".*
> ***Estudante*** $C_{E3}$ *"para entender em quais assuntos os alunos tem mais facilidade e mais dificuldades".*
> ***Estudante*** $E_{P6}$ *"para ver se os alunos de certa forma aprenderam o conteúdo com êxito ou se a certa dificuldade apresentada pelos alunos".*
> ***Estudante*** $F_{P7}$ *"eles tem o dever de avaliar os alunos para identificar dificuldades que devem ser mais reforçadas em sala de aula, além de testar os "limites" do conhecimento do aluno acerca de um assunto".*

Comparando a Tabela 3, com a exposição do quantitativo e, em seguida com a exposição qualitativa descrita pelos estudantes, nota-se que há uma visão compartilhada de igual forma nas três séries do ensino médio. Essa visão é exposta tanto pelos estudantes das Escolas Estaduais como pelas Escolas Particulares, o que demonstra que o processo avaliativo no ensino médio, para os estudantes, vem demonstrando situações muito similares de opiniões.

Os estudantes, de acordo com os dados apresentados, mostram uma consciência do que deveria ser avaliado pelo professor, porém, pela questão histórica, cultural e ideológica, novamente olham para a avaliação como um instrumento que avalia somente o sujeito estudante e, dessa forma, colocam o professor numa situação confortável pois, não conseguem

compreender que os professores devem avaliar os alunos para compreender como está a prática educativa, ou seja, o processo ensino e aprendizagem.

O estudante traz para si a responsabilidade de aprender e não compartilha com o docente a responsabilidade de ensinar. O aluno pode não estar aprendendo porque o docente pode estar com dificuldades de ensinar e isso também é demonstrado pela avaliação. Mas, onde não há uma prática educativa colaborativa, coletiva e participativa impera a competitividade e, nesse caso, os estudantes consagram o docente e sua prática avaliativa a qual torna o estudante o único responsável por sua aprendizagem. É visível que está inculcado no estudante que o professor ensinou. Quem não aprendeu foi ele: o estudante.

Essa é uma forma de perceber que o estudante precisa ser inserido no processo, precisa ser escutado, pois a avaliação não pode continuar tendo como finalidade a "punição" e o "castigo", não é possível continuar avaliando apenas pelo viés da aprendizagem, ou seja, somente com vista ao estudante e suas conquistas ou fracassos: "é preciso incorporar o aluno a um novo processo de produção de conhecimento, onde ele se sinta incluído. A avaliação não pode obstruir esta possibilidade. Refletir sobre esta questão parece ser relevante para a saúde do Projeto Político-Pedagógico das escolas". (FREITAS, 2014, p. 32)

Essa situação conflituosa entre o ensinar e o aprender em detrimento do ato de avaliar ficou muito evidente quando, de acordo com nove (09) estudantes, ou seja 17,4% das respostas coletadas, é exposto que os professores avaliam os alunos para monitorar o ensino. Uma visão percebida com maior propriedade entre os estudantes da primeira e terceira séries, com uma acentuada quantidade nessa última (06 estudantes), o que não demonstra um padrão, mas que merece uma reflexão. É possível inferir que o estudante da terceira série possui uma maturidade intelectual mais aguçada, pois está encerrando um ciclo na caminhada da educação e, frente à sua trajetória, pode estar observando que a avaliação também diz muito de quem é o docente e de que práticas ou metodologias tem utilizado para prover a aprendizagem.

> ***Estudante $B_{E9}$*** *"para entender se a forma que estão ensinando, está surtindo efeito".*
> ***Estudante $E_{P8}$*** *"para avaliar seu próprio trabalho, ou seja, se seu método de ensino está gerando resultados bons".*
> ***Estudante $E_{P9}$*** *"para verificar se o método aplicado foi bem sucedido".*
> ***Estudante $F_{P1}$*** *"acredito que o foco geral dos professores ao avaliar os alunos é saber o nível de compreensão de cada aluno a partir da sua metodologia de ensino. Porém algumas vezes, essas avaliações têm como objetivo chamar atenção dos estudantes, colocando nota para que se interessem a fazer".*

Com a exposição dos estudantes, observa-se que levam o ato de avaliar para a responsabilidade do docente que ensina, ou seja, o que o estudante aprende ou não aprende

não é importante, mas o que o docente ensinou é que deve estar em destaque. Para esses jovens, os professores não avaliam com um olhar para os estudantes, mas sim para as suas próprias metodologias e formas de ensinar. É notório ressaltar que, por um lado, os estudantes estão com a razão, pois o docente deve avaliar baseado no que foi ensinado e se as condições de ensino favoreceram seus alunos a aprenderem. Inclusive, cabe ao docente saber o que cada aluno aprendeu mediante a avaliação realizada. Mas, por outro lado, o estudante não se colocou como parte do processo, ou seja, não consegue identificar que o professor avalia para vislumbrar se o direito da aprendizagem foi garantido. Dessa forma, o estudante exclui a aprendizagem do ato de avaliar, rompendo mais uma vez o processo ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre ambas as análises feitas até esse momento, baseado na Tabela 3, é possível compreender que o estudante não percebe o ensino-aprendizagem como um processo indissociável, bem como não percebe que a avaliação é uma ação-reflexão-ação sobre esse ato de ensinar e aprender. Porém, o ato de avaliar deve evidenciar a qualidade do trabalho do docente e dos discentes. É evidente que o estudante não tem essa visão porque a ele não é dada a oportunidade de compreender essa relação e, tampouco, conhecer o processo avaliativo da escola com maior propriedade, bem como, ser um sujeito participativo na elaboração dos documentos reguladores da Escola, como por exemplo o PPP:

> Pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes. (FREITAS, 2014, p.35)

Ainda é colocado na prática educativa escolar que a função do docente é ensinar e do estudante é aprender. Há um distanciamento entre a teoria e a prática, conforme evidenciado no estudo dos documentos normatizadores e reguladores que foi exposto no Capítulo III. Com isso, os estudantes participantes dessa pesquisa colocam o ato de avaliar como um ato neutro que ora avalia a aprendizagem e ora avalia o ensino. Não identificam o ensino-aprendizagem como sendo uma relação que deve estar interligada para que a aprendizagem tenha sentido e significado. Tais exposições demonstram que falta uma interação e integração entre as teorias expressas nos PPP's e as práticas vivenciadas nas salas de aulas.

Seguindo com a análise, para 13% dos estudantes, o que representa numericamente sete (07) alunos, os professores avaliam para julgar os estudantes. Tal julgamento está sempre atrelado à questão de definir notas, receber notas, medir a aprendizagem, conforme exposto abaixo:

> ***Estudante $A_{E8}$*** *"para formular nossas notas".*
> ***Estudante $B_{E2}$*** *"para julgar uma nota para ele e ver se ele conseguiu superar ou melhorar".*
> ***Estudante $B_{E3}$*** *"para definir nossa nota."*
> ***Estudante $E_{P4}$*** *"para saberem do que cada aluno é capaz levando em consideração a série que ele cursa e decidirem se o aluno irá ou não passar de ano".*
> ***Estudante $F_{P8}$*** *"os alunos são avaliados para receberem nota por aquilo que foi respondido".*

Analisando as respostas, fica explícito que a avaliação para esses estudantes tem como foco a nota. Afirmam com tanta precisão que conseguem desassociar por completo a relação ensino-aprendizagem. Segundo os estudantes, são avaliados para que tenham nota após uma decisão e julgamento do professor. Dessa forma, os alunos apresentam a avaliação como um protocolo que tem como utilidade a coleta de um resultado que será determinante para "passar ou não de ano". É aqui, nessa perspectiva, que o estudante se vê como capaz ou incapaz, pois a avaliação tem como cunho o julgamento, o que para Freitas é nesse momento que:

> os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. [...] o problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este aluno. *É a relação que aprova ou reprova.* A partir de alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito. (FREITAS, 2014, p. 28-29)

É muito importante rememorar que os documentos reguladores das Escolas, em especial os PPP's, apontaram e descreveram um processo avaliativo contínuo, diagnóstico, formativo e emancipador. Isto posto, observa-se que há contradições entre o que tais documentos propõem e efetivamente o que os estudantes vivenciam em sala de aula, pois estão vivenciando uma escola que aprova e reprova, uma escola que colhe notas e classifica, selecionando os melhores.

Finalizando a análise da Tabela 3, há três (03) estudantes ou 5,8% deles que descrevem que o docente avalia para cumprir protocolo:

> ***Estudante $A_{E4}$*** *"Avaliam pois é um protocolo da escola, pouco professores ligam para a avaliação, muitos querem ver na prática o que você aprendeu".*
> ***Estudante $D_{E4}$*** *"assim avaliados para que a escola saiba se o conteúdo está sendo compreendido".*
> ***Estudante $E_{P5}$*** *"da maneira como é feita, acredito que por imposição das instituições de ensino, pois, caso o professor queira realmente tentar de forma válida o conhecimento estudantil, as formas de avaliação poderiam ser diferentes".*

De acordo com essa subcategoria "cumprir protocolos", os estudantes demonstram desconhecimento do processo avaliativo, pois atribuem e acreditam que os professores avaliam para atender às demandas da escola ou instituição. Podem até desconhecer o processo,

mas são coerentes quando dizem que a avaliação tem servido para cumprir protocolos institucionais, pois para eles, ainda não há um sentido claro sobre o ato e avaliar e apenas as fazem porque são cobrados a fazer, ou seja, não tem nem sentido e significado ligados com o processo ensino-aprendizagem. Os estudantes não vislumbram a avaliação contribuindo com o ensino-aprendizagem e nem promovendo qualquer tipo de transformação.

Por essa análise, a avaliação não é nem fim em si mesma, pois ela é nula, inexistente, sem sentido e sem significado pedagógico. Por esse viés, não é possível nem afirmar que, nessa perspectiva apresentada pelos estudantes, os professores avaliam para reforçar e fortalecer os exames, a classificação ou a seleção. Por um outro lado, foi visível que os docentes não têm conseguido utilizar os procedimentos avaliativos de forma a atender a função educativa. Com isso, o estudante tem compreendido que o ato de avaliar é inerente ao docente que define a nota e a escola tem que cumprir seus protocolos e exigências institucionais.

Não há nesse discurso uma criminalização do trabalho docente, mas uma emergente necessidade de repensar a prática educativa coletiva, porque os docentes trabalham sob situações que podem justificar a visão expostas pelos estudantes, pois segundo Vasconcellos:

> É comum os docentes estarem marcados pelo discurso da impossibilidade, da impotência. Isto se deve, em parte, à maneira como as novas ideias sobre avaliação chegam a eles: através de imposição, sem decisão coletiva; marcadas por idealismo, desconsiderando a realidade concreta, sem alteração das condições de trabalho, sem investimentos na formação; fruto de modismos, com desqualificação arrasadora de toda prática anterior; com forte carga moralista, acusadora ("o professor não muda porque é muito acomodado"); com aura salvadora, redentora, etc (VASCONCELLOS, 2003, p. 22).

Em síntese, esta situação acontece em grande parte pela falta do trabalho de colaboração e participação que deveria estar sendo dialogado pelos PPP's, que inclusive, como já mencionado, descrevem uma teoria que agrega, mas estamos apresentando uma prática, sob a ótica dos estudantes do ensino médio, que vem sendo segregadora.

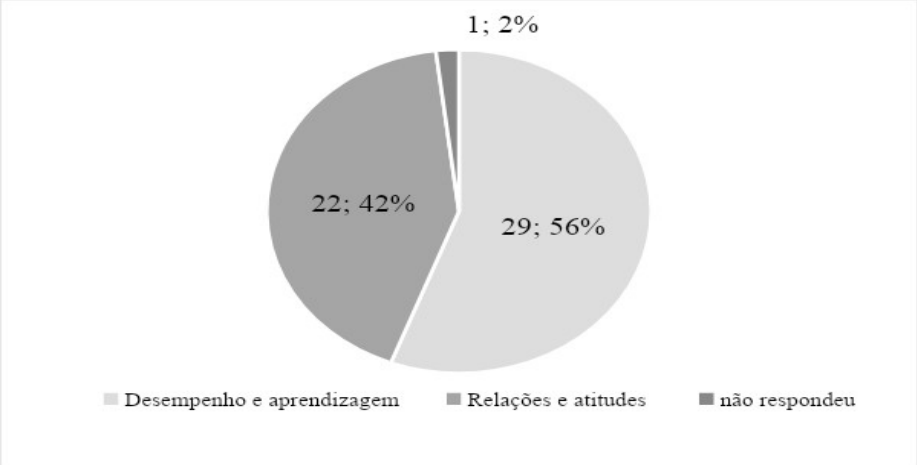
### 4.1.3 Avaliação como desempenho, aprendizagem, relações e atitudes

À medida que as respostas dos estudantes foram analisadas, foi possível evidenciar que o processo ensino-aprendizagem-avaliação vem apresentando rupturas na relação entre os dois sujeitos que são envolvidos nesse processo: professor e aluno. Mas, também é possível constatar que o estudante atribui essa responsabilidade à escola, ou seja, a avaliação não é um processo natural, é algo criado pela escola para responder a certos protocolos. De certa forma, é compreensível que o estudante apresente dificuldades de concatenar algumas ideias, tendo

em vista que ele não se percebe inserido no processo. A maior evidência dessa exposição é que, até o momento, nenhum estudante, seja ele de escola estadual ou de escola particular, traz alguma informação ou discussão sobre a existência e participação no PPP da escola.

Então, por meio das controvérsias e rupturas nas relações entre os sujeitos, houve um maior aprofundamento nesta pesquisa e na análise dos dados buscando compreender, por meio dos estudantes, sobre o que o professor deve avaliar no ensino médio e, observar se eles associam a aprendizagem a um processo contínuo de relações ou se mantém distanciado dele.

**Gráfico 1 - O que o professor no ensino médio deve avaliar**




Como resposta, 56% dos estudantes apresentaram que o professor deve avaliar o desempenho e a aprendizagem. Para 42% dos estudantes, os professores devem avaliar as relações e as atitudes dos estudantes e um estudante, optou por não responder à questão proposta.

Os 56% que responderam desempenho e aprendizagem foram contundentes e pontuais na resposta, deixando evidente que o que está internalizado em relação à avaliação é que deve olhar para o que o estudante está aprendendo ou como ele está se desempenhando. Para elucidar essa evidência, os estudantes, das escolas estaduais e particulares, descreveram que o professor deve avaliar:

> ***Estudante $A_{E1}$*** *"a aprendizagem".*
> ***Estudante $A_{E5}$*** *"nosso desenvolvimento, aprendizado".*
> ***Estudante $A_{E8}$*** *"deve avaliar o nosso conhecimento e aprendizado sobre o que foi passado em sala".*
> ***Estudante $B_{E7}$*** *"acredito que primeiramente o que os seus alunos conseguiram aprender, e depois tudo o que foi passado em sala de aula".*
> ***Estudante $C_{E1}$*** *"o desempenho e o empenho individual de cada aluno".*
> ***Estudante $D_{E2}$*** *"ele deve avaliar, a forma que "levamos" a matéria, e se teve algo a desejar, nos explicar novamente, com paciência".*
> ***Estudante $E_{P4}$*** *"a compreensão do aluno, capacidade de relacionar o conteúdo com o cotidiano, aplicação deste conhecimento em sala de aula sem a pressão da avaliação e a disciplina de cada um".*

> ***Estudante $F_{P3}$*** *"o professor deve avaliar o que ele ensinou em sala de aula e deve avaliar o conhecimento dos alunos sobre o conteúdo".*
> ***Estudante $F_{P5}$*** *"o professor deve avaliar aquilo que os alunos compreenderam e como eles relacionam isso ao seu cotidiano, ou objetivo".*

De acordo com os argumentos dos estudantes, a avaliação assim teria um cunho pedagógico, ou seja, o estudante, aqui, entende e compreende que a avaliação precisa estar a favor da aprendizagem. Informalmente, os alunos em suas respostas compreendem o ato de avaliar como uma ação investigativa e que possa promover intervenção.

De certa forma, a escola e os docentes desenvolvem ou promovem o processo de avaliação no ambiente escolar amparados por sua ideologia, cultura e história e têm conduzido os estudantes a momentos de classificação e seletividade, quando na verdade o que estes estudantes querem é que reconheçam seus esforços, relacionem a aprendizagem com o cotidiano, retomem os assuntos e temas quando estes não forem aprendidos, por isso, segundo Freitas:

> As práticas deverão ser vistas entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar. A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento. (FREITAS, 2014, p. 31)

É importante destacar ainda que, dentre as exposições dos estudantes  dois deles pertencentes a uma escola particular , trouxeram uma reflexão mais profunda sobre o que o professor deve avaliar. Relacionaram a avaliação com a possiblidade de aprender com tentativas e erros, repensando sobre o que é "certo" e "errado".

> ***Estudante $E_{P2}$*** *"o professor deve avaliar o aluno em geral, uma avaliação tendo o processo como holístico, desde a participação, tentativas e erros, modo prático e teórico".*
> ***Estudante $E_{P3}$*** *"o esforço por parte do aluno, as respostas certas e erradas e o conhecimento geral do aluno.*

Essas duas reflexões remetem ao que diz a estudiosa Jussara Hoffmann: "acompanhar não é retificar, reescrever, sublinhar, apontar erros e acertos, mas interpretar, refletir a respeito e buscar estratégias pedagógicas para melhor orientar cada aluno na busca de melhores soluções". (HOFFMANN, 2017b, p. 101)

Então, ler o que o estudante expõe sobre o "erro e acerto" é compreender que eles não estão dispostos a ver o "erro" como um fim, mas uma tentativa para alcançar os objetivos propostos, bem como uma estratégia a mais para ir em busca de uma resposta satisfatória e que o professor possa valorizar este percurso, essa trajetória que está sendo traçada, pois as

tentativas só demonstram que as soluções satisfatórias ainda não aconteceram. Sendo assim, há novas oportunidades para que se alcance o resultado satisfatório.

O estudante com essa postura está aguardando que o docente promova um momento de *feedback*, o que para Villas Boas (2001, p. 10) "é entendido como informação dada ao aluno sobre o desenvolvimento do seu trabalho: se atende aos objetivos, se houve avanços, que aspectos precisam ser melhorados, etc. Em quase todas as situações educacionais o trabalho dos alunos não pode ser avaliado como correto ou incorreto".

As tentativas e as hipóteses devem ser condições primordiais para favorecer o ensino do docente. Por isso, ele é o mediador desse processo em construção. Por isso, a avaliação é contínua, pois ela permite esse "ir e vir" do estudante na construção de saberes. O docente precisa ter consigo que, no ato de avaliar, parte-se sempre do que o estudante aprendeu. Segundo Silva (2017, p. 33), "o professor deve recorrer a atividades diversificadas e contextualizadas, desenvolvidas com base em problemas e desafios presentes no contexto social e educacional que favoreçam a participação ativa dos estudantes e promovam a aprendizagem".

Quando isso fizer parte dessa premissa, haverá uma maior probabilidade de estabelecer uma comunicação entre docente e discente. Tornará mais rotineira a relação dialógica entre os atores envolvidos no processo avaliativo, pois a avaliação aos poucos, perde o cunho punitivo para assumir uma perspectiva construtiva, dialógica, democrática e participativa.

Contrários a essa visão dos estudantes com olhar aprofundado sobre a valorização das tentativas e ressignificação do erro, temos vinte e dois (22) estudantes, o que representa 42%, de acordo com o gráfico 1, que acreditam e afirmam que o docente deve avaliar situações que remetem às relações e às atitudes dos estudantes em sala de aula. Com essa afirmação, fortalecem assim a ideia de classificação e seleção dos estudantes, pois o comportamento ou o não comportamento gera uma proximidade com o ideal de estudante sustentado pela "concepção de educação bancária" já exposta por Paulo Freire.

Um estudante que obedece sem questionar, que recebe os conteúdos e concorda com eles, apenas fortalece o ideal de estudante que muitos docentes desejam ter em sala de aula. Outro exemplo de "estudante bom" é o que se mostra disciplinado, educado, comportado, participativo, comprometido, responsável, interessado. Este também é um ideal de estudante para muitos professores. Inclusive, muitos estudantes acreditam que o ato de avaliar deve ser destinado a julgar o comportamento e disciplina. Para estes, o professor deve avaliar:

> ***Estudante $A_{E7}$*** *"a participação e trabalhos".*
> ***Estudante $B_{E4}$*** *"o comportamento do aluno e a avaliação também se o aluno está prestando atenção na aula".*
> ***Estudante $C_{E8}$*** *"rendimento, participação, comportamento, interesse".*
> ***Estudante $C_{E9}$*** *"comportamento do aluno de acordo com a matéria".*
> ***Estudante $D_{E1}$*** *"o comportamento do aluno, a participação, como ele presta atenção na aula e seu empenho em sala de aula".*
> ***Estudante $E_{P7}$*** *"comportamento, interesse frequente, facilidade de aprender".*
> ***Estudantes $F_{P1}$*** *"participação, comportamento"*

Com isso, há um reforço predominantemente do exame ao invés do ato de avaliar. De certa forma, ao avaliar o comportamento, a participação e o interesse, o docente não vislumbra a aprendizagem, mas controla sua turma com uma ferramenta preponderante que é a nota. Avaliar estudante por comportamento é retomar ao julgamento e mensuração, pois o discente ser ou não ser comportado não diz se ele aprendeu ou não determinado conteúdo trabalhado em sala de aula. Alunos que são mais agitados em aulas não significa que não aprende, bem como um aluno tímido e quieto, não é sinônimo de aprendizagem. A aprendizagem deve se dar mediante ao ensino a todos, sem distinção ou sem segregação. Avaliar é acolher a realidade como ela é, com seus "acertos", "erros", "tentativas", "percurso", "trajetórias". De fato, avaliar comportamento, participação, interesse e comprometimento é uma forma do docente continuar dando ênfase à hierarquização, ao poder, à autoridade, ao castigo, à punição e à ameaça. É uma forma de "dar" ou "tirar" nota do estudante.

Essa afirmação acima esteve, em parte, explicada por Luckesi quando diz que "a ameaça e o castigo foram recursos disponíveis para o educador 'pôr os educandos nos eixos', como se dizia e ainda se diz" (LUCKESI, 2011a, p. 207). O autor ainda afirma que "os atos de verificação e acompanhamento da aprendizagem, através dos exames, têm sido utilizados para disciplinar o estudante, controlando-o e obrigando-o a assumir atitudes das quais ainda não está convencido ou ainda não é capaz de assumir" (Ibid., p. 227). Esse disciplinamento está internalizado no estudante do século XXI, pois, ao ler as respostas dos alunos e deparar com o desejo deles de serem avaliados através do comportamento, demonstra que "a disciplina externa é um meio de obter a obediência e a submissão das pessoas às doutrinas e aos modos de ser sem ter que fazer uso direto dos castigos corporais" (Ibid., p. 238). Geralmente, os estudantes favoráveis a um processo avaliativo que condiz com essas relações e atitudes são estudantes que já possuem essas posturas e, de certa forma, sabem que sendo possuidores desse comportamento já terão garantida uma nota que será "dada" pelo docente.

Tais relações e atitudes de comportamento podem e devem ser observadas pelo docente, pois faz parte da avaliação informal[17], também conhecida como: "permanente, processual, contínua, participativa, espontânea e realizada segundo o 'olho do professor'." (VILLAS BOAS, 2017, p 142), a autora ainda esclarece que "a avaliação informal nem sempre é prevista e, consequentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso, deve ser conduzida com ética." (Idem, 2021, p. 11). Frente ao exposto pela autora, o docente tem como função compreender o porquê o estudante não está logrando êxito em sua aprendizagem, ou seja, tais comportamentos precisam ser investigados com o intuito de contribuir para que o estudante resolva seus conflitos e volte a aprender, mas não devem ser usados para atribuição de notas ou conceitos finais e definitivos. O ato de avaliar prima por garantir a aprendizagem do estudante. A aprendizagem só pode ser vislumbrada após ocorrer um processo de ensino com qualidade e com boas condições metodológicas. Por fim, destaca Villas Boas (2017, p. 141), "Esse 'olho do professor' tem a magia de observar, identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e construir com ele estratégias apropriadas a seu avanço. Não é um olho que vagueia por toda a turma, mas que pousa sereno e seguro em cada um de seus integrantes".

### 4.1.4 A escola, o estudante e a avaliação da aprendizagem: contradições

Diante dos encontros e desencontros do processo ensino-aprendizagem apresentado pelos estudantes, no que se refere ao trabalho do docente frente à avaliação, é de suma importância destacar que o ato de avaliar não é um consenso entre os estudantes. Há divergências de sentido e significado. Os estudantes reforçam o que ouvem e o que é vivenciado no dia a dia na escola. Internalizam o que diz os pais, o sistema de ensino, os profissionais da educação e professores sobre como deve ser a avaliação e para que serve.

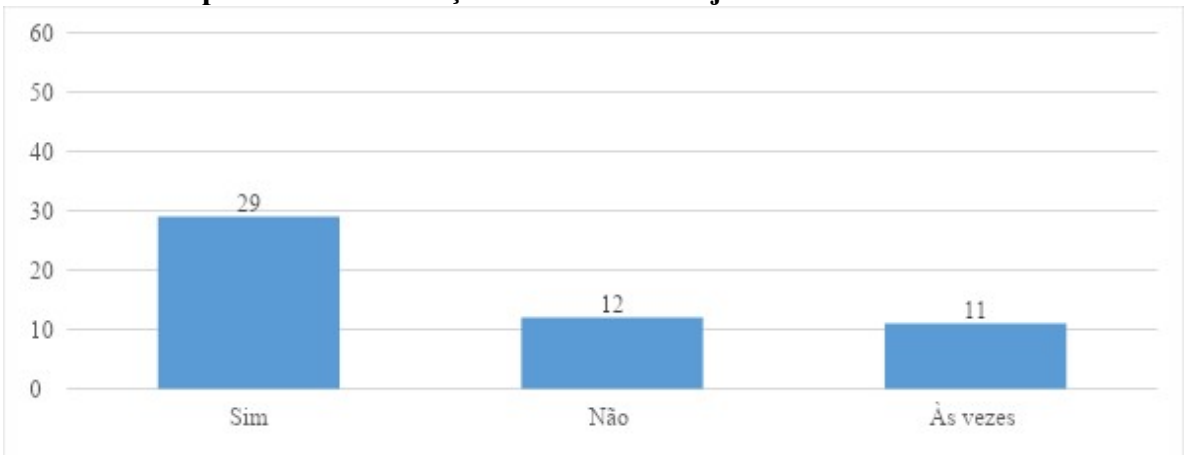
A maioria dos estudantes acredita ser avaliados de forma justa[18] no processo avaliativo da escola, inclusive, afirmam que a chance é dada para todos de igual forma, há calendário de provas e que, se o estudante estudar, sairá-se bem. Mesmo afirmando que sim,

[17] Para Villas Boas (2017, p. 135), "a avaliação informal resulta da interação do professor com os estudantes e das relações estabelecidas entre eles próprios. É interessante observar que ao interagirem, os estudantes expressam oralmente suas percepções e sentimentos, que acabam se incorporando aos juízos que o professor constrói sobre cada um deles".

[18] O termo "justo" foi significado aos estudantes com o sentido de "adequado" e "apropriado".

muitos argumentos reforçam a interiorização, a internalização e a naturalização do que é vivido e disseminado pelos adultos. É possível ver, no gráfico abaixo, a distribuição quantitativa das respostas obtidas pelos estudantes.

**Gráfico 2 - O processo de avaliação da sua escola é justo com os/as alunos/as?**




De acordo com os dados apresentados, vinte e nove (29) ou 56% dos estudantes afirmam que o processo avaliativo da escola, "sim, é justo". Porém, quando alguns deles (sejam estudantes das escolas públicas ou das escolas particulares) fazem a justificativa de suas respostas, evidenciam que tal avaliação justa tem suas contradições, conforme pode ser evidenciado pelas exposições feitas pelos estudantes:

> ***Estudante $A_{E1}$*** *"porque é um dos únicos meios de avaliação que conhecemos, por isso o mais "justo"".*
> ***Estudante $B_{E2}$*** *"eu particularmente considero justo. Mas pelo fato de ser toda segunda-feira alguns alunos afirmam ser bastante cansativo".*
> ***Estudante $B_{E8}$*** *"pois todos os alunos tiveram a mesma chance de aprender e aqueles que ficaram de recuperação tem uma nova chance, e os que faltaram caso tenham uma justificativa plausível pode fazê-la".*
> ***Estudante $C_{E9}$*** *"pois somos avisados e recebemos o calendário das avaliações, então, no dia, todos estão cientes e por dentro do processo".*
> ***Estudante $E_{P6}$*** *"pois de certa forma todos temos a capacidade de estudar e nos esforçarmos e só depende do aluno se ele quer se sair bem em determinado assunto".*
> ***Estudante $F_{P1}$*** *"porque são avaliados vários pontos do estudante, porém alguns professores possuem critérios diferentes que desvalorizam o esforço do aluno e eu acredito que isso acaba sendo injusto com os alunos que realmente se esforçam, já que causam um desinteresse em se esforçar novamente sabendo que isso não fará diferença".*

Ao observar as respostas dos estudantes, é notório que há situações que não demonstram o processo avaliativo como sendo um processo justo, pois há segregação, há uma visão de igualdade (no sentido de ser ofertado a todos), há uma responsabilidade explícita de que a avaliação compete apenas à vontade do estudante, ou seja, se ele estudou, tudo dará certo e por fim, há professores que desvalorizam o esforço do estudante. Assim, mesmo que

eles estejam afirmando que sim, é justo, os argumentos contradizem-nos, quando analisados no contexto do ato de avaliar como um ato acolhedor da realidade, sendo um ato amoroso. Na descrição dos estudantes, o senso de justiça exposto reforça o individualismo e a competição, isso só fortalece o ato de examinar, que classifica e seleciona.

No entanto, doze (12) ou 23% dos estudantes afirmam que esse processo "não é justo", e se justificam argumentando que:

> ***Estudante $E_{P4}$*** *"não, e o da maioria das escolas não é. O processo de avaliação no Brasil está mais voltado para classificar um aluno com base em um teste que geralmente exige que ele decore diversos assuntos do que realmente para a aprendizagem e preparação para a vida adulta. E as avaliações não levam em consideração que na nossa vida nós podemos ter uma infinidade de recursos para nos ajudar.*
> ***Estudante $E_{P5}$*** *"pois todas as pessoas tem suas particularidades, as quais abrangem tópicos tão intrínsecos ao estudo quanto os seus tipos de inteligência, fato que demanda a adequação dos métodos de avaliação escolar a essas necessidades individuais. Portanto, em um sistema que só exige as inteligências interpretativas e lógica, é inegável a sua inequidade para com os indivíduos que têm sucesso em diferentes áreas".*
> ***Estudante $F_{P4}$*** *"é imposta muita pressão, atividades são passadas todos os dias e provas são feitas nos sábados. Para alunos que trabalham, moram fora ou tem agenda lotada, é um pouco injusto e desgastante".*
> ***Estudante $D_{E9}$*** *"pois é como um sapato que tem que servir para todos, mesmo alguns terem formas diferentes de aprender, muitos alunos nem se quer sabendo o conteúdo, acabam apenas decorando o que foi passado e acabam ganhando notas que não mostram o que foi realmente aprendido".*
> ***Estudante $C_{E5}$*** *"porque muitas das vezes, o aluno estuda e entende o conteúdo, só que quando chega na hora de fazer a avaliação acaba esquecendo o conteúdo estudado".*
> ***Estudante $C_{E7}$*** *"pois não são considerados os fatores externos, como problemas pessoais. E nem sempre o aluno vai conseguir se sair bem por uma questão de afinidade com o conteúdo e/ou professor".*

De acordo com a exposição dos estudantes, esse processo apresenta algumas injustiças, ou seja, não está adequado ou apropriado, pois é evidenciado alguns fatores que promovem a exclusão do estudante: a não valorização de sua individualidade; não compreendem os fatores externos; há muita pressão e o processo avaliativo tem muito mais um cunho classificatório do que valorização das habilidades que os estudantes possuem, bem como reforçam que o processo avaliativo não leva em consideração a diversidade de recursos que podem ser usados para contribuir com a demonstração da aprendizagem adquirida.

Por fim, para onze (11) ou 21% dos estudantes, "às vezes" esse processo é justo. Porém, quando fazem a justificativa de suas respostas, evidenciam que tal avaliação justa, também tem suas contradições, conforme destacam:

> ***Estudante $A_{E2}$*** *"porque temos pouco tempo para responder algumas questões isso faz com que alguma ou mais desespere e chute algumas questões".*
> ***Estudante $B_{E5}$*** *"pois se um aluno está com dificuldade deveria voltar e mostrar ao aluno o porque de estar errado e ensiná-lo novamente sobre determinado assunto".*

> ***Estudante $D_{E4}$*** *"somos avaliados pelo que nos ensinam, mas não têm certeza de que realmente aprendemos"*
> ***Estudante $E_{P1}$*** *"pois as notas vem das provas e trabalhos, porém muitos alunos tem dificuldade na hora da prova mesmo sabendo a matéria, pois ficam nervosos e ansiosos. Além de avaliarem também a participação em sala de aula, mas bastante alunos inteligentes e estudiosos que não conseguem, por conta da timidez, falar na sala de aula".*
> ***Estudante $F_{P7}$*** *"a falta de flexibilidade em horários e carga dificulta de forma intensa o desempenho do aluno, que muitas vezes não consegue estar tão preparado quanto o exigido. O desgaste de passar dias estudando para resolver 7 questões ou falar 2 minutos diante da turma acaba superando o interesse e gerando problemas sérios de saúde, por exemplo".*
> ***Estudante $F_{P9}$*** *"pois os alunos acabam sofrendo muita pressão psicológica por estar no último ano do ensino médio e ter que fazer enem, sendo assim as avaliações são mais pesadas, aprofundadas e é cobrado uma melhor nota".*

Nas respostas desses estudantes, é possível observar um aprofundamento de questões que são relacionadas: ao tempo e carga horária; dúvidas e dificuldades que não foram atendidas no decorrer das aulas; desvalorização do esforço da tentativa e do erro como possibilidade de ser ensinado novamente; supervalorização das notas e pressão psicológica com os excessos de cobranças de notas. Com essas evidências elencadas, dificilmente o processo avaliativo poderá ser considerado justo. Quando o estudante diz que: "somos avaliados pelo que ensinam, mas não tem certeza de que realmente aprendemos", é a constatação de que o processo avaliativo não traz consigo a dialogicidade, a comunicação, pois se houvesse esse diálogo, haveria uma possibilidade dessa questão ser minimizada.

Todas as situações expostas elucidam uma reflexão: de forma geral, os estudantes apresentam o processo avaliativo como um controle e afirmam que este não sé adequado ou apropriado para que possam vislumbrar uma aprendizagem a contento. É perceptível que os estudantes não remetem ao processo de avaliação como algo que permita a retomada de suas dificuldades, mas conseguem entender que, em grande parte, a avaliação está mais para a classificação e valorização das notas. Isso, de acordo com Hoffmann (2017, p. 50), mostra que essa "preocupação da escola e dos professores em controlar para que todos os alunos aprendam ao mesmo tempo e da mesma forma resulta, também, numa sequência padronizada e rígida das tarefas avaliativas". Com isso, essa padronização não promove nenhum tipo de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem pois não se percebe as diferenças e as diversidades contidas no ambiente escolar. A autora ainda acrescenta que "os testes são sempre aplicados a todos os alunos do grupo e, em muitas escolas, a todas as turmas de um mesmo horário e dia (cronograma periódico de provas finais). Critérios de avaliação, em geral, definem fórmulas padronizadas e homogêneas de julgamento sobre o objeto avaliado" (Ibid., 2017, p. 50).

Partindo da premissa de que a avaliação não consegue abarcar a complexidade humana, os alunos afirmam, em sua maioria, vivenciar um processo avaliativo na escola de forma estressante, pois estes estão sempre sendo colocados sob a condição de responder pela aprendizagem por meio de notas, ou seja, classificação. Para Hoffmann:

> Tais condutas de alunos fora do padrão normal são também situações inusitadas para os professores e escolas. Ou seja, espera-se que condutas adequadas dos alunos resultem em aprendizagem e condutas inadequadas resultem em dificuldades. Assim surgem fórmulas padronizadas para isso, aliadas ao poder disciplinador de um processo classificatório. (HOFFMANN, 2017, p. 51)

De certa forma, com essas atitudes, os docentes e a escola conseguem manter um controle sobre os estudantes, pois padronizam as avaliações, o ensino e querem que os estudantes aprendam de uma mesma forma e ao mesmo tempo.

Pensar no processo ensino-aprendizagem-avaliação nesse contexto, é entender que essa tríade não está em equilíbrio, pois há rupturas e uma supervalorização da avaliação (no quesito nota) sobre o ensino e aprendizagem, pois a avaliação é vista como a finalizadora do processo e não parte dele. No processo que reconhece a tríade como indissociável e interdependente, não há sobreposição de um termo sobre o outro: eles se completam e se interlaçam. A padronização de formas em modelos de avaliação não promove reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, pois não se percebe as diferenças e as diversidades contidas no ambiente escolar.

Por isso, um ato avaliativo requer uma abertura ao diálogo entre docente e discente. Quando ambos conseguem dialogar sobre a avaliação, várias situações (como as expostas pelos estudantes) podem ser solucionadas, pois não há uma superioridade de egos, mas sim, uma necessidade de melhorar o processo avaliativo. Quando o avaliador permite indagações sobre seu processo avaliativo, amplia-se a capacidade do ato de avaliar e permite que haja mudança de percurso, podendo assim, docente e discente superarem as dificuldades.

Para Demo (2004, p. 57), “toda avaliação é criticável e tem nisto, não só um problema, mas a oportunidade de inovar-se e superar-se”. Por essa afirmação, é possível concordar com as posições apresentadas pelos os estudantes, pois trouxeram alguns problemas e apresentaram algumas ideias de como eles podem ser vistos no ato de avaliar. O autor ainda pondera que toda avaliação é “sempre injusta: não existe possibilidade de avaliar seres humanos de forma justa, porque não é viável estabelecer padrões unitários de pano de fundo normativo [...] não há como dar conta de toda complexidade humana” (Ibid., 2017, p.57).

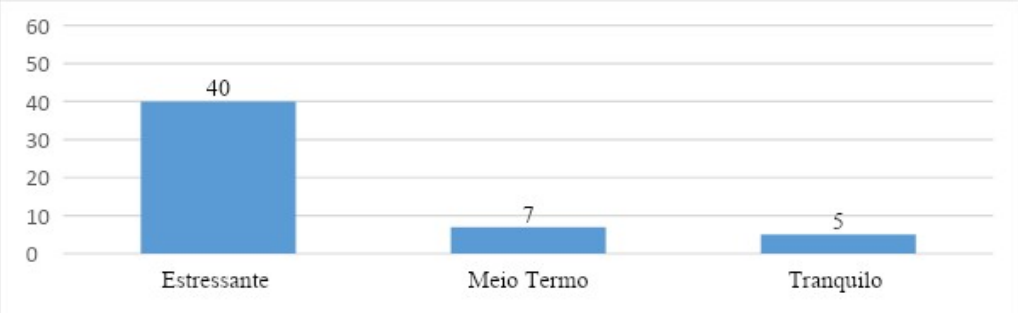
Destarte, perceber que os estudantes trouxeram várias evidências de que o processo avaliativo, por mais que se parece, não é justo, é constatar que a ação de avaliar não possibilita um fim em si mesma. Toda avaliação pode ser criticada, ajustada, adequada, reformulada. De certa forma, ela será sempre injusta, pois ao avaliar uma grande quantidade de estudantes com pensamentos diferentes, histórias e realidades em contextos diversos, a avaliação pode não abarcar algumas situações pontuais e demonstrar fragilidade em sua execução e análise, colhendo um resultado não satisfatório e, em alguns momentos, parcial.

### 4.1.5 Avaliação: um processo estressante

A avaliação sempre traz algum dissabor ao avaliado, seja na escola ou fora dela, porém, na maioria das situações, a avaliação permite uma nova correção de rotas. Na educação, geralmente ela é determinante. Os alunos afirmam, em sua maioria, vivenciar um processo avaliativo na escola de forma estressante, pois estão sendo colocados sob a condição de responder pela aprendizagem por meio de notas, ou seja, estão sendo classificados.

Essas fórmulas padronizadas, de notas, corroboram fortemente para que o processo avaliativo se configure de modo a evidenciar o estudante se colocando numa situação permanente de estresse, como é possível visualizar no Gráfico 3 exposto a seguir.

**Gráfico 3 - A avaliação da aprendizagem na escola é um processo tranquilo ou estressante para o/a aluno/a?**




O que mais chama a atenção nesse gráfico é que, dos cinquenta e dois estudantes participantes da pesquisa, quarenta (40) responderam que consideram o processo avaliativo estressante, o que representa 77% do alunado envolvido na pesquisa. Enquanto os que consideram o processo tranquilo ou meio termo, juntos, chegam a doze (12) ou 23% dos estudantes.

Quando analisado o motivo de considerarem esse momento estressante, muitas repostas apresentaram, mais uma vez, a manutenção do ato de examinar e a supervalorização das notas para atender às necessidades protocolares, deixando de registrar a principal função do ato de avaliar que é vislumbrar a aprendizagem.

> ***Estudante $B_{E3}$*** *"pois na maioria das vezes nos preocupamos demais em relação a nota que vamos adquirir".*
> ***Estudante $B_{E5}$*** *"as vezes chega a ser frustrante pois a nota que ele tira ira determinar se ele passara de ano ou se ira reprovar e mesmo se não reprovar ele ira com nota vermelha".*
> ***Estudante $C_{E7}$*** *"pois a maioria fica ansioso pelos resultados, com medo de reprovar".*
> ***Estudante $D_{E5}$*** *"pois o aluno pode ter estudado a matéria inteira, mas dar branco na hora da prova por conta da pressão que ele tem em tirar boa nota".*
> ***Estudante $D_{E9}$*** *"pois é cobrado que decoremos textos enormes e não o que aprendemos, as avaliações "provas" são dadas todas na mesma semana com mais de uma no mesmo dia, trabalhos e pesquisas passados para um curto período de realização e por vez passado para serem feitos fora da escola".*
> ***Estudante $E_{P3}$*** *"pois exige bastante esforço por parte do aluno para estudar o conteúdo, e, graças a exigência de altas notas por parte dos pais.*
> ***Estudante $E_{P4}$*** *"os alunos são postos sobre uma pressão constante para que mostrem do que são capazes e isso ignora questões pessoais sobretudo transtornos mentais, visto que o processo de avaliação é só um para todos os alunos".*
> ***Estudante $F_{P4}$*** *"pois o aluno se preocupa muito com a nota e não com o conteúdo em si, ou seja, mesmo que o aluno não esteja interessado no conteúdo ou que não aprenda nada através do processo avaliativo, contanto que sua nota seja boa, para o aluno está tudo bem".*
> ***Estudante $F_{P7}$*** *"ter sugestões e pedidos negados pela coordenação que, com certeza, ajudariam a equilibrar a carga das obrigações do aluno, o processo de passar por uma avaliação que, muitas vezes, exige mais que o devido, a falta de liberdade/a mecanização imposta aos alunos, tudo contribui para que não seja tranquilo".*

Frente ao exposto pelos estudantes, o sentido e o significado da avaliação não contempla sua real função. A escola e o docente estão praticando o ato de examinar. O discente consegue perceber essa desarticulação, porém, como não conhece outro meio ou mecanismo, se vê na condição de aceitação do que lhe é imposto. O processo avaliativo não requer em sua essência nenhum sentimento de estresse, ansiedade, medo, nervosismo, preocupação ou pressão. O ato de avaliar deve ser um "ato amoroso", deve acolher todas as realidades e, nesse caso, as dificuldades, os acertos, os erros, as tentativas, as estratégias, os percursos, as hipóteses, os contextos, o conhecimento prévio. Avaliar por avaliar é não valorizar a essência desse ato. É perder a oportunidade de promover condições de contribuir para que o estudante se veja como um sujeito crítico, autônomo, criativo e consciente.

É perceptível, por cada resposta dos alunos (expostas acima), o quanto cada um traz um sentido e um significado para esse ato avaliativo como estressante. Mas, de forma geral, apresentam um ato avaliativo antidemocrático e de "mão única". Estão se vendo apenas como executores de uma ação proposta, que já vem "pronta" com regras e normas, bem como, não é mais uma surpresa, mas sim, uma rotina. Porém, mesmo assim, não se contentam com esse mecanismo proposto, pois o estresse não tem proporcionado aprendizagem e sim, coleta de notas, classificação, aprovação e reprovação, como evidenciado em vários relatos dos estudantes.

É fundamental destacar que esses estudantes mostram-se incomodados com o atual processo avaliativo e estão expondo a necessidade dele ser dialógico e participativo, bem como, que proponha momento de escuta ao estudante para que as realidades contextuais possam ser acolhidas no ato de avaliar. É nítido quando o estudante diz que o ato de avaliar não está levando em conta "as questões pessoais e os transtornos mentais", ou seja, não está acolhendo, principalmente porque, segundo o relato do estudante, o processo avaliativo "é só um para todos os alunos". Com isso, busca-se uma homogeneidade e coloca-se os estudantes no mesmo patamar de aprendizagem. Isso é padronização. Oferece-se o mesmo a todos, mas querem resultados diferentes.

Com essa afirmação, há um esclarecimento sobre exame e avaliação que merece muita atenção. Mediante a pesquisa realizada e todas as exposições dos estudantes, há explicitamente uma visão de que toda a avaliação é colocada numa condição e que tal condição significa julgamento. Onde há julgamento, não há o ato amoroso, não há acolhimento. Enquanto a avaliação estiver fortalecendo o sentido de excluir o estudante, ela não será capaz de promover a transformação discente, pois, por meio da avaliação, ele compreende sua aprendizagem, promove reflexões e age para transformar a si e ao outro. O ato de avaliar permite ao estudante se ver no processo de construção, de criatividade e de criticidade, podendo avançar ou retomar em suas aprendizagens. Transforma o outro, porque o docente se vê nesse processo, cria novas estratégias, amplia suas metodologias e estabelece uma relação com seus estudantes em construção. A avaliação precisa estabelecer um diálogo entre avaliador-avaliado, ambos precisam se ver inseridos no mesmo processo. Para Vasconcellos (2003, p. 143), há duas possibilidades de superar essa pressão da nota, há duas perspectivas fundamentais: "o *sentido* para o estudo, para o trabalho pedagógico e a *forma* adequada de trabalho em sala de aula". O autor ainda acrescenta que:

> Estes dois elementos, em certa medida, se combinam no processo pedagógico, de maneira que quando falta um e o outro está presente, há uma espécie de compensação; mas quando os dois estão em baixo nível, o trabalho em sala fica quase impossível. O que vislumbra, pois, em termos de superação é o poder do professor estar centrado na proposta pedagógica e não na nota" (Ibid., 2003, p. 143).

O sentido e a forma como o ensino-aprendizagem é conduzido ao longo do processo é que pode reduzir um pouco esse estresse exposto pelos estudantes. É preciso que proporcionem ao estudante uma oportunidade para o aprender.

Contrário a isso, a nota ou o julgamento padroniza, controla e aliena. Essa impregnação está contida na escola que, por sua condição de "ensinamento simultâneo", já exposto por Luckesi, consegue docilizar os estudantes e os colocarem em condições de

competições para que a aprendizagem fique em segundo plano, enquanto a classificação e a seleção ganha o papel principal de destaque. Essa seletividade operada pela classificação só comprova que "as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as das avaliações a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas". (LUCKESI, 2011b, p. 204)

O julgamento traz uma resposta final: certo ou errado. Isso quer dizer que não há processo, não há trajetória, não há percurso, não há caminhada que valha a pena. O "certo ou errado", por meio do julgamento é fim em si mesmo, não promove transformação, mas sim aceitação. Com o julgamento, o estudante continuará compreendendo que a nota diz quem ele é (não faz sentido, não há forma), que muda comportamentos, que muda o olhar do professor para com ele e que deve agradar os pais, conforme pode ser observado no relato deles:

> ***Estudante $C_{E3}$*** *"dependendo da nota os alunos percebem que precisam estudar mais e se caso eu receber uma nota baixa vou querer prestar mais atenção na matéria e tentar dar o meu melhor".*
> ***Estudante $C_{E9}$*** *"muda minha motivação. Se tirei notas boas, vou me motivar para tirar notas maiores. Se tirei notas ruins, vou me motivar para tirar notas boas".*
> ***Estudante $E_{P2}$*** *"muda a percepção dos professores e coordenadores diante de você, como eles te tratam, com desconfiança ou confiança. Você pode virar alvo deles ou sair sem ser percebido, porque a nota que você tirou na escola eles acham que é um "reflexo" de você".*
> ***Estudante $F_{P3}$*** *"muda o olhar que as pessoas da escola te olham, pois terão um preconceito do aluno a partir da nota que ele tira".*
> ***Estudante $E_{P3}$*** *"alguns pais não percebem o esforço dos filhos, e exigem notas altas, e quando o filho não apresenta um bom desempenho, ele é punido".*

Refletir sobre as respostas dos estudantes é fundamental. O ato de examinar está tão implícito e internalizado que serve inclusive para trazer em voga o "preconceito". As notas "boas ou ruins" colocam os alunos em lugares de privilégio ou de desconfiança. Nessas afirmações dos estudantes, fica exposto o quanto as notas são "rótulos", "marcas" e o quanto elas segregam os estudantes. Trazem afirmações que causam estarrecimento, pois dizem que as notas mudam a forma como as pessoas são tratadas no ambiente escolar e por fim, conseguem ter a maturidade de afirmar que a nota não é um reflexo de si, porém, a escola pensa que sim. Os pais, advindos de uma cultura da qual a nota era o troféu para o "inteligente", "o doutor", continuam olhando para os filhos e os vendo como uma nota. Quando esta não é "10", há o castigo, a punição e falta o diálogo para compreender como se deu o processo. Ao analisar essas afirmações, constata-se que o estudante, por meio do processo avaliativo da escola, não se sente acolhido, pelo contrário, estão se vendo excluídos.

Por isso, o ato amoroso pretendido na avaliação é acolhedor e comprometido com a aprendizagem do estudante. Ele parte de uma situação existente para que possa ser investigada. Toda circunstância merece ser analisada, dialogada e compreendida para que uma intervenção possa ou não ser implementada. Com isso, reconhecer o processo e o percurso pode contribuir com a interpretação da situação observada. Não se elimina ou se descarta. Acolhe-se e investiga-se. No ato amoroso, o que deve ser evidenciado é a aprendizagem. Ela será a norteadora do processo e toda evidência, seja ela satisfatória ou não, é que proporcionará as intervenções que serão realizadas. Porém, "a *disposição de acolher a realidade* pertence ao avaliador, e não ao objeto da avaliação [...] acolher sem julgar é uma conduta que exige treinamento e prática" (LUCKESI, 2011, p. 267). O fato é que, de alguma maneira, o estudante compreende que há uma possibilidade de se ter um olhar diferenciado para melhorar essa aprendizagem sem ser unicamente um olhar para a nota, pois para alguns deles:

> ***Estudante $C_{E5}$*** *"tirar uma nota boa, não significa que aprendi o conteúdo. Muda somente meu resultado final".*
> ***Estudante $D_{E9}$*** *"a avaliação feita de forma mais correta e humana mostrará se o aluno realmente está aprendendo e mostrará o que deve ser melhorado. A nota vai mostrar apenas se eu consegui decorar o conteúdo e não o que realmente eu aprendi".*
> ***Estudante $E_{P5}$*** *"o que se observa no Brasil é o uso das notas para "prever" um desempenho futuro, afinal, os únicos meios válidos de ingresso em universidades se resumem a vestibulares".*
> ***Estudante $E_{P9}$*** *"na maioria dos casos, o conteúdo é esquecido logo após a avaliação devido à sensação de alívio do estresse. As avaliações práticas apresentam melhores resultados nesse quesito.*

Nos estudos proporcionados por Vasconcellos (2003), ele aborda situações muito similares com a exposta pelos estudantes e, em boa parte, confirma a falta de sentido e forma em relação à avaliação. Há nitidamente um ponto que elucida essa visão exposta pelos estudantes acima. Para o autor,

> Há uma grande diferença, não captada, entre "estudar" e "**estudar para a prova**"; os professores, muitas vezes, se confundem aqui, pois acham que, como o aluno está estudando para a prova [...] haveria garantido seu aprendizado. Na verdade, acompanhando essa prática, percebemos que este "estudo" é fictício, pois tem uma intencionalidade enviesada, uma vez que o aluno não está se dirigindo ao objeto para compreendê-lo nas suas múltiplas e complexas relações, mas normalmente está buscando uma estratégia **para obter a nota** (grifos do autor**)**, sendo muito comum o recurso à memorização mecânica. (VASCONCELLOS, 2003, p. 141)

Há que se destacar que, nesse sentido apresentado pelo autor, um estudante evidencia que de alguma maneira (mesmo que sem tanto conhecimento teórico), é possível praticar uma avaliação sem passar por tanto estresse, para isso é fundamental que a avaliação tenha sentido e significado ou, utilizando a reflexão do autor mencionado, que tenha sentido e forma.

> ***Estudante $F_{P7}$*** *"tendo acesso a profissionais com didática e conhecimento, sendo avaliados de forma justa e compreensiva e sendo guiados corretamente, as avaliações são de extrema importância. Porém, qualquer caso que não se encaixe em quesitos como estes, passa a ser prejudicial".*

Hoffmann também discorre, em seus estudos, sobre a possibilidade desse olhar avaliativo favorecer o processo e dar significado ao ato de avaliar concebendo assim a "avaliação como um 'acompanhamento do processo educativo e efetiva intervenção pedagógica'". (HOFFMANN, 2017b, P. 89). Com isso, a autora acrescenta que cabe ao docente debruçar "compreensivamente sobre os testes, tarefas e manifestações dos alunos" (Ibid., p. 102). Com essa postura, o olhar docente torna-se mais cuidadoso e permite maior interpretação, pois não será um veredito entre "acerto e erro", mas privilegiará a possibilidade de utilizar essa interpretação para promover intervenção.

Essa transição da avaliação do julgamento para a avaliação como um ato amoroso requer uma mudança de postura entre educador-educando, mas principalmente faz-se necessário um olhar para a tríade: ensino-aprendizagem-avaliação, de forma indissociável e interdependente. Não se evidenciará um processo de avaliação em evolução sem se perceber uma mudança das práticas educativas, nas quais precisam se alinhar e se convergirem.

## 4.2 Categoria 2 - O processo de realização da avaliação

Ao analisar e compreender, nos tópicos anteriores, como os estudantes dão sentido e significado para o processo avaliativo na unidade escolar, foi possível compreender que esses alunos estão vivenciando o ato de examinar. Suas respostas ao questionário proposto deixaram evidentes que estão internalizando um processo que continua supervalorizando a nota como uma condição de projetar-se a uma boa colocação em ENEM e/ou vestibulares. Para os estudantes, a avaliação tem apresentado significados que abordam questões de ordem psicológica, contrária ao acolhimento, sendo muito mais propositora de uma situação estressante que gera medo, pressão, ansiedade, cansaço, pânico e insegurança.

Essa é uma situação vivenciada por estudantes em todas as escolas-campo de investigação, não sendo privilégio ou demérito de uma ou outra escola, tornando-se exceção. Vale destacar que, em todo o desenvolvimento do texto, foi possível constatar a participação dos estudantes das escolas públicas e particulares com visões muito semelhantes sobre o sentido e o significado da avaliação para eles. O que fica evidente, por meio dos relatos dos estudantes, é que essa prática avaliativa é muito mais uma regra. À medida que a análise dos dados foi se aprofundando, o processo avaliativo dentro do ambiente escolar foi sendo

descortinado e validando o que outrora havia sido informado pelos próprios estudantes em sua subjetividade.

Dessa forma, o significado de avaliação que eles trazem consigo é em decorrência, em grande parte, desse processo de realização das avaliações no ambiente escolar, pois há nitidamente uma padronização e uma sistematização comum entre as escolas do ensino médio, seja pública ou particular. Essa afirmação foi inclusive evidenciada no Capítulo III quando discorreu sobre o Projeto Político-Pedagógico o qual apresenta um aporte teórico bem desenhado e alinhando a uma prática educativa participativa, quando, frente ao exposto pelos estudantes, foi possível constatar algumas situações contrárias.

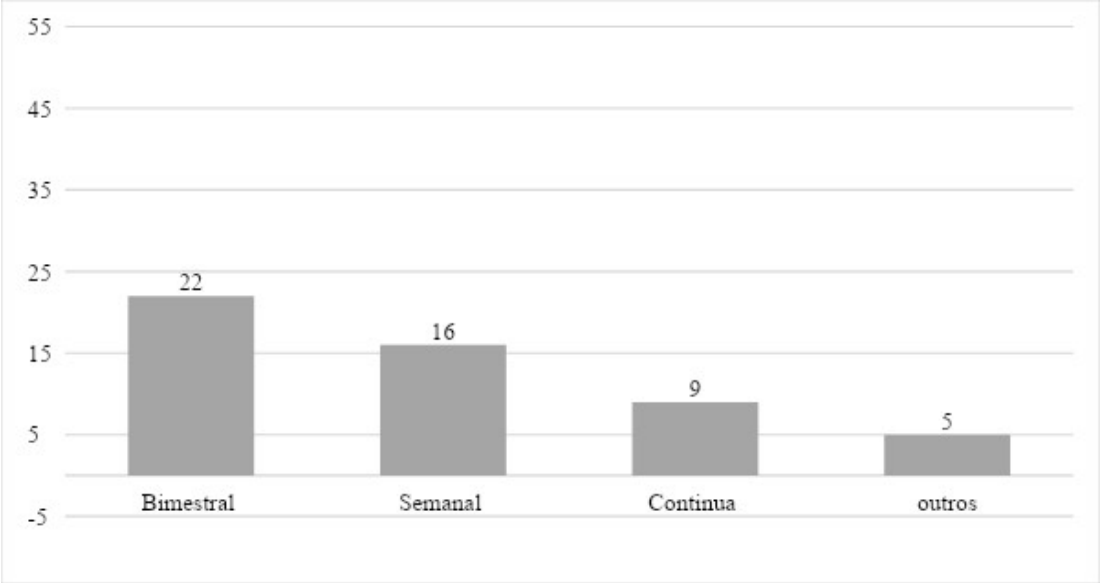
Destarte, compreender como esses estudantes estão familiarizando com a nota como um sinônimo de aprendizagem requer uma compreensão maior sobre como os estudantes explicam o processo de realização das avaliações dentro da escola. Por meio desse processo adotado, poderá ser constatado ou não a relação dialógica que escola e estudante estabelecem quando está em discussão o ensino-aprendizagem-avaliação.

Conhecer um pouco dessa dinâmica, poderá ser uma oportunidade de refletir sobre o papel da escola na construção de seus documentos reguladores e, em especial o PPP, e identificar de que forma o estudante tem sido um sujeito ativo e participativo na tomada de decisões no ambiente escolar.

### 4.2.1 A avaliação como um processo mecanizado e padronizado

Quando o estudante fala do processo avaliativo da escola, em sua maioria, refere-se a uma prova. Poucos trazem uma avaliação como contínua, trabalhos, atividades ou outro momentos que possam se realizar momento de avaliação. A maioria não traz o processo avaliativo como algo comum do dia a dia em sala de aula, mas algo pontual, agendado, padronizado e mecanizado com cronograma, dias e horas para que a avaliação possa acontecer no ambiente escolar. É como se a avaliação fosse uma exclusividade de um determinado momento da escola e que este precisa ser muito bem-preparado, inclusive com rituais constantes. É como se esses ritos pudessem garantir um exame com maior qualidade e representasse maior ou menor aprendizagem. Um destes rituais pode ser evidenciado no gráfico a seguir.

**Gráfico 4 – Regularidade de aplicação de avaliação na escola**




De acordo com o gráfico, há uma polarização de avaliação acontecendo, segundo os estudantes, via agendamento bimestral ou semanal, isso segundo trinta e oito (38) estudantes, o que representa 73,1% dos alunos pesquisados. Já para nove (09) estudantes, o que representa 17,3%, a avaliação no ambiente escolar é contínua. Por fim, outros cinco (05) estudantes, o que representa 9,6%, a escola com outras regularidades.

Para os 73,1% dos estudantes pesquisados, a avaliação acontece bimestralmente e é intitulada de prova. De acordo com os estudantes, a escola ou o professor os mantém informados sobre as datas de tais avaliações e afirmam:

> ***Estudante $A_{E3}$*** *"a direção passa um cronograma, uma semana antes da avaliação e na outra semana a prova é aplicada pelo professor de cada matéria*
> ***Estudante $A_{E6}$*** *"é realizada durante uma semana, duas aulas de prova, a semana toda, sendo uma vez por bimestre".*
> ***Estudante $B_{E2}$*** *"Todas as semanas ocorrem em cada segunda-feira. São avaliações de (V) ou (F) e devemos julgar as alternativas falsas e as verdadeiras.*
> ***Estudante $C_{E5}$*** *"passa o cronograma, temos os 3 primeiros horários de aula normal e os outros 3 de avaliação. Acontecem bimestralmente, com duração de uma semana e meia".*
> ***Estudante $D_{E7}$*** *"As avaliações são bimestrais. Os professores avisam com uma semana de antecedência e passa o conteúdo que deve ser estudado.*
> ***Estudante $E_{P6}$*** *"recebemos o calendário duas semanas antes para a preparação do estudante. É bimestral e são organizadas por peso".*
> ***Estudante $F_{P1}$*** *"realizado com provas semanais, como provas aos sábados e trabalho e atividades aplicadas durante a semana".*

A avaliação que deve ser vista como um processo comum e natural é exposta como um ritual, uma rotina preestabelecida, ou seja, agendada, chegando a meramente um controle burocrático, alicerçado por regras e normas que visam apenas a manter o sistema e manipular os estudantes em nome de uma qualidade da educação. O controle institucional, burocrático e

padronizador da escola e/ou docentes, com essa finalidade, não agrega no processo ensino-aprendizagem e muito menos favorece o estudante. Ter o controle do processo avaliativo é importante, permite alguma intervenção, mas quando esse processo ultrapassa a fase do acompanhamento e se insere no cerceamento, há um estudante apenas cumprindo protocolos e um educador apenas validando os protocolos, sem investigar ou intervir, mas dando um veredito por meio de notas ou conceitos que afirmam e respaldam o seu poder de autoridade.

Para contribuir com essa afirmação, é mister apresentar parte de um estudo de Hoffmann no que tange a ideia de controle. Segundo a autora, "o controle é inerente a qualquer processo avaliativo que suscite a tomada de decisão sobre a vida de um indivíduo" (HOFFMANN, 2017a, p.68). Mas, há um controle que cumpre regras e um controle que acompanha. Quando o controle do educador é de acompanhamento, ele "se dá por olhares atentos, pelo afeto, diálogo constante, companhia. E esse é o controle que resulta em respeito e companheirismo" (Ibid., p. 69). Quem controla por meio do acompanhamento, permite que o outro cresça, ouse, experimente, crie, torne-se independente, autônomo e mais que isso, coloque-se no processo, não apenas coleta dados, mas significa-os, pois conhece com propriedade quem estava no percurso, tendo em vista que caminhava ao lado, fazendo o mesmo trajeto.

Sendo assim, manter datas agendadas, cronogramas, horários determinados, dias preestabelecidos e notas pré-fixadas (como critérios de acertos e erros) não constitui um controle de acompanhamento, mas sim, um controle de cerceamento. Ampliando a discussão sobre a questão do controle, Villas Boas (2017, p. 21), afirma que "essas normas costumam ser comunicadas aos professores e pais sem passar por um processo de reflexão e análise, o que vai redundar em relações e ações burocratizadas, repetitivas, cristalizadas". De certa forma, essas ações desenvolvidas de forma não dialogal, transfere-se para a sala de aula e o "professor se coloca como dono do "saber" e do "como fazer", chegando até a impor aos pais a maneira de cooperação com a tarefa da escola. (Ibid., 2017, p. 21)

A escola e o docente fixam-se como autoridades e o estudante coloca-se na condição de cumpridor de demandas. No relato dos estudantes, observa-se uma padronização das escolas. Estas seguem um modelo, um rito. Uma ou outra diverge na sua composição. É um ritual que demonstra o quanto, para a escola e os docentes validarem[19] seu trabalho realizado,

[19] Validar está sendo colocado com o sentido de comprovar que, por meio desse ritual de agendamento, calendário, horário específico, fila, silêncio dos discentes, a escola e docente estão desempenhando uma função acadêmica e dando lisura ao processo avaliativo, ou seja, é um registro de que estão fazendo algo e se o resultado não está aparecendo, não é por falta do esforço e organização do docente e dos dirigentes escolares, mas sim, por falta de dedicação dos estudantes.

precisam expor seus estudantes a situações estressantes, bem como de demonstração de que há uma autoridade que determina a forma de ensinar e a forma de avaliar, competindo ao estudante apenas o dever de ser um aprendiz.

Geralmente, essa "autoridade" e esse "poder" da escola e dos docentes são frequentemente expostos nos instrumentos avaliativos os quais não possuem critérios e objetivos bem estabelecidos e sem nenhuma concepção metodológica e científica que respaldem a elaboração. Com isso, há uma generalização de instrumentos que são aplicados com a intenção de coletar notas, o que configura a ampliação do ato de examinar e classificar, pois perde-se o foco na aprendizagem e fortalece a seletividade.

Assim, a avaliação que deveria exercer uma função contínua e natural dentro do ambiente escolar, que inclusive estão expostas e descrita nos PPP's, torna-se uma exceção, quando na verdade poderia ser um ato natural. Corrobora com essa constatação, nove (09) estudantes, o que representa 17,3% que dizem que a avaliação no ambiente escolar é contínua, conforme descrevem abaixo:

> ***Estudante E₅*** *"diárias. O professor sempre avalia aspectos como a participação e a entrega de atividades, o que foge ao modelo usual de somente haver provas mensais ou bimestrais".*
> ***Estudante F₁*** *"trabalhos e atividades aplicados durante a semana.*
> ***Estudante F₄*** *"atividades são passadas quase todos os dias, trabalhos são passados com menos frequência.*
> ***Estudante F₇*** *"frequentemente existe aplicação de trabalhos avaliativos em sala de aula ou passados para serem realizados em casa.*

Eis que os estudantes afirmam que tais atividades e trabalhos são diários, porém não descrevem se o ato de avaliar acontece, pois a realização de instrumentos avaliativos sendo aplicados cotidianamente não quer dizer que o ato de avaliar está sendo vislumbrado. A avaliação contínua requer um olhar mais atento para a plenitude do processo, ou seja, o estudante deve ser visto na totalidade: o seu desenvolvimento, seu processo, seu percurso, seus valores e atitudes. Não é apenas aplicar instrumentos e corrigir todos os dias. Avaliações feitas sem critérios, sendo colhida diariamente, pode não oportunizar a aprendizagem, pois o professor não conseguirá realizar atentamente, todos os dias, a análise da avaliação como deveria ser. No máximo, atividades avaliativas sendo realizadas todos os dias podem contribuir para um acúmulo de trabalho ao docente e este não evidenciar as necessidades de avanços e retomadas frente ao instrumento avaliativo aplicado. Com isso, o instrumento cumpre a função de coletar notas. Isso continua sendo um exame. Longe de ser uma avaliação contínua e formativa, pois segundo Villas Boas:

> A avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços (VILLAS BOAS, 2017, p. 157).

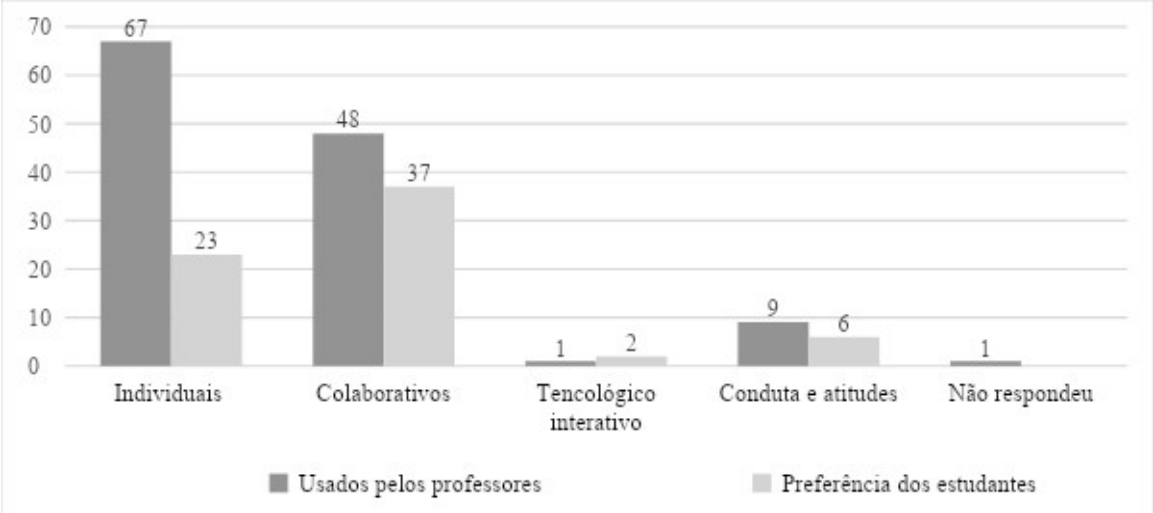
Uma avaliação aplicada constantemente, mas que não tenha a devolutiva ou que não ofereça a oportunidade de rever os caminhos, apontar novas perspectivas e tomar novas decisões, não pode ser considerada uma avaliação contínua. Só é contínua, porque acompanha o estudante em seu processo e com isso "permite a organização/reorganização do trabalho pedagógico com vistas ao alcance das aprendizagens por todos. Por meio dessa função avaliativa, nada fica para depois e cada um tem suas necessidades de aprendizagem atendidas" (Ibid., p. 157) Há registros, há observação, mas não há julgamentos. Há acolhimento, há controle – acompanhamento. Por isso, diz-se que uma avaliação contínua é formativa, pois analisa o estudante integralmente, sem julgá-lo. Uma de suas principais características é "ser conduzida pelo próprio professor. Também os estudantes participam do processo: se autoavaliam e avaliam o trabalho desenvolvido" (Ibid., p. 157).

### 4.2.2 Instrumentos avaliativos: avaliando ou examinando?

Os instrumentos avaliativos são preponderantes para o exercício da avaliação. Não há uma fórmula "mágica", ou seja, não há um instrumento que, ao ser utilizado, será determinante e evidenciará total aprendizagem. Os instrumentos têm como finalidade coletar os dados da realidade, as evidências do momento em que foram aplicados em acordo com o que foi ministrado. De acordo com Vasconcellos (2003), para que o julgamento possa acontecer adequadamente, os dados precisam ser relevantes, essenciais, fidedignos e atualizados.

Dessa forma, ao conhecer e compreender um pouco mais sobre como os docentes usam os instrumentos em sala de aula e qual a preferência dos estudantes pelos instrumentos avaliativos, será possível fazer uma análise comparativa sobre a utilização desses instrumentos, se tem ou não contribuído com a melhoria da aprendizagem.

***Gráfico 5 -Uso e preferência pelos instrumentos avaliativos***




Para melhor compreensão do gráfico, é preciso informar que os estudantes, nessa questão, poderiam trazer mais de uma resposta. Sendo assim, serão considerados aqui *instrumentos individuais* o que eles chamaram de: prova escrita e oral, testes, simulado, redação, resumo, questionário, lista de exercício. *Instrumentos colaborativos* foram chamados pelos estudantes de: pesquisas, trabalhos, mapas mentais, seminários, autoavaliação, roda de conversa. *Tecnológico interativo* foi chamado pelos estudantes de: podcast e quiz. *Conduta e atitudes* foram chamados pelos estudantes de: comportamento, participação, interesse. Por fim, tivemos um estudante que optou em não responder à questão.

Diante dos dados informados, é possível constatar que os docentes, segundo os estudantes, têm por hábito aplicar instrumentos avaliativos mais individuais (67 citações ao todo). Quanto aos instrumentos colaborativos, também são utilizados, porém em menor quantidade (48 citações ao todo). Já quanto ao uso dos instrumentos tecnológicos interativos, apenas um (01) estudante mencionou o uso por parte dos professores[20]. Outro dado que chama a atenção é a menção de nove (09) citações de que os docentes usam, como instrumento avaliativo, a conduta e atitude do estudante. Por fim, um (01) estudante optou por não emitir sua opinião.

Quando o foco é a preferência do estudante pelos instrumentos, há uma inversão, pois eles optam por ser avaliados com o uso de instrumentos que promovam a colaboração, sendo um total de 37 citações. Mas, há os que também vão na mesma linha de trabalho que os docentes e optam por um instrumento de avaliação individual, perfazendo um total de 23

[20] É importante destacar que essa informação não conclui que o docente não usa a tecnologia a seu favor e em benefício do estudante, o que fica evidenciado é que para o estudante, se o docente tem usado os recursos tecnológicos, não está claro que é em benefício do ato de avaliar. Evidenciando que a relação entre os atores que avaliam e os que são avaliados, carece de melhoria na comunicação e no estabelecimento dos critérios.

citações. Um ponto interessante é que, mesmo os estudantes sendo jovens de ensino médio e estarem a todo momento em contato com a tecnologia e interatividade, foi possível perceber somente duas (02) citações para tal instrumento.[21]

A discussão sobre os instrumentos avaliativos amplia-se quando os estudantes pesquisados afirmam, através do gráfico, que os principais instrumentos desenvolvidos e aplicados pelas escolas e pelos docentes reforçam o ato de examinar, pois, em sua maioria voltam-se para provas e testes, os quais primam por individualidade e passividade. Inclusive, os estudantes destoam dessa preferência das escolas e dos docentes. Em sua maioria, os estudantes optam para que sejam utilizados instrumentos avaliativos que sejam mais colaborativos e ativos, que os coloquem como sujeitos participativos nesse processo, sendo um processo mais democrático e dialógico, porém não veem os recursos tecnológicos como possibilidade de instrumentos avaliativos.

A partir desse viés, há uma possibilidade de inferir que a pouca referência ao uso desses instrumentos voltados para a tecnologia pode ser em função de uma dificuldade de manuseio, por parte dos docentes, na organização e elaboração do instrumento com a utilização tecnológica. Pois, se o estudante não conhece outro mecanismo e não é apresentado a outros instrumentos avaliativos, ele só conseguirá mencionar os quais já foram utilizados com ele. Outra inferência é que a escola pode não ofertar condições favoráveis aos docentes para que utilizem de diversos recursos e, inclusive, que estes recursos tecnológicos possam contribuir com o processo avaliativo. Isso mostra e reforça o que o estudante $A_{E1}$ já havia posicionado, quando se referiu ao processo avaliativo ser justou ou não. Ele então afirmou:

> ***Estudante $A_{E1}$*** *"eu acho justo, porque é um dos únicos meios de avaliação que conhecemos, por isso o mais justo".*

Isso quer dizer que, se não há a utilização de outros instrumentos avaliativos sendo empregados no processo de avaliação, a tendência do estudante é opinar pelo que ele conhece. Isso reduz a probabilidade de alcançar os estudantes em suas diversidades, habilidades e condições. Quanto mais se faz uso de instrumentos padronizadores e para todos, mais tira-se a oportunidade de os estudantes demonstrarem sua aprendizagem.

É importante destacar que todo instrumento avaliativo é aceitável, entretanto, ele, unicamente, não é capaz de avaliar. O que faz toda a diferença, quanto ao instrumento

[21] É notória essa questão, tendo em vista o momento vivenciado em 2020 e 2021, em relação à Pandemia pela COVID-19. Nesse período, houve um uso maior dos aparelhos celulares. Sendo assim, nota-se que, se tecnologia foi usada em prol do processo avaliativo, os estudantes não conseguiram identificar como tal. Os docentes podem até ter feito uso como instrumento avaliativo, mas o estudante não se viu informado objetivamente sobre esse processo.

utilizado, são os critérios estabelecidos, a intencionalidade de cada questão e o aluno sendo dado como referência. Por fim, é o olhar do docente, no que o estudante aprendeu, é que vai propiciar efetividade, pois, a partir do que o aluno aprendeu, esse professor poderá avançar ou retomar e para isso dever reunir novas condições para que o estudante aprenda: "é um engodo ficar preso à forma imediata do instrumento, achando, p. ex., que toda avaliação tem de ser feita a partir do caderno. [...] mais uma vez, a questão essencial não está no aspecto formal, técnico, mas na atitude, na postura acolhedora e dialógica". (VASCONCELLOS, 2003, p. 130)

Outro ponto de destaque é perceber que os estudantes conseguem identificar que alguns docentes avaliam por meio do comportamento e conduta. Ao analisar o instrumento por meio da conduta e atitude, observa-se que houve citações de alunos (06 citações) que preferem ser avaliados por sua participação, comportamento, interesse e esforço. É importante destacar que esse instrumento não consegue verificar ou não a qualidade da aprendizagem, pois está voltado para a subjetividade do estudante, julgada pelo docente. Essa avaliação é informal e faz parte da observação do docente, porém não deve ser transformada em nota.

Há estudantes que consideram esse instrumento avaliativo uma de suas preferências. Com isso, é possível inferir duas situações. A primeira é que o fato de comportamento e conduta não requererem uma ampliação de carga horária de estudo, a "nota chega para o aluno sem ter muito o que fazer", ou seja, basta se comportar e fazer as atividades (mesmo que sejam copiadas de outros colegas). Uma segunda situação que pode ser atribuída a esse estudante é que ele se vê como sendo esse estudante "comportado", de boa conduta, bem disciplinado, então "receber uma nota por isso, é justo e já garante "pontos" (notas).

Este tipo de avaliação é excludente, parcial, direcionador e não comprova efetivamente a aprendizagem. Essa avaliação apresenta duas condições: quem tem bom comportamento, faz as tarefas, tem boa disciplina, segue normas, orientações e não questiona o docente "ganha" notas. Por outro lado, quem não tem esses pré-requisitos, "perde" notas. Nesse caso, a avaliação reduz-se em "ganhar e perder nota" e isso só fortalece o ato de examinar e classificar.

Os dados apresentados no gráfico não têm como cunho credenciar ou descredenciar um ou o outro instrumento avaliativo, mas sim, de destacar aqueles utilizados pelos docentes (segundo os estudantes) e as preferências de instrumentos que eles declararam. Junto a isso, refletir que não se desenvolve um processo avaliativo sem contar com instrumentos, pois: "o uso de instrumentos de coleta de dados, em si, não tem a ver com exames ou com avaliação. Tanto o ato de examinar quanto o ato de avaliar necessitam deles". (LUCKESI, 2011a, p. 297)

O instrumento avaliativo é fundamental, mas o que se faz com os dados coletados por tais instrumentos utilizados é o diferencial na formação acadêmica, como já exposto anteriormente. O sentido e o significado do instrumento avaliativo é dado pelo docente no ato da elaboração dele, principalmente quando se trabalha com a avaliação na perspectiva libertadora, pois para Vasconcellos (2003, p. 128-129) há alguns critérios que podem favorecer a elaboração desses instrumentos e estes precisam ser: "essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros, compatíveis"[22].

O estudante consegue perceber a importância do instrumento, inclusive como um ponto de valorização e reconhecimento de suas habilidades, pois afirmam que a utilização de alguns podem ampliar seu conhecimento.

> ***Estudante $A_{E8}$*** *"mapas mentais, por que você tem de fazer leituras e anotações, com isso tenho um bom aprendizado".*
> ***Estudante $B_{E8}$*** *"seminários, eu aprofundo mais no tema e realmente aprendo, fora que fazemos mais em grupo, tornando-se mais divertido".*
> ***Estudante $F_{P1}$*** *"as apresentações sobre algum conteúdo para toda a turma, chamada "sala reversa", porque acredito que quando se ensina algo é mais fácil de compreender isso".*
> .

Os dados coletados, de certa forma, estão em consonância com a realidade. O diferencial é a intencionalidade e a finalidade para os quais serão utilizados, sendo assim, são os objetivos que vão direcionar quais os critérios mais adequados no ato da elaboração dos instrumentos avaliativos. Seja no ato avaliativo ou no ato de examinar, ambos necessitam de instrumentos e poderão usar as mesmas ferramentas. O que fará a diferença é a tomada de decisão que virá pós investigação, coleta de dados, análise de dados e comunicação dos resultados pois, no ato de avaliar, esses instrumentos atenderão uma necessidade de diagnosticar a aprendizagem, enquanto no ato de examinar, só terá como fim a classificação, ou seja, a nota pela nota. A tomada de decisão é: "a dimensão essencial da avaliação, pois revela a sua intencionalidade, o seu compromisso[...], qual seja, utilizam a avaliação para perceber as necessidades dos alunos e logo planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las". (VASCONCELLOS, 2003, p. 131-132)

Os estudantes participantes da pesquisa demonstraram a falta dessa intencionalidade do docente, quando trazem que um instrumento de coleta de dados é o "caderno", é possível evidenciar na descrição deles que ser avaliado pelo caderno é uma forma de "ganhar vantagens", ou melhor, ter notas com mais facilidade.

---

[22] Para maior detalhamento de cada critério, ver Vasconcellos (2003, p128-132), além da elaboração, apresenta critérios para aplicação, análise, comunicação de resultados e tomada de decisão.

> ***Estudante $C_{E5}$*** *"caderno, porque fica mais fácil para o aluno conseguir nota sem se esforçar muito".*
> ***Estudante $D_{E1}$*** *"o caderno, por que as vezes se esforça tanto na participação e tem tudo no caderno, isso quer dizer, que você, sempre ta bem presente na aula".*
> ***Estudante $D_{E1}$*** *"prefiro o caderno, pois não é tanta pressão e as vezes tem um tempo a mais para terminar a tarefa".*

Pela exposição dos estudantes, o caderno é um instrumento de coleta de notas. Os registros que lá estão não são conhecidos pelos docentes. O caderno está completo, mas não se há evidência dessa realização das atividades, de como foram feitas ou que meios foram usados para estarem no caderno. É comum, nos dias de hoje, o docente passar nas fileiras dos estudantes "dando visto" nos cadernos. Ver o caderno, dar um visto e colocar um "ok" numa planilha não é sinônimo de um instrumento de coleta de dados com qualidade ou bem estruturado. Um instrumento dessa natureza não demonstra aprendizagem do estudante, apenas mantém o controle classificatório entre quem fez e quem não fez a tarefa, independentemente de como foram feitas.

O caderno, como qualquer outro instrumento, pode ser avaliativo. Para avaliar as atividades nos cadernos, deve haver intencionalidade, objetivo, critério, dedicação de tempo, estratégia para organizar a turma, dentre outras metodologias que competem ao docente. Um exemplo que pode proporcionar que o caderno se torne um instrumento avaliativo com qualidade é, no ato de seu planejamento, o docente deixar claro no item avaliação como vai proceder com o seu olhar para alguns estudantes naquela aula em relação a uma atividade proposta.

O professor pode escolher atender, individualmente, cinco ou seis alunos para compreender quais as estratégias eles estão utilizando para resolver exercícios A, B ou C e, em seguida, anotar tais observações que coletou. Isso pode até contribuir para que o docente insira nas suas estratégias de sala de aula novas metodologias. Olhar para esse caderno com um olhar de oportunidade pode contribuir muito mais do que apenas dar vistos e coletar notas. Os registros dos professores poderão ser transformados em notas, porém, agora com maior significado e não apenas por ter colocado certo ou errado em cada questão. Com a possibilidade de acompanhar mais de perto o estudante, há uma possibilidade de compreender como cada um está aprendendo e poder tomar novas decisões.

É importante destacar que "fazer uma tarefa" ou "não fazer uma tarefa" não indica que houve ou não houve aprendizagem. Esses dois indicativos podem se tornar um ato investigativo, então positivamente, essa investigação poderá evidenciar em que condição está o ato de aprender e, após tomar as decisões, ou seja, intervir. Para fortalecer essas afirmações, é importante valer-se de uma explicação de um estudo realizado por Hoffmann, quando diz

que “Muitas vezes não se trata de fazer tarefas diferentes, mas de interpretar de forma diferente as tarefas e os registros que se fazem” (HOFFMANN, 2017a, P. 136), por isso a importância de se ter estabelecido de forma clara os objetivos e os critérios, pois “a elaboração e o uso de instrumentos de avaliação revelam, portanto, concepções metodológicas”. (Ibid., p. 137)

Na mesma vertente da autora, há um estudo de Vasconcellos (2003) que suscita, em suas observações, questões similares sobre as diferentes formas de interpretar as atividades, de acordo com o autor:

> Para refinar o critério de correção, muitos professores primeiro analisam um conjunto de atividades e só depois começam a atribuir valores; uma outra prática é analisar primeiro uma questão de todos os alunos e só então passar para a seguinte. No processo de análise o professor está aberto a outros caminhos de resolução e, às vezes, até de interpretação. Um critério bem adequado é o de considerar o processo de resolução, raciocínio feito pelo aluno e não apenas o resultado. (Ibid., p. 131)

Frente a todas as exposições e análises sobre os usos dos instrumentos avaliativos, é possível constatar que eles têm sido utilizados para reforçar os exames classificatórios, pois tem provocado momentos de tensão, medo, insegurança e seleção. Mesmo que a intenção não seja essa, estão servindo a esse fim: classificar. Os instrumentos avaliativos mal elaborados, ou seja, os que não trazem objetivos claros, intencionalidades, critérios estabelecidos, não promovem reflexão, não permitem a autoavaliação, podem desqualificar o ato de avaliar, bem como gerar prejuízos para todos os envolvidos no sistema educacional, pois os dados coletados podem não representar a realidade ou podem estar desconectos com os objetivos que tinham sido propostos.

Outro ponto importante a destacar também é que instrumento de coleta de dados mal elaborados podem evidenciar fraldes dos estudantes, os quais recorrem ao “famoso ato da cola”, o que de acordo com Luckesi:

> Nem sempre o professor produz instrumentos bons e adequados para coletar dados essenciais sobre a aprendizagem do educando. Muitas vezes a prática de surpreender o estudante impõe-se nas práticas avaliativas escolares cotidianas, levando à produção de instrumentos de coletas de dados para a avaliação que se transformam em martírio para ele. Neste caso, a “cola” representa sua reação ostensiva ao modo ostensivo de ser do educador. A todo ato de ataque corresponde um ato de defesa. (LUCKESI, 2011, p. 414 - 415)

Nesse primeiro momento, é possível vislumbrar, por meio das respostas dos estudantes pesquisados, que, em muitas situações, os alunos recorrem à “cola” seja em escola pública ou particular por não ter compreendido a aprendizagem e, de acordo com eles,

acabam usando esse meio fraudulento e, quando o utilizam, e são identificados pelos docentes, sempre há uma medida punitiva:

> ***Estudante $A_{E7}$*** *"por terem estudado, mas aquilo que está na prova não é de fato completo o que foi ensinado com muita frequência. Os professores retiram a prova do aluno e desconsidera aquilo que foi feito em toda a prova, basicamente uma anulação.*
> ***Estudante $B_{E3}$*** *"pode ser por terem ficado em dúvida em alguma matéria. O aluno é encaminhado diretamente para a direção".*
> ***Estudante $C_{E7}$*** *"têm medo de seu resultado, ou seja, da possível reprovação. A avaliação é zerada.*
> ***Estudante $D_{E4}$*** *"a falta de compreensão do conteúdo acaba nos levando a colar, pois o medo de bombar ou reprovar é grande. Como consequência da cola o professor leva o estudante para a direção e lá aplicam advertências, relatórios, como punição e escola liga para os pais.*
> ***Estudante $E_{P4}$*** *"o sistema de avaliação é falho e rotula os alunos bons e os ruins. Não querendo serem taxados de ruins eles colam nos testes almejando receber uma aprovação escolar e familiar. Sendo pegos, sua avaliação é zerada, logo ele fica de recuperação.*

Constata-se que os relatos sempre apontam uma medida punitiva. Não há relato de que houve um diálogo ou que tenha havido uma investigação devido ao motivo de estarem colando. Há casos em que é nítida a transferência de responsabilidade, pois o professor além de ser a autoridade em sala, também é o adulto na relação que deveria assumir uma postura pedagógica, opta por ampliar o constrangimento do estudante levando-o à gestão da escola e, consequentemente, informando a família. Não se observa um diálogo reflexivo, até porque, mesmo frente a todas essas ações mencionadas pelos estudantes, ainda é atribuído a ele a nota zero. Essa postura do docente faz toda a diferença no processo educativo, ao olhar para o estudante, "o educador necessitará de cuidados para agir junto a um educando que está "colando". [...] por isso, a melhor conduta é a educativa, isto é, a que pode ajudá-lo a assumir uma conduta ética saudável. Acolhê-lo e confrontá-lo, para que mude de direção em sua vida" (LUCKESI, 2011a, p. 416). A repressão pela repressão, sem diálogo ou investigação, não mudará a conduta de ambos. É necessário que esse momento sirva como um ato de investigação e que venha contribuir com a aprendizagem.

Num segundo momento, é possível entender que nem todo ato de "cola" está atrelado ao fato do instrumento mal elaborado ou por falta da aprendizagem. Em alguns casos (mas todos precisam de investigação para serem considerados afirmativos), o fato está no estudante não ter por hábito a regularidade dos estudos ou até mesmo por estar acomodado com a instituição que privilegia a nota em detrimento da aprendizagem e, com isso, o estudante quer ganhar vantagem. O discente que geralmente busca esse subterfúgio é o que não ganha a nota pelo comportamento, participação, interesse, atitude, disciplina, geralmente ele não tem esses pré-requisitos. Então, se conseguir colar e passar ileso, é uma vantagem que ele terá, pois o

que se espera dele é uma nota. Essa afirmação é perceptível no próprio relato dos estudantes, quando dizem que:

> ***Estudante $F_{P3}$*** *"geralmente os que usam esses meios são os que não estudam, pois eles não sabem nada sobre o conteúdo e para conseguirem realizar as avaliações, esses meios são utilizados".*
> ***Estudante $E_{P1}$*** *"alguns usam por preguiça de estudar".*
> ***Estudante $E_{P3}$*** *"alguns utilizam para obter uma nota maior na avaliação, pois é mais fácil "colar" do que realmente estudar".*
> ***Estudante $D_{E1}$*** *"porque as vezes, não estudou, ou não presta atenção na aula nem sabe o que ta fazendo".*

Por isso, independente da "cola" estar sendo usada como subterfúgio do estudante negligente, idem em relação à de má elaboração do instrumento de coleta de dados, a circunstância precisa ser levada em consideração e mais que isso, as causas precisam ser investigadas pelo docente, de forma que ele faça as intervenções pontuais e necessárias. Inclusive, dialogar sobre esse ato com todos os estudantes é uma forma de trabalhar a consciência crítica e criativa, pois, num simples ato educacional de cola (sem nenhuma intervenção pontual), esse estudante pode provocar outras situações que vão interferir em toda sociedade.

Geralmente, o comportamento fraudulento da "cola" ocorre nas aplicações das "provas", pois para Vasconcellos:

> Ao invés de estar avaliando **o processo** e **no processo**, o professor passa a avaliar apenas: **o aluno** deixando de lado outras dimensões do trabalho e da realidade; **alguns momentos**, (*grifos do autor*) deixando de lado o acompanhamento fundamental no decorrer do trabalho, o dia-a-dia da sala de aula, o movimento mesmo da aprendizagem. [...] como este momento passa praticamente a valer "tudo ou nada", o aluno fica preocupado, o que gera um forte estado de tensão emocional (VASCONCELLOS, 2003, p.126).

Pensar a avaliação formativa é de certa maneira, mitigar a "cola" no interior da escola e da sala de aula, pois esta, quando aplicada adequadamente, proporciona pensar o processo e no processo. Não há o que se "colar" quando se está inserido no processo. A avaliação formativa proporciona a construção, pois, para Villas Boas:

> Ela é um processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que ele e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta a ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços. (VILLAS BOAS, 2017, p. 157)

Por isso, escolas e docentes, ao pensarem no ato de avaliar e propor um instrumento de coleta de dados, devem ter um olhar atento ao ato de planejar, ou seja, o planejamento. Com este claro e bem definido em seus objetivos e critérios, haverá consequentemente

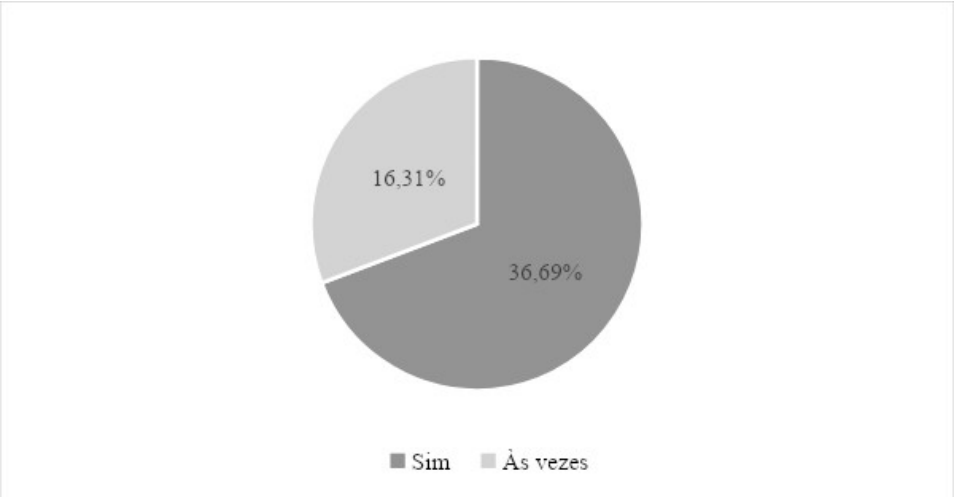
intencionalidade nas ações a serem propostas. É importante ter a clareza de que um instrumento de coleta de dados precisa ser elaborado para atender ao objetivo que foi proposto, por isso, a padronização de instrumento e a utilização dele sem ter clareza do que se pretende alcançar pouco contribuirá com a aprendizagem e pouco provocará o docente a repensar suas práticas metodológicas.

## 4.3 Categoria 3 - A relação da avaliação com o processo ensino-aprendizagem

O processo avaliativo, como veio sendo apresentado, é uma tríade indissociável e interdependente entre ensino-aprendizagem-avaliação e esse movimento é cíclico. Sendo analisado por esse viés, é importante constatar como os estudantes têm vislumbrado sua aprendizagem mediante o ensino que receberam e como estão participando das tomadas de decisões pós-intervenção do docente. Em síntese, a aula é ministrada, os professores aplicam instrumentos avaliativos, os estudantes realizam as avaliações, os docentes coletam e analisam os dados e devem intervir. Mediante a essa ação docente, é preciso entender como se porta o discente, ou seja, como ele está inserido nas intervenções do docente.

De acordo com os estudantes a maioria dos docentes, após a aplicação do instrumento de coleta de dados, promovem um momento de devolutiva das avaliações na sala de aula. Essa afirmação pode ser constatada no gráfico abaixo.

**Gráfico 6 - As avaliações são devolvidas aos estudantes pós correção do docente?**




De acordo com 69% dos estudantes, os docentes fazem as devolutivas das avaliações realizadas em sala de aula. Para 31% dos estudantes, essa ação acontece “às vezes”. Observando apenas o gráfico, a maioria dos estudantes trazem uma visão de avaliação

acontecendo a contento, ou seja, o ciclo sendo cumprido, pois eles recebem de volta a avaliação dos docentes. Vale destacar que, mais do que o "sim", "às vezes" ou "não", os estudantes expressaram por meio de registros como essa devolutiva acontece e porque às vezes acontece e outras não. Assim destacam que:

> ***Estudante $F_{P4}$*** *"os professores corrigem as avaliações e as devolvem aos alunos. Contudo, devido ao cumprimento de horários e de conteúdos, a maioria dos professores não realizam devolutivas (correção das avaliações)".*
> ***Estudante $F_{P6}$*** *"a maioria das avaliações são corrigidas e entregues ao aluno, porém, algumas nunca são devolvidas",*
> ***Estudante $E_{P8}$*** *"após a realização das avaliações, o professor possui um tempo para corrigir e depois de corrigidas elas são entregues aos alunos".*
> ***Estudante $E_{P1}$*** *"os professores corrigem, nos devolve e as vezes analisa e corrige juntamente com os alunos, em alguns casos até dão notas extras por passar a prova corrigida a limpo".*
> ***Estudante $A_{E3}$*** *"após a devolução o professor discute sobre a prova e onde os alunos mais erraram".*
> ***Estudante $B_{E1}$*** *"há ocasiões em que os trabalhos são entregues e corrigidos, mas há vezes que os trabalhos não são devolvidos para os alunos".*
> ***Estudante $C_{E5}$*** *"os professores corrigem e nos entrega, ele aponta aonde erramos e qual seria a resposta correta".*

Pela exposição dos estudantes, observa-se um ciclo de avaliação se findando com algumas lacunas. A maioria dos docentes não fazem devolutiva reflexiva das avaliações. De forma geral, corrigem e entregam pontuando e reforçando muito mais os erros do que os acertos. E pelo descrito, os estudantes afirmam que há instrumentos de avaliação que não são devolvidos a eles. Todas as opiniões apresentadas pelos estudantes não evidenciam a transição do ato de examinar para o ato de avaliar. Um dos pontos que marcam as respostas é justamente a valorização do erro e da nota. Não se evidencia o *feedback* aos estudantes como um momento de construção coletiva. Para Villas Boas:

> O feedback atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim, como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados. (VILLAS BOAS, 2001, p. 08)

Frente ao exposto pela autora, observa-se que as devolutivas dos docentes, segundo o descrito pelos estudantes, não têm proporcionado essa dualidade no processo. De certa forma, tem servido muito mais para o aluno "ver sua nota" e "corrigir seus erros". Observa-se que tal devolutiva não tem proporcionado a reflexão crítica, menos ainda estabelecido uma relação dialógica entre o ensino-aprendizagem.

De acordo com os estudos de Vasconcellos (2003), no que tange à importância e à necessidade do feedback das avaliações aos estudantes, o autor afirma que, para que os instrumentos avaliativos tenham efeito positivo no processo educativo, precisam:

> Rapidamente serem analisados e devolvidos aos alunos [...] e não acumulados para serem "corrigidos" só no final do mês ou período, sem que o professor possa captar logo as necessidades e sem que o aluno possa tomar consciência de seu desenvolvimento. Na devolutiva, o professor não se centra apenas nos limites, destaca os aspectos positivos, ampara e só depois faz a crítica. (VASCONCELLOS, 2003, p.131)

De acordo com Vasconcellos (2003) e Villas Boas (2001), o processo de devolutiva/feedback aos estudantes deve ir muito mais além do que relataram os alunos, pois, o feedback deve promover a construção da aprendizagem, dar novos rumos, direcionar novos caminho, porém, o que foi visto e exposto pelo Estudante $E_{E1}$, é que existe uma prática do "passar a limpo" para ganhar notas extras.

Essa é uma prática avaliativa que valida com veemência a prática examinadora. Não há sentido nessa atividade sendo "passada a limpo", que inclusive traz um sentido pejorativo, deixando a impressão de que tudo o que o estudante fez foi mal-feito, foi inadequado e que remete à sensação de sujeira, de algo impróprio que, após a correção do professor, tudo voltou ao eixo normal e então, pode-se "passar a limpo". Essa prática, em pleno século XXI, não deveria mais ser admitida, porém, os registros dos estudantes fortalecem que é algo comum e praticável, principalmente aos docentes que possuem a prática das "notas extras", como uma ideia de aumentar a nota do estudante, mas, não validando o que isso traz de aprendizagem, pois é sempre com o foco na nota. Assim, descrevem, que essa prática costumeira:

> ***Estudante*** $A_{E7}$ *"acontece muitas vezes durante o bimestre com trabalho, momento bônus".*
> ***Estudante*** $B_{E4}$ *"isso acontece em meio a uma brincadeira prática ou uma atividade valendo ponto".*
> ***Estudante*** $B_{E9}$ *"quando um aluno não alcança a nota que precisa, é oferecido a ele uma nota para que aumente sua média. Seja fazendo a cópia de uma prova ou algum trabalho".*
> ***Estudante*** $D_{E1}$ *"de comportamento, participação, ou até mesmo um trabalho para aumentar a nota".*
> ***Estudante*** $E_{P1}$ *"pelas anotações no caderno".*

Vale observar que o motivo da nota extra tem sempre uma justificativa, mas esta tem um fim em si mesma, é aumentar a nota do estudante e com isso, reduzir os índices de reprovação da escola, alcançar metas numéricas, "estar bem" no ranking comparativo e atender aos anseios do neoliberalismo. Mas, mesmo estando sob uma forte influência neoliberal, no qual é solicitado da escola e do docente produzir mais com menos tempo e com

menos custo, compete ao docente promover no interior da sala de aula a aprendizagem, mesmo que ela venha agregada com a nota, é preciso oportunizar feedbacks pontuais e pensar a avaliação como um processo capaz de instigar a capacidade intelectual do estudante partindo de sua aprendizagem adquirida, assimilada e assim, oportunizar ao estudante a possibilidade de autotransformação. Precisa ser compreendido que a avaliação não pode ter como fim a nota, mas sim a aprendizagem. Nem sempre o objetivo está ligado à aprendizagem, mas sim a uma questão protocolar e burocrática que continua primando pelo processo de exclusão do estudante, pois coloca-o na condição de classificado, aprovado e certificado.

Com tais relatos dos estudantes, há uma situação que merece ser refletida. O discurso dele é voltado apenas para notas. Está intrínseco nos argumentos e na naturalizado da ação no ambiente escolar. Mais do que a aprendizagem, nessa visão, o importante é ter a nota, é ser aprovado, é não ficar com nota abaixo da média, é não ser reprovado, é passar a limpo, é ver os erros. O ato de avaliar se distancia dessa prática e o ato de examinar se fortalece.

Tais "pontos extras" surgem de várias situações sem credibilidade, planejamento, objetivo ou critério, apenas são ofertados e podem "decorrer de condutas inteligentes em relação à matéria ensinada, podem corresponder a atitudes disciplinares, podem corresponder a condutas responsáveis ou não dos alunos, etc." (LUCKESI, 2011b, p. 103). Essa atitude fortalece a prática protocolar do processo avaliativo, mas também, de certa forma, valida o trabalho escolar, o trabalho docente e alimenta o sistema com dados que permitem aprovar ou reprovar os estudantes, pois esses pontos somados têm como objetivo fazer com que o estudante tenha uma nota acima da média mínima necessária para sua aprovação.

A correção das atividades perde a finalidade de valorizar as aprendizagens e tomar novas decisões, de valorizar as hipóteses alcançadas ou até mesmo de reelaborá-las. Diante ao exposto, as atividades e suas correções só terão sentido se contribuir para que o estudante retome sua aprendizagem, ou seja, possam compreender como está seu percurso e continuar traçando novas trajetórias frente ao que já sabe. No discurso no ambiente escolar, o erro é tratado como algo comum e inclusive se diz que "lugar de errar é na escola", mas distante desse discurso há uma prática mais perversa e contraditória, pois quando há o erro, imediatamente vem uma punição e geralmente nesta já vem desenhada com números traduzida em notas. O erro foi identificado, mas pouco ou nada é feito para que o estudante volte e aprenda. Usualmente, baseado no resultado da maioria (excluindo a minoria) o docente

avança com o conteúdo. Alguns alunos permanecem e seguem titubeando com a aprendizagem, outros, desistem e ampliam o número dos que abandonam ou evadem.

Em outros momentos, para redimir de algumas contradições, de alguns equívocos dos docentes frente aos instrumentos de coleta de dados mal estruturados e com falta de qualidade, estes ofertam as notas extras, como paliativo, um "remédio" para resolver um problema a curto prazo, mas que, a longo, poderá acarretar tantas outras complicações. Quando na verdade, poderiam utilizar-se dos erros ou das dificuldades dos estudantes para promover um processo construtivo de aprendizagem, tendo no erro um "suporte para a autocompreensão, seja pela busca individual, seja pela busca participativa. [...] O erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. [...] O erro aqui é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço" (LUCKESI, 2011, p. 198). Por isso, os estudantes conseguem perceber que a "nota tirada" (alcançada) nos instrumentos avaliativos nem sempre representam o que eles aprenderam. Em algumas situações, afirmam que o que foi ensinado não foi cobrado nas avaliações e, quando cobrado, só solicitou que estivessem decorado alguns fatos. Em outros casos, afirmam que por não ter certeza do conteúdo marcam questões que não estão seguros das respostas e numas acertam, noutras erram ou vice-versa e, dessa forma, fica como se fosse "um chute":

> ***Estudante*** $A_{E4}$ *"as vezes as notas recebidas são só das questões que tem em provas que provavelmente você decora".*
> ***Estudante*** $B_{E6}$ *"as vezes sabemos, mas não caiu na avaliação. Logo a nota não dita o conhecimento de nenhum indivíduo".*
> ***Estudante*** $B_{E8}$ *"uma questão pode ser errada por falta de atenção e outra acertada por sorte".*
> ***Estudante*** $C_{E8}$ *"se algum aluno colar a nota não será justa; e muitas vezes nós estudamos apenas para ir bem na prova, não preocupamos com o aprendizado".*
> ***Estudante*** $E_{P3}$ *"você pode ter aprendido um conteúdo que não foi cobrado na avaliação".*

Ver alguns estudantes com essa visão de que o processo avaliativo deve ir além da nota, é um sinal de que os principais atores envolvidos no processo precisam ser ouvidos com maior frequência e que suas opiniões precisam ser levadas em consideração, primeiramente no ambiente de sala de aula, depois no ambiente escolar por meio dos projetos políticos-pedagógicos e assim, aos poucos alcançar o sistema como um todo.

Os estudantes do ensino médio reconhecem o processo avaliativo como sendo fundamental para compreender a aprendizagem. Assimilam que a avaliação pode contribuir para a melhoria do ensino. Dessarte, estão reconhecendo o ensino e a aprendizagem. Com essa visão, estão colocando-os como opostos e não como uma relação: ensino-aprendizagem. A avaliação precisa deixar transparente que atua em prol da qualidade do ensino-

aprendizagem, ou seja, ela tem como finalidade nortear essa relação e, com isso, intervir e tomar decisões, conforme afirma Vasconcellos, é possível vislumbrar a presença da avaliação tanto na aprendizagem, quanto no ensino:

> **Presença da avaliação na aprendizagem**: a rigor, no processo de aprendizagem, o sujeito (aluno ou professor) está avaliando constantemente, desde se vale a pena coloca sua atenção sobre determinado objeto, o que já sabe sobre aquilo, até se está conseguindo ou não se apropriar do objeto em suas múltiplas relações, e o que fazer para melhorar seu desempenho. **Presença da avaliação no ensino**: há relação intrínseca entre ensino e avaliação na medida em que não dá para ensinar autenticamente sem avaliar: se o conhecimento é novo se dá a partir do conhecimento prévio, a primeira coisa a se fazer no ensino é investigar o conhecimento anterior dos alunos. Neste sentido, a avaliação está profundamente imbricada no processo de ensino. [...]avaliação vai se incorporando ao trabalho mesmo de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino. (VASCONCELLOS, 2003, p.144)

Mesmo estando ciente de que os estudantes conhecem e vivem com esse sistema de avaliação (sendo este o modelo pelos quais eles são avaliados e classificados), é visível que eles pretendem que haja uma mudança no processo avaliativo no interior da escola e que contemple outras situações que venham favorecer a aprendizagem, a autoavaliação, a construção coletiva e a maior interação entre docente e discentes.

> ***Estudante*** $A_{E1}$ *"mais avaliações em conjunto de grupos e uma linguagem mais adaptada ao vocabulário do estudante".*
> ***Estudante*** $A_{E4}$ *"colocar um momento de autoavaliação nas provas".*
> ***Estudante*** $B_{E5}$ *"primeiro que seria mais em dupla pois iria ter trocas de ideias e além de saber o conhecimento de ambos também iria estimular o trabalho coletivo e também que não deveria ser somente um professor corrigindo as provas".*
> ***Estudante*** $B_{E7}$ *"daria mais acessibilidade para pessoas com dificuldades em aprender, com questões elaboradas para elas".*
> ***Estudante*** $D_{E8}$ *"Eu colocaria a prática em ação, ter aulas mais dinâmicas, transformar o conhecimento, tirar a visão de obrigação e dar o ar de desejo".*
> ***Estudante*** $E_{P1}$ *"o modo que o aluno não tenha que decorar a matéria, mas sim que aprenda".*
> ***Estudante*** $E_{P2}$ *"eu mudaria (faria uma reforma) em quase tudo. Transformaria ela em um processo holístico e também daria prioridade a atividades extracurriculares".*
> ***Estudante*** $F_{P1}$ *"eu mudaria a quantidade de conteúdos e a frequência que são aplicadas as avaliações, eu tentaria tornar essa avaliação mais tranquila e natural, buscando o interesse desses alunos de outra forma, que não seja a nota".*
> ***Estudante*** $F_{P4}$ *"eu flexibilizaria a quantidade de atividades passadas, pois este é o fator que compõe mais pressão e também é o fator que mais estimula o desinteresse dos alunos".*
> ***Estudante*** $F_{P8}$ *"os conteúdos cobrados também deveriam ser repensados, porque grande parte são inúteis na vida do aluno".*

O estudante não traz uma visão científica e teórica, mas apresenta uma necessidade de mudança partindo de algumas situações simples e que, na visão deles, o que tem hoje não está sendo o suficiente para promover a aprendizagem com autonomia, criticidade, criatividade e consciência, menos ainda sendo interpretada como democrática. Está

comprovado que há um sujeito que se vê pertencente ao processo, mas que não enxerga o processo avaliativo apropriado para validar as aprendizagens. Sente um processo sem a participação ativa do estudante, porém quer se colocar como participativo, atuante e colaborador dessa mudança. Sabe que está sendo classificado e selecionado, mas não tem a consciência de como seria diferente esse processo.

Freitas (2010), ao discutir em seu texto Avaliação: para além da "forma escola", evidencia que

> A mudança fundamental se dá na organização dos estudantes. De um mero espectador de professor ele é colocado em um processo de avaliação de criação, seja em relação ao conhecimento já produzido, seja no exercício das relações sociais que operam no interior da escola. A vida escolar é colocada nas mãos dos estudantes sob o acompanhamento atento dos educadores. Eles aprendem a produzir a vida escolar e a auto-organizar-se para conduzi-la. (FREITAS, 2010, p. 97-98)

Ver o estudante num processo de incômodo é acreditar numa possibilidade de ver avaliação como uma característica inclusiva, democrática e participativa. Uma educação democrática não reprova, não classifica e não examina, mas sim ensina até que o educando possa aprender, pois esse é o objetivo do ensino e mais que isso, oportunizar condições para que cada estudante possa tornar-se um sujeito crítico, criativo e consciente por meio do saber.

Mediante a pesquisa realizada com os estudantes, é mister a necessidade de repensar o processo avaliativo para que seja dialógico, democrático, criativo e permita que o sujeito transforme a si mesmo e contribua para a transformação do outro e que compreenda que o ato de avaliar tem como finalidade investigar, coletar e analisar os dados, intervir tomando a decisão para avançar ou retomar o processo ensino-aprendizagem-avaliação.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais dessa investigação é mister destacar que o tema proposto foi a avaliação da aprendizagem sob a ótica do estudante do ensino médio, o qual atentou-se para responder a problemática sobre a visão e atuação do estudante do ensino médio no que tange o processo de avaliação da aprendizagem escolar. Para responder a este problema, a investigação teve como objetivo principal explicitar o significado da avaliação escolar na relação dialética ensino e aprendizagem sob a ótica do estudante do ensino médio. A avaliação da aprendizagem que se configura como um assunto crítico e que, constantemente, tem sido tema de debates e estudos frente ao processo ensino-aprendizagem, mas, mais que isso, ampliou-se essa discussão numa seara pouco visitada que é a perspectiva do estudante do ensino médio.

A priori, para falar de ensino-aprendizagem-avaliação, foi preciso expor que o ser humano desde que nasce está colocado na condição de aprendiz. Isso quer dizer que a aprendizagem é uma condição inerente ao ser humano e somente a ele (dentre os animais, por ser racional) é dada essa condição. Lidar com esse mundo que o rodeia é experimentar sensações confortáveis e outras nem tanto. Esse ser em construção, por meio da educação informal, aprende por meio da relação com o outro e com o mundo, inclusive se adequa a situações de acordo com o que lhe é passado de geração para geração. Já na educação formal ou institucional, há a institucionalização da Escola. Coloca-se os estudantes, de acordo com suas idades, dentro de um mesmo ambiente e ensinam a todos da mesma forma, querendo a mesma aprendizagem e o mesmo resultado.

Assim, proporcionam "ensino simultâneo". Há um ator que recebe o título de sabe tudo (professor, docente, mestre) e outro, o título de não sabe nada (aluno, estudante, discente). Quem ensina (em todas as instâncias: professor, escola, secretarias de educação, Ministério da Educação) decide o que será ensinado e o como será ensinado. Quem aprende, só tem o direito e o dever de aprender. Há um sujeito que ensina e um sujeito que aprende e, para ter um parâmetro que distancia estes sujeitos, criou-se na modernidade os exames avaliativos. Estes classificam, selecionam, excluem. Além de evidenciar o poder autoritário do docente que "dá" e "tira" notas dos estudantes, que os aprova ou os reprova, deixando ensino de um lado e aprendizagem do outro, docente de um lado e discente do outro. Não há relação dialógica. Há relações de poder: um manda e o outro obedece.

Com a história em evolução e com o caminhar a partir dos séculos XVIII a XXI, a educação perpassou por várias concepções sobre o ensino e a aprendizagem, mas pouco se viu na evolução prática em sala de aula, conforme foi constatado pela exposição das respostas dos estudantes. A avaliação foi ganhando camadas de significado, novas denominações, nomenclaturas, passando por momentos que tiveram como características: a mensuração, a descrição, o julgamento, a negociação e por fim, a avaliação social (com intuito de ser participativa, de interesse coletivo). Esses momentos foram fundamentais para oportunizar, hoje, o diálogo sobre o ato de avaliar, e a partir das reflexões, evidenciou-se que as finalidades que cada novo significado apresentou ficaram estagnadas e novas leituras interpretativas foram dando outros novos sentidos à avaliação. Mesmo com a evolução teórica da temática sobre avaliação da aprendizagem sendo discutida em prol do ato de avaliar, as escolas ainda estão, na prática, promovendo o ato de examinar.

Trazer a perspectiva do estudante para a discussão da temática sobre avaliação da aprendizagem leva a considerar que há uma urgente necessidade de inclusão do discente nos debates educacionais da escola e fora dela, principalmente no processo ensino-aprendizagem-avaliação, pois este é desenvolvido em prol deles. É uma ação fundamental para que se alcance a satisfação necessária para a aquisição de conhecimento. Dar notoriedade às opiniões e às subjetividades destes cinquenta e dois (52) estudantes jovens adolescentes e que estão encerrando um ciclo educacional da educação básica suscitou novas inquietações para que se amplie novos estudos e ouçam novos estudantes de outras modalidades, de outras redes de ensino, de outros municípios e de outros estados.

Um destaque, apresentado pelos estudantes são os tipos de avaliação utilizados pela escola, estes estão expostos com sentidos e significados nos documentos reguladores e norteadores (LDB's, Resoluções, PPP's), porém a utilização, em sala de aula, segundo a pesquisa realizada, tem sido reduzida a coleta de dados. Com base nos relatos dos estudantes participantes da pesquisa, ficou comprovado que se fazem uma avaliação diagnóstica na escola, colhem nota. Tanto faz se essa avaliação diagnóstica é de cunho da escola ou externa, ela pouco diagnostica e quando diagnostica, os estudantes não conseguiram apresentar a serventia desta avaliação provocando intervenções para avançar ou retomar.

Os estudantes vão além em suas respostas e deixaram evidenciado que se fazem uma avaliação formativa na escola, colhem mais notas. Extraem notas de comportamento, de participação, de interesse, de "passar a prova a limpo", de comprometimento, de visto nos cadernos. "Dá-se" nota ao aluno que responde a uma questão oral ou "tira-se" nota de um

aluno que está conversando ou por indisciplina. É “nota extra” para melhorar média. “Nota extra” quando faz um trabalho extraordinário. Tem até “nota extra” para ir em uma aula extra oferecida pela escola. Todas as ações reduzem-se a uma nota que aprova ou reprova. Percebe-se então que continuam mensurando e julgando o estudante. O objetivo continua sendo: aprovar quem tem nota e reprovar quem não a tem. Diante das evidências apresentadas pelos estudantes, foi possível constatar que estão a todo o momento sendo controlados, ora por avalições internas, que geram aprovação e/ou reprovação, ora por avaliações externas que esperam que sejam alcançadas metas. Pouco trazem a aprendizagem como uma finalidade da avalição.

A aprendizagem não é colocada em debate. A relação ensino-aprendizagem não se manifesta nesse ato e, quando foi evidenciada pelos estudantes, notou-se que ora a avaliação contemplava o ensino, ora contemplava a aprendizagem. Quando a trajetória não está clara, há um rompimento entre o ensino-aprendizagem, pois os estudantes afirmaram que se avalia para que os docentes possam melhorar suas práticas e em outro momento, afirmaram que se avalia para ver o nível de aprendizagem. Na primeira, o estudante coloca apenas o professor como ator na avaliação. Na segunda, apenas ele é esse ator. Mesmo não intencional, o estudante evidencia novamente o ato de examinar, pois excluem a relação dialógica do processo ensino-aprendizagem, não percebem que a avaliação deve responder ao ensino-aprendizagem, não se separam, se completam.

A questão aqui não foi discutir a existência ou não da nota visto que é uma normativa do sistema de avaliação brasileiro. Particularmente, frente aos estudos, a educação não está preparada para lidar com a avaliação sem a nota, pois tendo-a, já não se sabe o que fazer, não se consegue intervir e nem tomar decisões para favorecer a aprendizagem, sem ela, a dificuldade poderia ser maior. Ter um norte sobre a coleta de notas é importante, tendo em vista que a educação requer como parâmetro regimentar notas ou conceitos, ou seja, há um sistema norteador. O que é preciso ficar claro é como essas notas, a padronização e o formato das avaliações contribuem para que seja evidenciada a aprendizagem no percurso. Antes de qualquer decisão sobre ter ou não ter notas, é preciso compreender o que é o ato de avaliar. Antes disso, qualquer novidade sobre a avaliação pode não promover reflexões e/ou mudanças consideráveis. É preciso estar com critérios bem estabelecidos e mais que isso, bem esclarecidos aos estudantes. O instrumento de avaliação precisa estar de acordo com a investigação que se pretende realizar. Mais do que chegar a essa consolidação, é saber o que se faz após a coleta dessa nota. É saber que ela precisa ser um ponto de partida e não um fim

em si mesma e, com isso, olhar novamente para o processo ensino-aprendizagem, fazer os ajustes e as adequações necessárias.

Frente a esse contexto, o ato de avaliar tem demonstrado sentido e significado na prática escolar dentro da sala de aula voltado para a valorização da competição, seleção e classificação, por meio das notas. De acordo com os estudantes, a avaliação continua sendo um motivo de medo, pânico, cansaço, nervosismo e estresse, sejam elas internas ou externas. Isso só confirma que eles não têm clareza do processo avaliativo da escola. As informações dadas por eles são, às vezes, contraditórias, mas foram sinceros em suas respostas, talvez um pouco confusos, pois como não fazem parte das discussões dos projetos político-pedagógicos e do processo avaliativo da escola, emitem opiniões do que acreditam que seja a avaliação.

As evidências da investigação demonstraram que o tema avaliação não é dialogado no ambiente escolar. Isso ficou claro logo nas primeiras análises realizadas dos PPP's e das opiniões coletadas dos estudantes. Há uma disparidade entre o que consta nesses documentos e o que os estudantes alegam que a escola e docentes praticam com eles no ambiente escolar, quando se refere à avaliação. O que foi notado e analisado nos PPP's é que são documentos protocolares, que seguem um modelo, um padrão, o que demonstra um direcionamento das políticas públicas para este fim, pois, com uma padronização, não se evidencia a realidade da escola, tem-se apenas um protocolo.

Em sua maioria, os PPP's descrevem situações meio ritualística sobre o processo ensino-aprendizagem e principalmente, sobre o processo avaliativo. A não constatação da participação de estudantes na elaboração do documento é evidente, pois os diagnósticos das escolas partem sempre de resultados de avaliações externas e internas, ou as vezes, nem tem um diagnóstico. Mas, nenhuma escola apresentou uma pesquisa, entrevista, reunião ou roda de conversa com os estudantes para coletar opiniões ou decidirem ações nas quais eles estivessem envolvidos. O envolvimento ativo dos estudantes nas discussões que abarcam o processo ensino-aprendizagem-avaliação da escola, pode ser uma alternativa para que, paulatinamente, se conquiste melhorias no ambiente escolar, pois, quando há envolvimento, há corresponsabilização.

Outro fator evidente foi exposto quando os PPP's apresentaram a forma ou formato de suas avaliações: todas as escolas, de alguma forma, seguem o mesmo padrão de coleta de notas. Não é a nota que está sendo posta em questão, mas sim, justamente um padrão impositivo, determinado por um colegiado e exposto ao estudante que se finda no próprio ato da nota colhida. Não há reflexão sobre o pós nota. Ficando assim evidente o resultado, mas

não o processo, pois os PPP's não trazem em seu bojo alguma situação específica sobre o que se fazer com os resultados coletados das notas a cada bimestre. Apenas destacam que serão médias encontradas a partir de determinadas notas coletadas. Encerra-se um bimestre, outro começa. Os PPP's, analisados não trouxeram em seu escopo a retomada da aprendizagem a cada novo bimestre, se é uma submissão externa ou uma passividade interna da equipe escolar, não foi possível identificar.

Ter um norte sobre a coleta de notas é importante, tendo em vista que a educação requer, como parâmetro regimentar, notas ou conceitos. Frente a essas análises, foi possível afirmar que no discurso teórico e documental, há uma escola praticando o ato de avaliar, enquanto na prática, relatada pelo estudante, há uma instituição praticando o ato de examinar e independente do PPP, pois o estudante não é participante na elaboração dele e mesmo assim, os docentes continuam praticando, culturalmente ou não, intencionalmente ou não, a classificação.

Mesmo que nos documentos regulamentadores e normatizadores reluz (mesmo que teoricamente) uma fagulha de esperança sobre o ato de avaliar, foi constatado na prática escolar no interior das salas de aulas, estudantes naturalizados com o ato de examinar, o que confirma que a avaliação tem sido utilizada muito mais para coleta de notas – aprovação e reprovação, seguindo a normatização das exigências externas às escolas – do que para promover a conscientização de um ensino-aprendizagem com maior qualidade. As avaliações são entendidas pelos estudantes - assim como entende-se os documentos regulamentadores - como: protocolo, cronograma, função obrigatória, responsável pela aprovação e reprovação e sempre com foco na nota. De certa forma, resumindo-se a controle. Durante toda análise, supervalorizaram a nota como preponderante em sua aprovação e ascensão ao ensino superior, inclusive por meio do ENEM, sendo este um dos fins considerados por muitos o motivo pelo qual estudam.

Não existem respostas ou receitas prontas e nem há aqui a pretensão de tê-las. Foram feitos alguns apontamentos, algumas evidências de que o ato de avaliar, sob a perspectiva do estudante do ensino médio, traz consigo uma história arraigada, culturalmente, no ato de examinar. Para que o ato de avaliar tenha fluidez, é de suma importância que o ensino-aprendizagem estejam conectados e que sejam interdependentes. Ambos só caminham com essa interdependência se docentes e discentes estabelecerem uma relação de reciprocidade, ou seja, dialógica, democrática, comunicacional. Docentes e discentes precisam estar envolvidos *no* processo e avaliando *o* processo: o que um faz deve estar relacionado com o que o outro

desenvolve e vice-versa. Quando há essa conectividade entre docente-discente, há uma possibilidade de o processo ensino-aprendizagem estar conectado.

Essa ligação não pode estar apenas descrita nos PPP's e documento regimentares, como foi evidenciado na pesquisa. Estar contida nos documentos é fundamental e, inclusive, necessária, mas precisa ser funcional, ou seja, precisa ser dialógica e atender a uma finalidade coletiva da escola: contribuir com a construção de um sujeito crítico, consciente, criativo, democrático. Para que isso ocorra, há uma necessidade de participação, atuação, reflexão e ação coletiva. Estudantes só serão atuantes e participativos se a eles forem dadas oportunidades de se manifestarem favoráveis ou contrários a uma ideia apresentada. Participação é diálogo, não é só presença física. É construção, desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas impregnadas que possibilitam a mudança de velhos hábitos e velhos conceitos.

O docente reproduz o que ele vivenciou (cultura, história, ideologia, política), replica suas experiências como estudante, inspira-se em um professor da sua época, adapta, amplia, minimiza, reduz, mas sempre, talvez inconscientemente, tem praticado as mesmas ações das gerações passadas. Usa o discurso de que "a sociedade cobra assim". Um discurso real, inclusive, tendo em vista a reprodução do ato de examinar que, desde o início da modernidade, está em prol de garantir o modelo de sociedade burguesa. Por isso, classificar, selecionar e preparar para o mercado de trabalho são termos tão em voga na atualidade e na sociedade, mas a escola não pode se furtar à função de promover a aprendizagem e oportunizar a construção de um sujeito crítico e capaz de fazer escolhas. Nem tampouco pode determinar a reprodução de sujeitos, ela precisa oportunizar diálogos, debates e trocas de experiências. Isso não se faz examinando, punindo, vigiando, selecionando, segregando, classificando, excluindo.

Todavia, avaliando a aprendizagem e olhando para as condições as quais o ensino está sendo ministrado, pode contribuir para a ampliação da comunicação e participação no ambiente escolar. Estes espaços até existem, mas são pouco aproveitados, por exemplo: os momentos de trabalho coletivo, os momentos de conselho de classe, a representatividade do grêmio estudantil, os momentos de reunião dos conselhos escolares, reunião com os pais.

O ato de avaliar não se separa do ensino-aprendizagem, ele agrega, é constante, contínuo e diário. Um está para o outro. Há uma tríade nessa relação: ensino-aprendizagem-avaliação. É um movimento cíclico, indissociável e interdependente. Quando se ensina algo a alguém, é com o intuito de que ele aprenda. Para validar essa aprendizagem, é necessário

investigar, coletar, analisar e interpretar os dados e o mais importante é intervir e tomar decisões para avançar ou fazer as retomadas necessárias e cabíveis de acordo com os atores envolvidos. O que está em evidência é o que foi aprendido.

Todo o avanço parte do que se sabe, não da maioria da classe na sala de aula, mas sim de cada indivíduo. O que não se sabe não é o fim, mas o ponto de partida para o que deve ser ensinado novamente, utilizando-se de novas metodologias e estratégias. Nessa concepção do ato de avaliar, o "certo" e o "errado" deixam de ser determinantes e o processo, o percurso e a trajetória passam a ser importantes para a tomada de decisão do docente. Torna-se um ato de acolhimento, não de assistencialismo e protecionismo, mas de acolher a realidade que cada um traz, o que cada um produziu, o que cada um conseguiu construir sem julgar: por isso acolhimento. As estratégias que cada estudante adota é validada, é ouvida, é interpretada em conjunto com o docente. Não é um ato isolado, é dialógico.

Nesse ínterim, a avaliação torna-se um processo construtivo no qual docente e discente dialogam sobre ele. Buscam alternativas, escolhem as melhores estratégias, pensam nas melhores ações, aproveitam as melhores habilidades e julgam juntos os melhores caminhos, percursos. O ato de avaliar precisa ser um processo de democracia. Avaliador e avaliado devem estar em constante ato de avaliar-se. Ambos precisam entender o processo avaliativo, um apresentando com clareza os critérios e o outro entendendo como fazer parte destes. O discípulo e o mestre devem compreender que o ato de refazer promove avanço, mas só depois que as intervenções foram realizadas. Refazer por refazer é "sofrer" duas vezes com o mesmo sintoma, não gera aprendizagem e perde-se precioso tempo de aprender. Não é um trabalho sozinho e solitário. É um trabalho que requer coletividade escolar. Todos os atores devem se envolver, não só na prática avaliativa, mas nos estudos que antecedem essa prática avaliativa na escola.

Para a pesquisa em si, a pergunta inicial que buscava compreender qual é a visão e atuação do estudante do ensino médio sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar, foi, de certa forma, respondida, porque evidenciou-se o significado da avaliação escolar na relação dialética ensino e aprendizagem para o estudante do ensino médio. A avaliação significa, para a maioria dos estudantes, uma relação desconectada do processo ensino-aprendizagem, servindo como uma medida controladora para alcançar uma nota sob diversos tipos de pressão, sejam eles: documentos reguladores, pais, sociedade, escola, professores e de si mesmos, para passar de ano (ser aprovado) e ter boa classificação no ENEM, predominando, assim, o ato de examinar.

Mas, encontrar essa resposta, outro problema foi evidenciado por outros jovens: há estudantes do ensino médio procurando encontrar um novo sentido e um novo significado para o processo ensino-aprendizagem-avaliação que esteja para além dessas notas, da classificação, da pressão e do estresse. Mas, o presente estudo investigativo não teve a pretensão de responder às novas questões por eles suscitadas. Que novos estudos possam dar seguimento a este, de modo a contribuir para que essa situação logre êxito e que outros estudantes possam subsidiar com informações, evidências, subjetividade e objetividade com o intuito de dar novos rumos a esse processo de descoberta.

Esta pesquisa, conforme afirmado, não tem pretensão de apresentar respostas prontas, mas de mostrar que os maiores interessados no processo ensino-aprendizagem-avaliação nem sempre são contemplados com clareza de suas funções e atribuições. O mais importante, em síntese, é saber que o estudante tem a possibilidade de aprender, avançar ou retomar todas as vezes que passar por um avaliador que acolher a realidade frente ao ato de avaliar que, por si só, é um ato amoroso. Seja por meio de uma avaliação interna ou externa, o processo avaliativo precisa ser acolhedor e amoroso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRASIL. **Lei 5.692, DE 11 de agosto de 1971.** Brasília: DF. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 17 de outubro de 2021.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: DF. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 06 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei diretrizes e bases da educação nacional** – Lei 99.394/96 – 6. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPOS, Claudinei J. G. **Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Ver. Bras. Enferm. - Brasilia (DF) - p. 611 – 614. Set/out. 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVES, Sandramara M. **A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Realidade, complexidade e possibilidades**. Tese de doutorado, São Paulo, Universidade de São Paulo - USP, 2003.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. -Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação formativa** – Revista Portuguesa de Educação, 2006, pp. 21-50 – CIEd- Universidade do Minho – Artigo disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf – acesso em: 27/12/222

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar. O minidicionário da língua portuguesa**. 4. Ed. rev. ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: para além da "forma escola"**. Educação: Teoria e prática, Rio Claro, SP – v. 20, n. 35, jul.-dez. – 2010, p. 89-99. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086 , acesso em -05/01/2023.

_____. Qualidade negociada: Avaliação e Contra-regulação na escola pública. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n. 92, p. 911 – 933, Especial – out. 2005 – Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?lang=pt&format=pdf acesso em 03/01/2023.

FREITAS, Luiz C. de *et al*. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALVÃO. M. C. B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. Revista Fundamentos de epidemiologia. 2ed. – A, 2010. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/nepien/disponibilizararquivos/levantamento_bibliografico_cristianegalv.pdf , acessado em 20001/2023.

GEMERASCA, Maristela P. e GANDIN, Danilo. **Planejamento Participativo na Escola. O que é e como se faz.** 2ª edição. Coleção fazer e transformar. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP n. 03, de 16 de fevereiro de 2018**. Goiás, GO – Capítulo XIV – da avaliação discente na educação básica. Disponível em: https://cee.go.gov.br/files/RESOLUCAO-CEE-CP-N-03-2018.pdf : Acesso em 01/08/2022.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificadora. Trad. Patrícia C. Ramos – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. – Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20ª Edição revista, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. – Porto Alegre: Mediação, 2005, 9ª ed. revista.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho** -16. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017a.

_____. **Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista** – 45. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017b.

KUETHE, James L. **O processo ensino-aprendizagem**. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre, Editora Globo, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA FILHO, G. D. de. e TROMPIERI FILHO, N. **As cinco gerações da avaliação educacional – características e práticas educativas**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXII, Nº. 000011, 10/07/2013. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas

LIMA, Erisevelton. **Autoavaliação: aliada da avaliação formativa**. *In*: VILAS BOAS, Benigna. **Avaliação Interações com o trabalho pedagógico**. – Campinas, SP: Papirus, 2017 – p. 169-178.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** - 8. ed. -São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico** -1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **A avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** – 22. ed. - São Paulo: Cortez, 2011b.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

NASCIMENTO, F. J., *et al*. **O projeto político-pedagógico como princípio orientador das práticas escolares**. Revista temas em Educação, João Pessoa/PB, v. 29, n.2, p. 119-141, maio/jun., 2020.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. - 17ª edição – São Paula: Editora Ática, 1994.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. Petropólis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. H. e FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de dados qualitativos.** Artigo publicado no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPO, Brasília/DF -03 a 05 de novembro de 2013.

SILVA, Edileuza F. **O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente**. *In*: VILAS BOAS, Benigna. **Avaliação Interações com o trabalho pedagógico**. – Campinas, SP: Papirus, 2017 – p. 25-38.

TIBALLI, Elianda F. A. **Limites Pedagógicos da Avaliação Educacional**. Revista Educativa. Goiânia, v.9, n. 2 p. 315-322, jul./dez. 2007.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 6. Ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

TORRANO, Conrad Vilanou. Historia conceptual e historia de la educación**. In:Historia de la Educación - Nuevas tendencias en Historia de la Educación***,* Vol. 25, (2006), pp. 35-70. Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 0212-0267

VASCONCELLOS, Celso. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças: por uma práxis transformadora**, 5ª ed. – São Paulo: Libertad, 2003;

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – Elementos metodológicos para elaboração e realização**. 12. ed. – São Paulo: Libertad Editora, 2004a.

_____. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a Avaliação como processo de Inclusão**. Texto para III Seminário de Educação de Arcos/MG – Fev 2004b – Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf acessado dia 27/12/2022.

_____. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo escolar**. 18ª ed. – São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (orgg.). Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. P. 11-35.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Avaliação Formativa e Formação de professores: ainda um desafio**. Linhas Críticas - Revista Semestral da Faculdade de Educação – UnB, Brasília, V.12, n.22, p. 159, jan/jun. 2021-disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf . Acesso em 27/12/2022.

_____. **O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes**. *In*: VILAS BOAS, Benigna. **Avaliação Interações com o trabalho pedagógico**. – Campinas, SP: Papirus, 2017 – p. 13 - 24.

_____. **Rótulos e repreensões na sala de aula: avaliação informal pode mais do que isso**. *In*: VILAS BOAS, Benigna. **Avaliação Interações com o trabalho pedagógico**. – Campinas, SP: Papirus, 2017 – p. 135 - 143.

_____. **Portfólio, avaliação formativa e feedback**. *In*: VILAS BOAS, Benigna. **Avaliação Interações com o trabalho pedagógico**. – Campinas, SP: Papirus, 2017 – p. 157 - 167.

# ANEXO 1

Colégio: _____

Data: _____/_____/_____ Turma: _____ Turno:_____

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **Avaliação escolar: uma proposta de "mão dupla"**. Tenho como objetivo **explicitar sobre a relação dialética ensino e aprendizagem acerca da avaliação da aprendizagem escolar no ensino médio.** Para isso, temos o interesse de evidenciar como os estudantes olham para o processo avaliativo na escola. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita por meio deste **questionário contendo 24 perguntas sobre o processo de avaliação escolar, deixando sua opinião de como entende a avaliação, como ela é realizada na Escola e como ela contribui com o seu processo ensino e aprendizagem.**

1. Quando o(a) professor(a) fala em avaliação, que palavras vêm a sua mente?

_____
_____

2. Para que serve a avaliação da aprendizagem escolar no ensino médio?

_____
_____
_____

3. Por que os(as) professores(as) avaliam os(as) alunos(as)?

_____
_____
_____

4. O que o(a) professor(a) deve avaliar?

_____
_____
_____

5. O processo de avaliação da sua escola é justo com os(as) alunos(as)? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

6. A avaliação da aprendizagem na escola é um processo tranquilo ou estressante para o(a) aluno(a)? Por quê?

_____
_____

_____
_____

7. A avaliação contribui para melhorar a sua aprendizagem? Por quê?

_____
_____
_____
_____

8. O que muda na sua vida escolar com a nota que você recebeu na avaliação?

_____
_____
_____
_____

9. Como é realizado o processo avaliativo na sua escola?

_____
_____
_____

10. Qual é a frequência de aplicação de avaliações ao longo do ano?

_____
_____
_____

11. Qual(quais) o(s) instrumento(s) de avaliação os(as) professores(as) mais utilizam?

_____
_____
_____

12. Qual (quais) o(s) instrumento(s) de avaliação você prefere? Por quê?

_____
_____
_____
_____

13. Quanto ao formato, as avaliações podem ser: individual, em dupla, em trio ou grupo (acima de quatro estudantes). Qual a mais utilizada pelos(as) seus(suas) professores(as)?

_____

14. Que formato de avaliação você prefere: individual, em dupla, em trio ou grupo? Por quê?

_____
_____
_____

15. Os(as) alunos(as) usam meios fraudulentos (cola) no momento da avaliação? Por quê?

_____
_____
_____
_____

16. Se o(a) professor(a) percebe que o(a) aluno(a) usou meios fraudulentos (cola) o que acontece?

_____
_____
_____

17. Qual a relação do conteúdo ensinado nas aulas com o conteúdo cobrado na avaliação?

_____
_____
_____
_____

18. A nota obtida(tirada) nas avaliações corresponde ao que você aprendeu? Por quê?

_____
_____
_____
_____

19. Os professores atribuem “notas extras” ou “pontos extras” aos estudantes? Se sim, como e quando essa prática acontece?

_____
_____
_____

20. As avaliações são corrigidas e devolvidas para os(as) alunos(a)? Como esse processo acontece?

_____
_____
_____
_____

21. O que os(as) alunos(as) fazem com o resultado das avaliações?

_____
_____
_____

22. Há, no decorrer da avaliação, algum momento proposto pelo(a) professor(a) para que os alunos possam fazer a autoavaliação? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____

23. Há processo de Recuperação da Aprendizagem na sua Escola? Se sim, como acontece?

_____
_____
_____
_____

24. O que você mudaria no processo de avaliação da aprendizagem da sua escola?

_____
_____
_____
_____

Muito obrigado por sua participação e colaboração nesta pesquisa.