

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MADALENA FONSECA

O PROCESSO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR VISANDO O DESENVOLVIMENTO DO  
ALUNO

CURITIBA

2020

MADALENA FONSECA

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR VISANDO O DESENVOLVIMENTO DO  
ALUNO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito básico para a conclusão do curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes.

CURITIBA

2020

Agradecemos a Deus por nos conceder força e coragem para a superação de tantas dificuldades. Especialmente por ele nos permitir estar com colegas, cujos ideais compartilhamos ao longo dos anos de Faculdade. E com professores, que nos agregarem valores preciosos que levaremos por toda a vida. Assim, adquirimos conhecimentos para desenvolvermos bons trabalhos junto à sociedade. Aos nossos familiares e amigos, nosso melhor muito obrigado pelo apoio e força que nos deram ao longo de nossa trajetória acadêmica.

Uma aprendizagem verdadeiramente só é uma aprendizagem quando se transforma em prática de vida cotidiana e assim como um alimento (que alimenta alguém) quando é inserido e se transforma em sangue, plasma. O que é aprendido é vida, é prática. LUCKESI.

## RESUMO

Este estudo, denominado “O Processo de Avaliação Escolar Visando o Desenvolvimento do Aluno”, constitui uma reflexão sobre as práticas de avaliação do desempenho escolar. O objetivo desta pesquisa é buscar compreender as atuais formas de avaliação escolar para saber como ajudar e motivar os alunos. É proveniente de pesquisas bibliográficas e artigos relacionados ao assunto, cujo referencial teórico adotado permite analisar as dificuldades e diferenças que permeiam suas práticas em nosso país. Para a realização deste estudo, foram investigados livros e artigos de autores que tratam do tema aqui abordado. Na tentativa de ampliar estes estudos, questionamos algumas pedagogas da Rede Pública na Educação Básica acerca da forma atual de avaliação praticada nas instituições em que atuam. Para ilustrar, foram buscados, também, dados sobre a participação dos alunos, para o que elaborou-se um questionário no Documentos Google, com perguntas abertas para dez jovens estudantes da rede pública e privada. Cinco delas foram respondidas. Três foram selecionados para análise, tomando como base os conceitos e categorias de autores que tratam do assunto. Os resultados obtidos identificam que a avaliação nem sempre acontece de modo eficaz, revelando mais pontos negativos do que positivos na forma como tem sido adotada. Desta forma, compreende-se que faz-se necessária uma mudança na forma de avaliação. É preciso desenvolver práticas capazes de despertar o interesse dos alunos para torná-los mais participativos, permitindo-lhes que avancem em seu aprendizado, superando eventuais dificuldades.

Palavras-chave: Avaliação. Aluno. Desenvolvimento.

## ABSTRACT

This study, called “The School Evaluation Process in Student Development”, is a reflection on the practices of evaluating school performance. The objective of this research is to seek to understand the current forms of school evaluation to learn how to help and motivate students. It comes from bibliographic research and articles related to the subject, whose adopted theoretical framework allows analyzing the difficulties and differences to analyze the difficulties and references that permeate their practices in our country. In order to carry out this study, the bibliography of works and articles by authors dealing with learning assessment was investigated. When expanding it, we questioned some pedagogues from the Public Network in Basic Education. Together with them, we approach the form of the evaluation carried out in the institutions in which they operate. In the search for data on student participation, a questionnaire was created in Google Docs, with open questions. We directed them to ten young students from public and private schools. Five of them were answered, and three were selected for analysis. In view of their responses, analyzes were performed, based on the concepts and categories of authors dealing with the subject. The results obtained identify that the evaluation does not always happen effectively, showing negative and

positive points. Thus, it is understood that a change in the form of evaluation is necessary. It is necessary to develop practices capable of arousing the interest of students to make them more participatory, making them advance in their learning, overcoming difficulties.

Keywords: Assessment. Student. Development.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	7
1.1 JUSTIFICATIVA	8
1.2 METODOLOGIA	8
<b>2. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	11
2.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	16
2.2 FINALIDADE DA AVALIAÇÃO	24
2.3 ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DO PROFESSOR	27
<b>3. O DESAFIO DA AVALIAÇÃO</b>	32
3.1 AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	37
3.2 QUALIDADE DA ESCOLA	41
<b>4. A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO E PEDAGOGO NA ESCOLA</b>	46
<b>5. ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS</b>	50
5.1 ENTREVISTAS	50
5.2 QUESTIONÁRIOS	57
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	63
<b>7. REFERÊNCIAS</b>	67

## 1. INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho escolar tem sido amplamente estudada e é fonte de aspectos controversos e contraditórios. Tanto no aspecto da função da avaliação, quanto na forma como se avalia, muitos são os problemas.

Via de regra, os docentes avaliam o desempenho escolar dos alunos por meio das provas, atribuindo-lhes notas pelos seus acertos, não levando em consideração o desenvolvimento contínuo de sua aprendizagem.

Ao avaliar o aluno o professor deve, sobretudo, observar se o aprendizado está efetivamente ocorrendo de acordo com o que foi estabelecido no processo e no planejamento de ensino.

Caso não esteja, pode (e deve) retomar a prática pedagógica. Buscar adequá-la de forma mais dinâmica, objetivando o crescimento do aprendiz. Deste modo, a avaliação deixa de ter uma função classificatória e excludente.

Luckesi explica que a recente prática da avaliação escolar determinou como papel da avaliação de desempenho o procedimento de classificação e seleção, em vez de buscar, como deveria ser, o compromisso de possibilitar uma nova compreensão sobre o propósito da avaliação. Tradicionalmente, esta tinha a incumbência estática de separar o indivíduo, e não de buscar a sua promoção, numa postura decididamente de estratificação. Nesse sentido, o autor reforça que este tipo de avaliação cria estereótipos sem contribuir para a aprendizagem do aluno, sendo que “Do ponto de vista da aprendizagem escolar poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior”. (LUCKESI, 2011, p.82)

Classificações que são reiteradas, podendo se transformar em algarismos. Por este motivo, passam a ter possibilidade de serem somadas e subtraídas em médias. Será que o regular não pode alcançar um nível bom ou ótimo? Todos os professores têm consciência de que isso é possível, e até defendem a ideia do desenvolvimento da aprendizagem (Luckesi, 2011, p.82) Depreende-se, então, que muitos professores não querem que isto aconteça, uma vez que decidem deixar os educandos com as mesmas notas que receberam como forma de “castigo”, pelo desempenho possivelmente incorreto.

Este estudo tem por objetivo analisar como a avaliação tem sido praticada na escola e as dificuldades a serem superadas.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A avaliação é um processo complexo que exige uma reflexão crítica sobre a prática. Neste estudo, busca-se compreender as formas de avaliação escolar e indagar sobre a melhor forma de como ajudar alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem a superá-las.

Defino avaliação da aprendizagem com um ato amoroso no sentido de que avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. Avaliação tem por objetivo acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. Avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão, a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2000, P. 172).

Luckesi define avaliação da aprendizagem como sendo um ato carinhoso, no sentido de que a avaliação, por si, é uma atitude receptiva. Para compreender isso, é preciso saber diferenciar avaliação do julgamento. Esta é uma ação que separa o certo do errado. Incluindo o primeiro, e excluindo o segundo. Já a avaliação tem o propósito de acolher um fato, observando então suas características, visando – se possível -, dar-lhe apoio de mudança. A avaliação, como um procedimento, tem por intenção a inclusão, não a exclusão.

## 1.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é bibliográfica. Ela está baseada na leitura, análise e interpretação de livros e artigos de autores que tratam sobre o assunto em questão. Para elucidar e exemplificar as questões relacionadas ao tema, entrevistamos pedagogas da educação básica nas três etapas com perguntas sobre a forma de avaliação que é realizada em suas instituições. Para obtermos dados sobre a participação dos estudantes na escola, elaboramos um questionário no Documentos Google, com perguntas abertas que foram enviadas para 10 jovens alunos de escola pública e privada. Com as respostas das entrevistas e do questionário, apresentamos análises utilizando referências conceituais de autores que tratam do assunto.

Inicialmente tratamos de conceituar o que vem a ser avaliação, através da concepção de vários autores. Em seguida colocamos em discussão o modo como ela



é realizada no espaço escolar. Posteriormente, procuramos fazer uma análise identificando as oportunidades em que a avaliação ajuda o processo de aprendizagem.

Severino (2007) explica que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”.

Emprega-se um conceito já sistematizado por outro pesquisador e propriamente registrado. Os trabalhos já concluídos servem como elementos dos conteúdos a serem investigados. O investigador fundamenta, com as colaborações dos pesquisadores da área, as orientações críticas e contínuas das pesquisas.

Severino (2007) esclarece que entrevista é um meio de obter dados acerca de uma matéria, de modo direto, entre o pesquisador e o pesquisado. Esta forma de diálogo entre observador e observado é muito aplicada nas análises da área das Ciências Humanas. Ressaltando que o observador deseja entender o que os cidadãos meditam, conhecem, retratam, realizam e discutem.

Severino (2007) afirma que entrevistas não diretivas são aquelas em que os dados são obtidos através da escuta. O pesquisador ouve com atenção. Vai anotando todos os conhecimentos, e só interfere seriamente para incentivar o declarante a fazer suas interlocuções despreocupado em conduzir o respondente a se pronunciar sem se intimidar em sua atuação. Entrevistas estruturadas são perguntas conduzidas antecipadamente. Ajustadas com definição e conexão inerentes ao assunto pesquisado acerca da indagação feita. E sem preocupação com a originalidade, e com o quesito certo. Conseguir do espaço e do sujeito o retorno do mesmo modo, prontamente categorizado.

Conforme Severino (2007), o questionário síncrono de perguntas aplicadas ao tema pesquisado ajuda a criar referências com as contribuições por parte dos sujeitos. A investigação tem a proposta de apreender a posição dos mesmos. A respeito do tema pesquisado, as perguntas precisam ser convenientes ao objetivo e nitidamente preparadas para serem bem entendidas pelos sujeitos. Elas devem ser formuladas de modo a produzir resultados com o mesmo propósito, não podem gerar insegurança. Devem proporcionar retorno conciso. Podem ser perguntas abertas ou fechadas. No caso anterior, os retornos foram definidos entre as perguntas escolhidas pelo investigador. No posterior, o sujeito pode fazer as questões, exclusivamente, a contar de sua própria criação. De modo usual, o questionário previamente testado permite a

realização de um ajustamento antes de ser utilizado pelo grupo que o concede ou que autoriza o investigador a examinar e, se for preciso, reavaliá-lo e combiná-lo.

## 2. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

(...) do ponto de vista estritamente pedagógico, ela provoca a não aprendizagem. Porque o aluno fica mais preocupado em tirar nota do que em aprender (...) Do ponto de vista psicológico, os estragos são enormes (...) Citando um exemplo bem concreto: existem crianças que passam a ter mais prazer em ver o coleguinha ir mal à elas próprias se saírem bem (...) Do ponto de vista econômico, o dinheiro que é gasto com reprovações e evasões poderia ser aplicado na educação das crianças que se encontram fora da escola (...) um efeito: esse tipo de avaliação acaba levando o sujeito àquela posição de passividade. É o “pacato cidadão”. (VASCONCELOS, 2001, entrevista).

Segundo Vasconcelos (2001), a avaliação com objetivo da classificação não é avaliação. É, sim, um teste. Em visão rigorosa, instrutiva, não promove a aquisição do aprendizado, porque o aluno fica mais concentrado em tirar nota do que em saber. No que diz respeito ao aspecto psicológico este tipo de avaliação é prejudicial para o aluno. Vasconcelos fala de crianças que se sentem mais felizes quando seus amigos fracassam do que quando elas mesmas obtêm sucesso. Levando em consideração o aspecto financeiro, e os gastos com reprovações e evasões, seria melhor que o capital fosse investido na aprendizagem de sujeitos que estão fora da escola. Um resultado deste tipo de avaliação termina deixando o indivíduo na inércia. É o homem acomodado.

“O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. 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, reorganizando-as”. (HOFFMANN, 1991, P.67).

Hoffmann (1991) explica que é preciso incluir no conteúdo educativo uma concepção de prática avaliativa como uma das intermediações pela qual incentivaria a reestruturação da prática de aprender, estimulando a experiência de proporção intelectual no meio dos princípios da realização educacional. Educador e educando procurando conjugar suas concepções, para argumentar e reestruturá-las.

A avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem escolar são meios e não fins em si. Elas se encontram demarcadas pela teoria e pela prática que as estabelecem. Desse modo, compreendemos que a avaliação não acontece e nem acontecerá sem um objetivo, mas determinada por uma prática pedagógica que traz

uma educação com visão de mundo (LUCKESI, 2011).

Entendemos que, atualmente, não está sendo cumprida a meta da avaliação escolar. A pedagogia é uma concepção teórica da educação e da sociedade. Em virtude da educação não estar sendo ofertada fortuitamente, talvez, sua atual prática avaliativa da aprendizagem esteja acontecendo de forma inconsciente. Como se não fosse um meio teórico da sociedade e da educação. Parece ser uma prática neutra, visto que não demonstra entendimento, tampouco a compreensão da prática social.

A prática escolar dominante, atualmente, é realizada por meio teórico de entendimento que presume a educação como um instrumento de preservação e representação da sociedade (ALTHUSSER, s/d; BOURDIEU e PASSERON, 1975).

A hegemonia política e cultural é o elemento importante para se conservar esse meio social, sendo as práticas de avaliação seus elementos fundamentais. A atual prática da avaliação educacional está a serviço de uma compreensão teórica, preservadora da sociedade e da educação. Para sugerir o rompimento dos seus limites, que é o que desejamos promover, é imperativo situá-la em outro contexto pedagógico, em uma pedagogia que esteja preocupada em transformar a educação de modo social, político e cultural (LUCKESI, p.76, 2011).

O primeiro passo para converter a avaliação educacional escolar em método pedagógico para a transformação é investigar sua atual prática. É necessário tentar eliminar o arbitrário e a persistência dessa forma conservadora, indicando uma solução para compreensão da educação como mecanismo de transformação da prática social. A avaliação autoritária pode ser descrita como uma das marcas dos atuais agentes da avaliação. Isso impede uma tomada de decisão a respeito da mudança, bem como a busca uma explicação mais detalhada dos processos que são requeridos para se alcançar os objetivos desejados (LUCKESI, p.76-77, 2011).

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, atualmente, está a trabalho de uma pedagogia atuante que serve a um padrão social liberal-conservador, nascido nas sociedades transformadas que resultaram da Revolução Francesa. A burguesia foi revolucionária, construindo elevada união com as camadas populares nas lutas contra as garantias da nobreza e do clero feudal. As classes burguesas, desde que se situaram vitoriosas no poder, com a mudança de 1789, na França, tornaram-se tradicionais e conservadoras (Politzer, s/d), tendo em vista a aprofundar os privilégios econômicos e sociais que já tinham conseguido.

No entanto, as ideologias e as ideias da compreensão liberal que nortearam as

atitudes progressistas da aristocracia, com vista à renovação do paradigma social vigente naquele tempo, continuam. E hoje determinam formalmente a sociedade que vivemos. Dessa forma, a nossa sociedade prediz e assegura, com as adversidades que são conhecidas por todos nós, aos cidadãos, seus direitos de igualdades e liberdade diante da lei. Cada indivíduo, ocupando uma posição de destaque no pensamento liberal, o que sugere que cada um pode e deve com o seu próprio esforço, dentro da lei, buscar a concretização individual de seu plano e conquistar seus bens (LUCKESI, 2011, p.77).

As pedagogias hegemônicas, que determinaram historicamente o período decorrente à Revolução Francesa, estavam e ainda se encontram a trabalho deste modelo social. Em consequência, a avaliação educacional e a da aprendizagem, em particular, descritas nessas pedagogias, estiveram e estão organizadas pela mesma compreensão teórico-prática da sociedade (LUCKESI, 2011, p.77).

Sintetizando, podemos argumentar que o paradigma liberal conservador da sociedade resultou em três pedagogias diferentes, mas referentes entre si e com um mesmo propósito: manter a sociedade no mesmo padrão já estabelecido. A pedagogia tradicional, centralizada na inteligência, na transmissão de conteúdo e do pessoal docente; a pedagogia renovada, centralizada nos sentimentos, na autenticidade, na formação do pensamento e no aluno com suas dessemelhanças e individualidades; e, por última, a pedagogia tecnicista, centralizada na exacerbação dos meios tecnicista de transferência e percepção dos conteúdos e nos valores do mercado. Todas são traduções do padrão liberal conservador da nossa sociedade, procurando realizar, sem atingir, a uniformização social, pois há a premissa de que todos são formalmente iguais. A esperada e regularmente pretendida igualização social não pode ser alcançada, porque o padrão social não a aceita. A igualdade social só poderia acontecer em outro paradigma social (LUCKESI, 2011, p.78).

As pedagogias não conseguiriam propor nem seguir procurando meios para superar a estrutura social desigual. O modelo social conservador e suas pedagogias, nessa ordem, aceitam e promovem inovações internas do processo. Entretanto, não sugerem, e nem apresentam, medidas para sua suplantação, o que, de certa maneira, seria uma incoerência. Nessa concepção, os componentes dessas três pedagogias propõem assegurar a estrutura social na sua totalidade. Seguem as determinações pedagógicas da matriz liberal, ou como tem que ser a relação do professor e aluno; da maneira que deve ser exercido o método de ensino e da aprendizagem; como pode

se dar a avaliação etc. “Para traduzir as aspirações do modelo social, por meio da educação, estabelece-se um ritual pedagógico, de contornos suficientemente definidos, de tal forma que a integridade do sistema permaneça intocável” (CURY, 1979, p.78).

Segundo Luckesi (2011), no meio e no contexto do saber social liberal conservador, vem-se visando e já se prevê uma orientação por um outro paradigma social, no qual há busca por igualdade entre os indivíduos e que seus direitos não fossem só formalidade da lei, mas que se realizassem historicamente. Dessa forma, uma compreensão mais abrangente e inclusiva da sociedade poderia criar um novo método de pedagogia social. Procurando interpretar esta proposta destacada sobre prática educacional, “[...] já contamos, hoje, no nosso meio, com a pedagogia denominada de libertadora, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire” (LUCKESI, 2011, p.78-79). A pedagogia está presente na ideia da transformação e virá pela organização das camadas do povo, determinada por meio da percepção das contradições do sistema educacional, no exterior da escola, por isso mesmo, definida e destinada ao ensino dos adultos.

Também já há entre nós demonstrações da pedagogia libertária, caracterizada pelos adeptos da autogestão e centralizada pela concepção de que a escola deve ser um mecanismo de percepção e ordenação política do aprendiz. E, por fim, de acordo com Libâneo (1984), se formulou em nosso meio a chamada pedagogia dos conteúdos socioculturais, representada pelo grupo do professor Demerval Saviani, centralizada no conceito de igualdade, quer dizer, de espaço para todos no sistema de educação, e no entendimento de que a ação educacional se faz pela apropriação do conhecimento historicamente adquirido pelo homem, e que tenha capacidade de modificar as relações no campo social.

Para Paulo Freire (1975), há dois grupos de pedagogia, que sintetizam modelos diferentes. Um, com a intenção de amestrar os educandos; e outro, pretendendo transformar os educandos. O primeiro diz respeito a uma pedagogia com pretensão na conservação da sociedade, impondo prática repetitiva, ajustamento, delimitação dos educandos, padrão social. No segundo grupo, estão as pedagogias que pretendem ofertar ao aluno recursos para que eles sejam capazes do processamento e não sejam apenas instrumentos de ajuste e reprodução da sociedade.

Os dois grupos de pedagogia, articulados por esses dois paradigmas sociais,

valem-se de duas ações opostas de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar. Dentro do padrão liberal conservador, haverá de, impreterivelmente, ser arbitrária. Isso porque prevalece o entendimento da sociedade, que deseja controlar e delimitar os homens - de acordo com os princípios estipulados de constância social, que eram impostos de várias maneiras. E por várias ideologias. A avaliação educacional será um mecanismo repressor das atitudes da cognição, mas também das sociais, no ambiente da escola.

A realização das ações pedagógicas, que visam às mudanças, terão que estar voltadas aos procedimentos que podem estimular a autonomia do estudante. Porque o atual padrão social requer a atuação democrática por e para todos. Assim, todos terão igualdade, fato que não ocorrerá se não conseguir a autonomia e a reciprocidade de relação entre os sujeitos.

Nessa circunstância, a avaliação educacional necessitará demonstrar-se como um instrumento de análise do contexto, trazendo avanço e não uma prática repressiva (LUCKESI, 2011, p.79-80).

Hoffmann (1994) afirma que, da mesma forma que os professores eram instruídos quando eram alunos, em escolas ou em instituições para formações profissionais, eles transmitem aos seus discentes as orientações que receberam. Não levam em consideração a aprendizagem que o indivíduo faz em seu percurso. Avaliam por somatória, procurando identificar um critério quantitativo da aprendizagem em caráter eliminatório da "incapacidade" do aluno.

“Ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir médias do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando e ao nosso próprio trabalho”, (Hoffmann, 1994, p. 185).

De acordo com Hoffmann (1994, p.185), a avaliação é um desafio a ser superado pelo professor. Não será fácil, mas é necessário pensar para que haja mudanças. É preciso que os educadores, quando de sua formação, recebam nova informação da prática sobre avaliação. Que não aprendam apenas a avaliar de maneira tradicional. Aqueles que trabalham com formação dos futuros pedagogos, também têm o compromisso de mudar essa realidade.

É essencial oferecer uma formação contínua para os professores. Que resulte numa nova visão, num norte melhor definido para que eles possam seguir. Criando alternativas para avaliar os alunos. Buscando sobretudo valorizá-los, em todos os

sentidos que eles desenvolvem no cotidiano em que estão inseridos.

“Avaliar deriva de valia, que significa valor. Portanto, a avaliação corresponde ao ato de determinar o valor de alguma coisa” (SILVA,1992, p.11).

De acordo com Silva (1992, p.11), nesta definição, avaliar está com o significado mais quantitativo do que qualitativo. Mas não se pode ignorar tal aspecto, porque esta característica é percebida nas práticas de vários educadores. A avaliação é um sistema de interação entre professor e aluno. Para o docente, é um meio de avaliar o aprendiz. Para o educando, serve como verificação de seu conhecimento, e poder utilizar-se desses conhecimentos no futuro. Já para o professor, deve ser um acompanhamento efetivo do processo de ensino e aprendizagem.

## 2.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

No entendimento de Hoffmann (s/d, p.1), a metodologia em avaliação está fundada em princípios morais, concepções de aprendizagem, de povo e sujeito. Concepções que comandam a forma avaliativa e que dão significado às mesmas. Uma concepção que visa a categorização, tem por objetivo separar, rotular e excluir. Ao contrário, uma concepção mediadora tem o propósito de perceber, conduzir, favorecer a evolução na educação. Dito de outra forma, a concepção mediadora teria como pressuposto a apropriação do conhecimento de modo a considerar as diferenças no aprendizado, sem selecionar ou discriminar.

É necessário refletir, em primeiro lugar, na maneira que os professores pensam a avaliação, e, previamente, também, se discutir a organização, os materiais e as formas de estudo, refazer os métodos avaliativos, com debates e mais ênfase nos princípios fundamentais, caso contrário, será como criar um projeto e não saber onde aplicá-lo.

Hoffmann (s/d, p.2) afirma que alguns conceitos são suportes articuladores: todos os educandos sabem a todo momento (como apreciar as particularidades); sabem que precisam de maiores possibilidades de aprendizado (ideias educativas de desempenho do professor observador); aprendizados significativos são para a vida toda (teoria dialética de particularidade complementar).

De acordo com Hoffmann (s/d, p.2), a avaliação da aprendizagem, especialmente, tem relação com a consideração do relacionamento entre professor/avaliador e aluno/avaliando, sujeito (aluno) que é avaliado por indivíduo



(professor). Visto que é uma ligação de ambas as partes, na qual o educador é mediador nas operações individuais de cada educando. Apesar do docente ocupar-se com vários discentes, sua ligação no processo avaliativo determinará de maneira distinta cada indivíduo. Por intermédio da conduta orientadora e da sua mediação, instruindo vida e inspirando conhecimentos específicos. Do mesmo modo, cada aprendiz irá formar mais ou menos vínculos racional e afetivo com cada educador, produzindo várias formas de soluções, vinda deles mesmos. Dessa maneira, o sistema avaliativo mediador a todo momento tem característica distinta no que se refere aos educandos, visto que as deliberações avaliativas (inclusivas ou excludentes) influenciam peculiarmente os alunos. Todo método avaliativo tem por propósito: perceber os alunos um por um, verificar e entender seus diversos meios de aprendizado. Deve ser capaz de criar uma prática avaliativa que possibilite o aluno a se apropriar dos conhecimentos.

Para Hoffmann (s/d, p.2-3), a avaliação como sistema abrange impreterivelmente os três tempos: perceber, verificar e proporcionar maiores oportunidades de aprendizado. Não se podendo justificar que avaliou só por perceber ou entender os aprendizes, ou designar por avaliação verificar provas e anotações, pelo motivo dessa técnica limitar o pensamento.

Segundo Hoffmann (s/d, p.2-3), se a percepção, ou verificação de trabalho não converteu-se em soluções pedagógicas, acerca da continuação do regime ensino-aprendizagem, esta estrutura não alcançou seu objetivo principal. Avaliar no sentido mediador quer dizer atuar na maneira de atingir e sobrelevar o intelectual dos educandos. A desigualdade, às vezes, não está nas estratégias. Ou nos mecanismos. Encontra-se na intenção de como os utilizamos para anotar as informações dos aprendizes para selecioná-los (concepção classificatória), ou anotá-los com a intenção de entender melhor como se desenvolver e praticar educativamente em seu favor (concepção mediadora). O fundamental é ter certeza dos conceitos que constituem os atos. As ações e as ferramentas sofrem modificações quando mudam as concepções.

### Sobre os avaliadores

Hoffmann (s/d, p-3) nos diz que ser avaliador é saber entender, apoiar os educandos em suas particularidades e maneiras específicas de aprendizado para projetar e acertar intervenções dialéticas beneficiadoras a cada um, na equipe e de

todos. O propósito de proporcionar maiores momentos de aprendizado resulta em melhorias primordiais das ações avaliativas. E das interações com os alunos, visto que toda investigação ou “exigência” do docente passa a dirigir-se auxiliada de suportes, tanto racional quanto afetivo. Possibilitando aos discentes ultrapassar todos os obstáculos. Olhar e identificar quem necessita mais de apoio é incumbência do avaliador no decorrer do tempo. Neste caso, o cuidado aos aprendizes não é classificado como exagero (tal qual se ouve falar de “alunos que tomam tempo”).

De acordo com Hoffmann (s/d, p. 3-4), compete ao avaliador: delinear com extrema certeza quais aprendizes estão sendo observados; trabalhos avaliativos sequentes e pequenos progressos; avaliá-los em seguida; reprogramar a prática educacional de forma a atingir o desenvolvimento de todos os educandos. Sendo a avaliação um “processo”, apresenta-se provisoriamente como uma participação recíproca da realização educacional; as respostas do aprendiz indicam sempre um começo para novos aprendizados. O aprendizado só pode ser assistido por longo prazo, por tratar de organização e reorganização do saber.

Segundo Hoffmann (s/d, p.4), “Bimestres, trimestres, semestres e anos letivos são delimitações burocráticas. Não são determinantes da sistemática da avaliação”. O método avaliativo progride junto com o progresso dos aprendizados dos aprendizes. Registros sobre o desenvolvimento bimestral de educandos compõem o período que o docente dá pareceres sobre o desenvolvimento que o educando alcançou até aquele momento. Do mesmo modo, o principal dessas anotações é o que elas valem para dar prosseguimentos nas práticas instrutivas do próprio educador ou de educadores, que continuarão realizando-as até o fim do ano letivo.

Na visão de Hoffmann (s/d, p.4), o caráter subjetivo e multidimensional da percepção avaliativa mediadora é abrangente, porque tem várias oportunidades de aprendizado. É um olhar interessante, não é pré-determinado, pois apoia o casual e o singular de cada aluno. Tem o objetivo de descobrir o que o aprendiz sabe, sem limitação, sem definições, principalmente para andar com ele em caminhos surpreendentes.

Cada um tem sua maneira de ver e interpretar o mundo, por isso vários olhares se completam em diversos saberes, vivências e convicções que se contradizem e anulam as verdades autoritárias. Modificar a avaliação sem um propósito primordial ou uniformizar a mesma é descaracterizar o seu significado fundamental humanitário. O método avaliativo mediador só permanece por meio da liberdade, da solidariedade

e da consideração de um pelo outro, e da participação pedagógica.

De fato, a avaliação mediadora consolida-se em contexto próprio e contraditório. “É constrangedor saber que milhares de crianças e jovens têm, em pleno século XXI, sua aprendizagem avaliada por dados numéricos, por médias aritméticas, por estatísticas, e tal fato ser considerado (ingenuamente) uma avaliação precisa e justa.” (HOFFMANN, s/d, p.4 e 5).

Hoffmann (s/d, p.4 e 5) defende que apesar de estarmos no século XXI, a aprendizagem de muitas crianças e jovens, ainda, é avaliada de forma classificatória. A avaliação correta do aprendizado significativo não é mensurável (caráter quantitativo), mas é qualificativa, compatível ao conhecimento. O objetivo da avaliação da aprendizagem não é de classificar, mas de promover o acesso do sujeito ao conhecimento.

### Sobre os aprendizes

Conforme Hoffmann (s/d, p.5), é necessário respeitar as diferenças, as particularidades, sem perder a visão do contexto participativo. Escola quer dizer sociabilização de comunicação entre diferentes, só existe escola para que várias crianças e jovens com suas diferenças possam conviver, compartilhar, experimentar, se instruírem uns com os outros e se tornarem cidadãos. Toda a relação de aprendizado só acontece com a integração dos indivíduos com os instrumentos de conhecimento, da correlação de uns com os outros e com relação a si mesmo.

Toda a ligação de aprender se dá com a comunicação do ser com os instrumentos de consciência, da associação com os outros e da ligação com si próprio, conforme afirma Charlot (2000). Ela só tem sentido se cada educando puder descobrir o mundo e suas peculiaridades, mas entender o mundo de maneira valiosa e provocante na noção suprema de sociabilização e da colaboração dos adultos, intermediando seu conhecimento. Os alunos progredem mais quando interagem com a diversidade, com sujeitos de idade, gênero, classe, vivências de vida, convicções e pretensões diferenciadas das suas. "Nas diferenças de uma turma de educandos, se pronunciam as particularidades, uma vez que demonstram os princípios de ressonante oposição, os distintos modos de realizar, de expressar, de notar, se forem elaboradas as ocasiões para tal (HOFFMANN, s/d, p.5)."

A primeira missão da avaliação é a oferta constante de lugar para troca, sem,

contudo, deixar de garantir a melhoria necessária ou de desenvolver atividades de intermediação que promovam o progresso da equipe. Uma avaliação correta respeita o contraste. Todos os alunos têm direito a condições adequadas, e a mais justa é a que tem consideração pela diferença. Com isso respeita a raça, a religião, a cultura, as dificuldades e as fases de aprender. A avaliação mediadora acontece no dia a dia da ação pedagógica (HOFFMANN, s/d, p.5-6).

Por que conhecimento possível?

Explica-se: porque a capacidade de conhecimento é fruto de trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer; sem elas, esta capacidade não se constrói. (RAMOZZI - CHIACOTTINO, 1988, p.6).

Segundo Ramozzi-Chiacottino (1988, p.6), a instituição educacional tem o compromisso de fazer o possível para propor uma aprendizagem. Se o aprendizado não for de qualidade, passa a ser uma avaliação pela classificação em sistema seletivo, propriedade que se compara com quantidade que não se edifica. Na mesma linha de raciocínio, Souza (1991) afirma que:

Sem desconsiderar que há causas, fora da escola que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar também, dentro da escola, como esta vem tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Reconhece-se que também na escola, por mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Aí situa-se o processo de avaliação da aprendizagem que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar. (SOUZA, 1991, p. 103).

O uso sequente dos testes e, especialmente, dos exames de inteligência ajudam a legitimar o contexto dado. Souza (1991) evidencia que, sem ignorar as causas que existem fora da escola, que preservam as dificuldades e fracassos dos aprendizes, é necessário analisar se dentro da escola não estão desconsiderando suas dificuldades e, da mesma forma, gerando suas derrotas. Visto que também na escola, por instrumentos mais ou menos determinados, há uma aplicação que ressalta um modo de distinção educacional e conservação da organização social. Aí encontra-se o regime de avaliação do aprendizado que representa e é representado pela hierarquia na prática escolar.

“A ênfase continua na testagem e, especificamente, os testes de QI servem para legitimar um sistema de estratificação nas escolas. A testagem proporciona uma justificação única para as diferenças individuais a fim de manter uma provisão constante de mão de obra barata e garantir a estratificação de classe. O papel das escolas em uma estrutura capitalistas

*behaviorista* é “produzir” trabalhadores que alimentam um sistema econômico desigual”. (KAUFMAN, 1993, pág. 94).

De seu ponto de vista, Kaufman pondera que a estratificação presente na avaliação, e especialmente, nos testes de inteligência, ajuda a comprovar um complexo de desigualdades nas escolas. A prova pode favorecer uma justificativa para a desigualdade, a fim de conservar o provimento permanente de trabalhadores estagnados no mesmo nível social. Nesse contexto, o papel das escolas que selecionam é formar e fornecer operários que compõem um grupo social desigual.

Luckesi (2011, p. 35 e 36), por sua vez, explica que a prática da avaliação da aprendizagem na escola brasileira é exatamente um registro do tipo que primeiro segrega na nossa ação educativa. É que a avaliação da aprendizagem conseguiu um lugar tão abrangente nos sistemas de ensino que nossa ação educativa escolar passou a ser dirigida por uma “Pedagogia do exame”: o mais evidente e declarado padrão dessa pedagogia está na aplicação do ensino no último ano do Ensino Médio, quando todas as práticas dos professores e dos alunos são direcionadas para capacitação de “solucionar questões”, com o objetivo de preparar para o vestibular, como oportunidade (social reduzida) de ingresso para a universidade. Nessa série de estudos, o ensino centraliza a atividade de solucionar questões de conteúdo definido que pertencem a escolha no vestibular. Os cursos preparatórios ao vestibular são mais exacerbados no método de preparação para a solução das questões.

“No entanto, nesse ponto será capaz de ser instrumento de outra observação para este artigo, nós observamos e entendemos que a atividade pedagógica está centralizada pelas questões e testes.” (LUCKESI, 2011, p.35 e 36)

Conforme Luckesi (2011, p.36), pais, método de educação, educadores e educandos, todos têm suas atenções centralizadas no acesso ao ensino superior, não no educando na sequência de estudos de uma etapa para outra. O modelo de ensino está concentrado nas porcentagens de acesso da totalidade dos alunos; os pais encontram-se desejosos de que seus filhos progridam nas etapas de ensino; os educadores se utilizam de modo permanente do sistema de avaliação, como recurso incentivador dos aprendizes por meio de intimidação; os/as aprendizes se encontram sempre na expectativa de serem aprovados ou reprovados e, por isso, valem-se dos mais diversos meios. A nossa prática educacional é atravessada mais por um controle avaliativo do que por um processo de ensino-aprendizado.

De acordo com Luckesi (2011, p.36), a atenção de todos está concentrada na

promoção. Os educandos concentram-se na aprovação. Ao começar um ano letivo, encontram-se interessados em saber como será o meio de avaliação no fim da etapa escolar. Investigam por quais meios as notas serão conseguidas e utilizadas no acesso de uma seriação para outra. Ao longo do ano letivo, as notas são médias que vão sendo atingidas. O que prevalece é a nota. Não interessa de que forma elas foram conseguidas, nem sequer por quais vias. Elas são empregadas e manuseadas como se não tivessem nada a ver com o percurso real do processo de aprendizado.

De acordo com Luckesi (2011, p.36, 37), a atenção é nas provas. Os educadores utilizam as provas como objetos de intimidação e obstáculo dos aprendizes. Afirmam ser um meio de incentivo de aprendizado. Quando o educador sente que seu trabalho não está tendo o resultado previsto, adverte seus aprendizes, para se prepararem. Do contrário, poderão se sair mal no exame. Ao ver que os educandos não estão se comportando de acordo, os mandam ficar quietos. E a cada dia vai acrescentando novas ameaças em relação às questões. Isso ocorre principalmente na educação fundamental, no ensino médio, mas também e posteriormente na universitária. Essa atitude demonstra como o educador utiliza as provas com aspecto coercitivo.

Pensamos que essa maneira de motivar os alunos não garante sua aprendizagem. Eles são direcionados a competir entre si. Precisam atingir uma média para poder alcançar o objetivo de ingressar na universidade, não importa a maneira como vão conseguir. Qualquer meio é válido. Mas entre aqueles que conseguem ingresso ao ensino superior, muitos deles não permanecem nas universidades, porque não se encontram habilitados para acompanhar o ritmo que lhes é imposto. O indivíduo foi incentivado a memorizar. Não aprendeu a pensar, criar e desenvolver suas ideias. É fundamental que os sistemas de educação, professores e demais profissionais, entendam que para formar cidadãos é preciso dar autonomia para o aluno pensar, ter ideias e ajudar a se desenvolver. Só assim os aprendizes poderão progredir em sua aprendizagem.

Luckesi (2011, p.38) explica que “o estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames”. Por meio da gestão e da organização do ensino, pretende examinar as notas de todos, saber como os aprendizes estão. As análises são eficazes, pois evidenciam os resultados de todos os educandos, no que diz sobre sua situação de aprovação ou na continuidade do ensino. A aparência dos resultados, às vezes, encobre mais do que se pode observar, mas essa forma satisfaz se for

compatível com a expectativa que se tem. A prática das atividades educacionais continua obscurecida, mas os dados das provas parecem ser evidentes, consegue-se fazer um julgamento conforme os dados foram entendidos, de acordo com o padrão vigente.

Sob a ótica de Luckesi (2011, p. 38-39), “o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames”. A própria sistemática de ensino está concentrada nos efeitos gerais da avaliação. Supostamente, interessa-lhe os efeitos gerais: as notas, os relatórios. Falamos “supostamente”, devido ao fato de que, se uma organização escolar começa uma atividade realmente importante, vista em questão de um ensino e de uma equivalente aprendizagem significativa, social e politicamente, o sistema “coloca o olho” em cima dela. Podendo essa organização, com tal qualidade e atividade, estar produzindo conflito com a “normalidade”. No entanto, se mostrar bonitos quadros de notas e se não atentar contra o padrão social, ela ficará muito bem. Contudo, caso esteja agindo à margem do “normal”, na construção de uma mente crítica do cidadão, ficará estigmatizada. Enquanto o ensino estiver estabelecido nos conformes, o sistema social se contenta com os quadros estatísticos. Para além disso, os instrumentos de gestão e controle são ligados: pais que reclamam da escola; verbas que não chegam; inquisição e gerenciamento etc.

Em resumo: os sistemas de exames, com seus resultados expressos em notas, e seu controle, centralizam a todos. Os fatos ligados ao desempenho de ensino e aprendizado com a finalidade observar, criticar, para agir de modo mais significativo, continua adormecido em um canto. Na verdade, a nossa ação educativa se trata de uma “Pedagogia do exame”. O que importa é se os educandos vão bem nos testes e conseguem boas notas (LUCKESI, 2011, p.38-39).

Desdobramentos: a concentração está nos testes e notas. Mostra duplicações, principalmente na relação entre educador e educando. Os exames são para reprovar. Os professores preparam seus testes para “provar” os aprendizes, não para ajudá-los no seu aprendizado. Às vezes, ou na maioria dos casos, preparam questões para “reprovar” seus aprendizes. Há possibilidade de haver distorções. Com ênfase na intimidação às quais já nos referimos; preparação de questões fora dos conteúdos ensinados em sala de aula; elaboração de provas sobre o tema desenvolvido com os estudantes. Contudo, em nível complexo bem maior do que foi trabalhado, no uso de fala ambígua para os estudantes, entre outros aspectos (LUCKESI, 2011).

Segundo Zabala (2010), a avaliação escolar deve acontecer em todo o sistema

de ensino-aprendizado, e não só direcionada aos resultados atingidos pelos educandos, mas nos conceitos principais que interferem no sistema de ensino-aprendizado, como nas tarefas recomendadas pelo educador e a consideração às experiências que os educandos vivenciaram. Além das matérias do aprendizado que são fundamentais para o estudo e entendimento de tudo o que acontece em uma prática educativa. Relaciona-se a uma ação que analisa não somente a aprendizagem dos educandos, mas, além disso, avalia o desempenho nos ensinamentos. Caso necessário, providenciar meios de intervenções pedagógicas com a finalidade de proporcionar a aprendizagem e o conhecimento.

Na opinião de Hadji (2001), é preciso mudar a forma da avaliação normativa, para a formativa, mas para ocorrer esta mudança é necessário modificar a realidade do educador em entender que o educando não é só o ponto inicial, mas também o de chegada. Seu desenvolvimento só pode ser sentido quando conferido por si mesmo.

## 2.2 FINALIDADE DA AVALIAÇÃO

De acordo com Mota e Novo (2019), a Lei 9.394/96 (LDB) não recomenda o uso arbitrário de notas fracionárias e médias numéricas na ação da avaliação escolar. Para a LDB, nenhuma pessoa é educada para ser avaliada. Os autores dizem que, na perspectiva da lei, a educação consiste em compreender o sentido da avaliação para inovar suas ações.

A Lei define que haja avaliação por meio da observação e acompanhamentos cotidianos da atuação do aluno, dando preferência aos conceitos qualitativos sobre quantitativos e aos processos não finais às provas (Art. 24, v-a).

Precisamos nos conscientizar que conceitos não são notas, mas são registros de observação do desenvolvimento acadêmico do estudante. O aluno, sendo bem conduzido, conhecerá suas habilidades. O que já aprendeu. E o que ainda precisa aprender.

Mota e Novo (2019) esclarecem que desta forma o aluno consegue desenvolver uma conduta com ação responsável e crítica. Para isso é preciso criar possibilidade para o educando praticar a auto avaliação. Partindo da observação “de si mesmo, de seus erros e acertos, e assumir a responsabilidade” de suas atitudes. Então, é preciso uma educação prática, na interação e cooperação, na qual não ocorra o fracasso do



educando. Porque quando o aprendiz sofre derrota, o educador também é derrotado.

Mota e Novo (2019) afirmam também que no campo teórico há um forte investimento nas análises e nas investigações, aprofundando novos padrões educativos, que se concentram na promoção da instrução dos(as) educandos(as) para construir sua cidadania e sua autonomia. Essas investigações e interpretações educativas demandam uma ação educacional que pense nas diferentes características dos discentes, de tal maneira que progridem em vários aspectos de aprendizado. Identificar a história dos alunos e buscar resgatá-la como sugestão para criação da atividade didática. Sua efetivação deve-se dar por meio da educação e do aprendizado da prática avaliativa.

Pensar em novas maneiras de executar e processar o fazer do educador torna-se uma tarefa pedagógica urgente. Perceber quem são os discentes, o que conhecem sobre as matérias escolares, como compreendem e o que é preciso para favorecer a formação de sua cidadania, são observações fundamentais para o professor planejar sua prática educacional para promover aprendizagem.

De acordo com Mota e Novo (2019), para avaliar é preciso antes determinar padrões, depois decidir quais serão as estratégias, inclusive aquelas relacionadas à coletas de dados, verificando a compatibilidade com os meios e os aspectos que foram elaborados. Em um conceito pedagógico mais atual, fundamentado na psicologia genética, o conhecimento é contemplado tal como experiência de existência ampliada, tendo a visão no avanço motor-cognitivo no processo social do aluno. Nessa aproximação, o aluno é um ser ativo e dinâmico, que colabora com a organização do seu próprio saber. Então, na avaliação, observa a grandeza, e não se restringe só em conceber notas.

Conforme Mota e Novo (2019), a prática de educar e saber significa transformar e adquirir cultura afetiva e social. A prática de avaliar equivale a analisar se o objetivo de auxiliar o educando a atingir sua aprendizagem na aquisição do saber vem sendo alcançado. Dessa forma, a avaliação assume a condição de papel orientador, porque consente que o educando tenha consciência do que já sabe, do que ainda precisa saber, para continuar desenvolvendo o seu conhecimento.

A maneira de efetuar a avaliação retrata a conduta do educador em sua relação com a classe, também na correlação com o educando. Por exemplo, se o educador é opressivo, ele será capaz de ver na avaliação uma oportunidade para punir os educandos rebeldes, os quais não concordam com as normas. O educador sendo

correto e responsável, orienta a tarefa de aprendizado dos alunos. Procura direcionar seus critérios de avaliação em forma de diagnose dos progressos e das dificuldades dos educandos. Pensa em novas formas de como elaborar sua tarefa educativa.

Moretto (2010) aconselha uma nova relação entre o educador e o educando e o saber, pois considera que o educando não é um simples acumulador e reproduzidor de cognições, ele é o edificador do seu próprio saber. Conforme Moretto, a avaliação poderá ser feita de várias maneiras e por mecanismos diversos, tornando-se mais compartilhada e cooperativa. No entanto, é necessário ter compreensão do sentido de uma avaliação do aprendizado, sendo adequada ao processo de educar. Analisar e questionar o processo de educação. Se aconteceu de acordo com os conceitos que foram organizados para o saber. É preciso que a avaliação do aprendizado seja acompanhada da referida compreensão.

Segundo Perrenoud (1998), seria melhor falar de investigação educativa do que de avaliação, tanto que esta última palavra se encontra relacionada à diligência, às categorizações, aos boletins escolares, à concepção de conhecimentos que calcula os saberes. Perceber isso é criar uma apresentação positiva das aprendizagens, de suas situações, de qualidades, de seus instrumentos, de resultados. A avaliação é formativa quando possibilita direcionamento e aprimora os aprendizados em percurso sem preocupar-se com selecionar, atestar (Perrenoud, 1998).

Para Perrenoud (1998), a observação construtiva pode ser: instrumentada ou exclusiva; consciente, desenvolvida ou exterior; intencional ou acidentária; inesperada; quantitativa ou qualitativa; extensa ou breve; normal ou corriqueira; inflexível ou aproximada; definida ou sistemática. Nenhum conhecimento é excluído. Nenhum modelo de observação e de tratamento é descartado.

Não há impedimento para analisar conhecimentos e fazer balanço com a finalidade de reorganizar a prática pedagógica; é necessário saber o que os alunos já aprenderam. Interessar-se pelas ações dos aprendizes. Por sua incorporação no grupo. E por todas as particularidades pertencentes aos educandos (Perrenoud, 1998).

Conforme Perrenoud (1998), os progressos e aprendizados dependem de inúmeros aspectos constantemente entrelaçados. Toda a avaliação que coordena para aprimorar, pelo menos gradativamente, uns ou diversos entre esses elementos, pode ser vista como formação. O ambiente, as condições de trabalho, o significado

da prática têm tanta importância quanto os instrumentos do contexto educativo, podendo auxiliar um educando a se desenvolver de várias maneiras: envolvendo-o em nova atividade mais estimuladora a seus meios; amenizando sua ansiedade; devolvendo-lhe a segurança; sugerindo-lhe outros motivos para aprender pondo-o em outra visão social; determinando a aprendizagem; transformando o tempo da atividade e do desenvolvimento; o caráter da punição e das retribuições; a razão da liberdade e da competência do educando.

Perrenoud (1998) destaca que a expansão da mediação “segue várias direções complementares”. Ela tende a se desassociar dos “sintomas” ou “pré-requisitos” fundamentais para corrigir os erros e interessar pelo que falam da representação dos aprendizes, para servir-se deles e entrar em suas ideias (ASTOLFI, 1997).

São encontradas muitas oposições nas ações dos educadores, como falta de liberdade e de compartilhamento da tarefa entre eles. Uma proposta para a reorganização é libertar-se do individualismo e passar a compartilhar das ideias uns dos outros, para que possa vencer os obstáculos.

Não se deve fazer avaliação formativa sozinho, para avançar e transformar significativamente o sentido da educação e estruturação escolar, que não seja só da sala de aula, mas também da instituição.

É imprescindível superar o peso do individualismo dos docentes, o desejo de realizar tudo segundo sua vontade, a hora que a porta da sala de aula se fecha (GATHER THURLER, 1994b, 1996). É esperado que uma avaliação formativa se aperfeiçoe, desde que não seja uma necessidade absoluta e leve a uma classificação diferente da tarefa, entre os docentes. Contudo, se ocorrer preparação de provas com conteúdo pedagógico defasado, a responsabilidade será daquele que elaborou.

Complexamente, uma avaliação formativa conseguiria dar à gestão escolar mais domínio a respeito da qualidade e à semelhança da educação de uns com os outros. Com segurança, diminuiria a parte das informações cifradas que levariam a interpretações mais essenciais daquilo que os educandos conseguem realizar de verdade. Ao invés de conferir taxas de fracassos ou medianas turmas, podia-se conferir às conquistas de aprendizados e, por isso evidenciar os educadores mais e menos competentes.

### 2.3 ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

De acordo com Firme (1994, p. 58), a falha do educando é o que ele deixa de fazer. Porque isso geralmente é percebido de maneira negativa. Para mudar esta situação é necessário aceitar o ponto de vista dos alunos. Criticá-los sem procurar compreender o jeito que eles se desenvolvem é desconsiderá-los nas suas capacidades, nas suas afetividades e na sua principal aquisição de vida.

Firme (1994, p.58) avalia que para evoluir nesse sentido é fundamental desfazer o mito que vem sendo apresentado como principal fator, que justifica as ações de reprovação, como se fosse preciso reprovar para afirmar a qualidade do complexo educativo. É uma afirmação que mantém-se no mesmo padrão de atuação da escola, das famílias e da população mais externa, dissimulando propriamente a criança, que as assimila como verdade e passa a acreditar que ela é a culpada pelo seu próprio fracasso.

Nos momentos de grandes preocupações brasileiras por causa da educação, a escola conseguirá simplificar um entendimento mais extenso da ocorrência de repetência e da evasão que, além das maiores finalidades da escola, vem sendo um dos maiores culpados pelas drásticas resenhas no defluxo escolar do Ensino Fundamental e Médio. A escola continua sendo boa, mas enfraqueceu sua organização, porque ao invés de buscar meios para resolver os problemas e ensinar os alunos, prefere adotar métodos arbitrários. A escola não acredita na capacidade para se inovar na avaliação. Sendo o Ensino Fundamental a etapa que começam as reprovações, aumentando no Ensino Médio, no qual há o maior número de desistências. Assim, conclui-se que a escola não vem cumprindo com o seu papel, mas causando a exclusão.

Firme (1994, p.58-59) esclarece que não procedem as alegações que se recebe do próprio sistema educacional ao afirmar que não se deve passar os educandos de ano sem saber ler. “Não é verdade”, porque a leitura se aprende continuamente, inicia-se antes da criança ingressar na escola e continua por toda sequência educacional até a idade adulta. Além disso, devido às diferenças peculiares e das experiências de cada criança ou de cada jovem existentes no meio familiar, os aprendizes não aprendem no mesmo tempo e do mesmo jeito. É fundamental considerar esse tempo e essa maneira.

Não se deve castigar um estudante porque ele precisa de mais tempo para aprender. É fundamental dar uma visão positiva à criança que começa seu desenvolvimento de leitura e de aprendizagem. Classificá-la de “incapaz”, ou coisa

parecida, poderá marcá-la por toda sua vida. Reprová-la quando se encontra no meio de um processo é complicar o seu aprendizado. Às vezes, a criança não consegue aprender a ler por causa do medo que ela sente de não saber ler. O correto seria ter educadores/ educadoras preparados/as para alfabetizar em qualquer série (Firme, 1994, p.59)

Segundo Firme (1994, p. 59), é preciso investigar as causas que podem atrapalhar o aprendizado da leitura e da escrita. Elas podem estar ligadas à visão, à audição, à fala, e, até, à nutrição e às condições ambientais. Também à falta de contato com a leitura e a escrita. Não é através da reprovação que se conseguirá acabar com esse problema. Ao contrário, de um modo geral, isto poderá se agravar. Mas é necessário libertar a criança do medo de aprender a ler. Elas então ficariam emocionalmente preparadas para progredirem na aprendizagem. O educando que repete o ano porque “não sabe ler” tem dificuldade para ser autoconfiante. Tende a sentir medo e desânimo para se desenvolver. Em decorrência disso, não consegue aprender. E continua a repetir de ano. Até abandonar os estudos e repeti-los depois.

Firme (1994, p.59) compreende que a justificativa que dão sempre é que promover todos os estudantes desmotiva os mais dedicados. E faz com que os menos estudiosos percam o interesse por se esforçarem. Isso não é assim, essa espécie de afirmativa funda-se no caso em que os educandos se encontram acostumados a se prepararem para as provas.

Os docentes deveriam conscientizar os estudantes do valor do aprendizado. Fazer com que eles entendam que estão ali para aprender, não tirar notas. A motivação para superar “o medo da prova”, o propósito de progredir cada vez mais e de alcançar o principal objetivo. É preciso ser apoiado na escola, num processo contínuo. Além do mais, a observação da aprendizagem não pode ser concentrada “numa prova só”, mas em vários tipos de avaliações no decorrer da trajetória escolar. Desta forma “estudar para a prova” será uma estimulação enganosa que deve ser desfeita completamente.

Firme (1994, p.59) afirma que costumam dizer que a qualidade do ensino tende a baixar se todos os estudantes forem promovidos. Na verdade, a investigação e a realização têm provado que a baixa qualidade do ensino é originada por outras causas. Deve-se considerar a falta de finalidades sobre o ensino, a falta de conhecimento apropriado sobre princípios e ações pedagógicas, e o afastamento dos educadores/as no espaço de trabalho e o apego aos métodos tradicionais nos quais

o docente foi formado. Não se deve inquietar quando a educação é de qualidade. As razões para se preocupar estão na má qualidade da estruturação. É preciso pensar nesta questão.

De acordo com Firme (1994, p.59), outra justificativa é que se todos os estudantes forem aprovados, muitos deles passarão de ano sem aprenderem nada. Porém, isto é um equívoco. “Saber” não é só aquisição de conhecimentos ordenados num currículo que nem sempre é analisado na sua propriedade. Em nenhum momento deverá ter um único critério para dizer o que o aprendiz sabe. Além disso, é na continuidade de seu curso de aprendizado que o estudante vai aprimorando o seu conhecimento. Assim, “passar de ano” é o meio normal. O inverso é a interrupção do seu desenvolvimento com infeliz consequência para se apropriar de um conhecimento completo.

A avaliação deve ser objeto de um processo constante. Elaborada em conformidade com os conteúdos ministrados e os objetivos de cada unidade. É o que se denomina de avaliação continuada, necessária para que o diagnóstico do que está acontecendo no processo de aprendizagem não se limite a poucos momentos na vida do estudante, agindo como um instrumento de retroalimentação (ABREU e MASETTO 1990, p. 93).

Abreu e Masetto (1990, p.93), entendem que a avaliação precisa ser um processo permanente, sendo concebida e conciliada com os conteúdos que foi proporcionado e a finalidade de cada elemento. É o que se caracteriza avaliação sucessiva, essencial a fim de identificar o que vem ocorrendo no processo de aprendizado, jamais se limite a pouco tempo de vida do aluno, atuando como um mecanismo de realimentação.

De fato, ao preparar suas aulas, o professor deverá estar ciente dos objetivos pretendidos, os quais devem ser escritos num plano de aula para forçar uma visão sistemática do professor de como realizará sua aula e atingi-los. Desta forma, poderá tornar coerente sua avaliação com o que se propôs trabalhar (ABREU e MASETTO, 1990, p.28).

Abreu e Masetto (1990, p.28) explicam que o educador ao planejar as aulas, necessitará apresentar qual é o propósito que tem de ser definido em um plano de aula. No sentido de uma organização de como aplicar suas aulas; o que espera alcançar. Desta maneira conseguirá realizar uma avaliação compreensível de acordo com o que propôs ensinar.

Segundo Affonso (2011, p.4-5), formular e desenvolver um plano pedagógico e de planejamento curricular requer participação dos educadores/educadoras, colaborando na compreensão e estruturação de condições de aprendizado

adequadas às dificuldades educativas dos estudantes. Cabe a realização de reunião pedagógica, por meio da qual tenha se campo seguro para a discussão e a observação de ação por intermédio de experiências, proporcionando a verificação e sistematização, aprofundamento e formação frequente do quadro de professor/professora.

Horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: Que a educação se quer? Que tipo de cidadão se deseja? Para que projeto de sociedades? A direção se dará ao se entender e propor uma organização que se fundamente no entendimento compartilhado dos professores, alunos e demais interessados na educação. (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 32).

De acordo com Gadotti e Romão (1997, p. 32), é necessário saber qual ensino se almeja, que perfil de indivíduos se espera para proposta de sociedade. A orientação adotada levará a compreender e sugerir uma estruturação que se une na compreensão compartilhando com educadores/educadoras, estudantes e outros motivados pela educação.

Conforme Locohama (2007) esclarece em seu texto, Saviani (1996, p.16) diz que inscrever e reflexionar é a prática de reaver, repensar as informações, procurar, incessantemente no sentido da proposição, da observação para o atual estudo ser levado para os interesses, instantes que envolvem a formação, o propósito e a investigação da avaliação. Desta forma, pode-se verificar o que está realizando e o que mais é capaz conseguir com a compreensão pedagógica, acerca deste valoroso momento de aprendizado da avaliação.

Como a realidade brasileira demonstra que não somente a linguagem técnica pode ser um problema para cada grande parte da população, mas, principalmente, o próprio vernáculo, cabe ao professor estar atento a tais dificuldades, incentivando o uso do dicionário, por exemplo, demonstrando como um ato de inteligência e não de burrice, como bem observa (WERNECK, 2002, p. 65-66).

Segundo Werneck (2002, p. 65-66), não é só a linguagem técnica que é capaz de ser obstáculo para os cidadãos, porém o educador deve estar alerta a esta problemática, motivando o uso do dicionário, como por exemplo, mostrando com a prática de raciocínio qual a forma de aprender.

Vasconcelos (2001), esclarece que os educadores precisam permanecer atentos para não esquecerem que os educandos necessitam ser motivados nas aulas. Para isto, elas precisam ser atrativas, transformadoras, a função da educação e da aprendizagem é ser capaz de superar desafios por meio da prática de modo que os

estudantes sintam interessados em participar das aulas.

De acordo com Paro (2013), o indivíduo até os quatorze anos de idade está em formação. O estudante é um ser humano histórico, não aprende se não quiser, a criança não consegue ficar horas ouvindo o educador falar. É preciso pensar em alternativas interessantes que motivam a criança e o adolescente, despertando nele/nela a vontade de aprender. A criança quando brinca envolve sua personalidade e aprende através da brincadeira.

Mesmo que o professor saiba o conteúdo, se ele não souber ensinar, os educandos não se apropriam dos conhecimentos. No Brasil, há uma grande porcentagem de cidadãos que não aprenderam a ler e nem a escrever, visto que a escola não alcançou seu objetivo. Então, esses indivíduos permanecem excluídos da cultura escolar.

### **3. O DESAFIO DA AVALIAÇÃO**

Na opinião de Esteban (2007, p. 10) a escola pública no Brasil atua, por vezes, através de suas articulações junto às classes populares, por meio de práticas que geram o fracasso escolar. Para aumentar o acesso à Educação de Jovens e Adultos, e o ingresso aos ensinos Médio e Superior, é necessário garantir a inclusão de todas as crianças na escola. As estratégias efetivadas têm que se encaminhar, principalmente, aos indivíduos das classes populares em razão de que são eles que podem constituir, especialmente, para democratização na escola pública, já que têm sido historicamente esquecidos da educação escolar.

Conforme Esteban (2007, p.10), no Brasil, discutir sobre o fracasso e a exclusão escolar impõe menção às classes populares. É inaceitável debater a escolaridade das camadas populares sem nos remetermos à extensão da história de inúmeros fracassos que, por diversos motivos, têm recusado aos alunos a oportunidade de ter experiência dos resultados positivos, numa relação em que a escola deveria se caracterizar por proporcionar conhecimentos para todos.

Os métodos educativos deveriam ser construídos com o objetivo de aumentar o ingresso na escola e garantir a permanência dos aprendizes que não podem dispensar o comprometimento com a instrução popular. O mesmo pode-se dizer a respeito do andamento da formação docente, em seus primeiros momentos e também



na forma contínua. Ao admitir que uma grande parte de educadores e educadoras é das camadas populares, o exercício formativo será praticado com educandos e educandas desse meio social e seu andamento deveria ter, como integrantes, as famílias das classes populares. Ainda que as ligações entre escola pública, particularmente nos níveis fundamental e médio, e ensino popular, não sejam demanda fundamental na elaboração das políticas públicas atualmente, não podemos ignorar as camadas populares que dão sustentação à vida social.

Esteban (2007, p. 10-11) afirma que a modificação da escola, por intermédio de sua legítima democratização, é uma meta a ser sempre almejada. A pretendida transformação requer uma intensa reflexão sobre as formas de integração das classes populares à escola, mostrando como é uma das inquisições principais a promoção de atitudes eficazes para fazer da escola pública uma escola de educação popular e não somente uma escola para as camadas populares. Nesse caminho, são importantes as relações que levem à transição da concepção e à elaboração das ações que direcionam à prática pedagógica.

Esteban (2007, p.11) afirma que avaliar o cotidiano das escolas públicas e, especialmente, nelas operar, requer discussão contínua com os cidadãos que residem nos extremos sociais e passam a integrar a situação escolar, dando seguimento à democratização do acesso. Sua presença dá forma à escola que passa a relacionar as atividades e estudos com os processos identificados com as camadas populares. Viver o dia a dia escolar das camadas populares é comprometer-se com uma elaboração diária dos conteúdos e métodos como forma de oportunizar um acompanhamento social, o qual é historicamente contestado, marginalizado, ignorado e fracassado.

De acordo com Esteban (2007, p.11), a inclusão na escola de grandes setores sociais, que também estão dela excluídos, se mostra indispensável, demandando pesquisa sobre o trabalho social da escola e organizando suas ações para a democratização do aprendizado, como também definindo medidas para prevenir os mecanismos de distinção e exclusão social. Suas práticas, diariamente, devem encontrar-se organizadas por conexões sustentadas no discurso e nas propostas de igualdade e na dinâmica da mudança, e não na dissimulação da desigualdade de direitos; de tal forma que, ao pensar na busca da igualdade, construa tal igualdade em conformidade com os aspectos que definem a prática escolar.

Na opinião de Esteban (2007, p.11-12), para conter um objetivo de solução, ao

destacar as desigualdades, respaldada na visão da imparcialidade, radicada no combate à discriminação social, a escolarização deve se contrapor aos que defendem a seletividade e a segregação. Contudo, as buscas precisam ser diárias pela construção da igualdade de situação, além de ampliarem a inserção de todos. A percepção de crescimento da desigualdade é um de seus elementos distintivos e tem ajudado, em vários casos, à representação de métodos mais promissores, e não apenas os designados “diferentes”, e a criação do debate em relação à desigualdade, tornando a ação pedagógica uma ação social, que está indispensavelmente constituída pela tensão exclusão/inserção.

Segundo Esteban (2007, p.12), a escola pública aumenta sua qualidade na educação, junto com o desenvolvimento do ensino popular, ao agregar, no seu cotidiano, a atividade coletiva, as interações solidárias, os diversos conhecimentos e o envolvimento dos diversos sujeitos. O encontro da instituição pública com o ensino popular contribui para elaborar o processo reflexivo e as ações que conseguem criar práticas que amplificam a face democrática da instituição, e aprimoram seus vínculos com os históricos movimentos da soberania humanitária.

Para Franco (1986, p.62-63), a proposta de avaliação refere-se a todos os envolvidos no meio educacional: gestão, estudantes, docentes, pedagogos, funcionários e pais. Desta forma, é preciso uma verificação adequada desde as diretrizes, até a ordenação das regras próprias de ação; visto que a elaboração do trabalho pedagógico não é um processo comum nem sequer casual.

Vasconcellos (2009, p.171-172), pondera que, para impor respeito aos limites das ações, é primordial lembrar os limites do ato do educador, impedindo que ultrapasse sua especial capacidade de transigência e acabe, também, descumprindo a sua responsabilidade como educador. Importa não falhar qualquer que seja a justificativa. Nem aderir ao propósito de agressão ao aprendiz e considerar que isso foi acertado. Nos últimos tempos, a justificação é sobremaneira instrumentada pela sugestão de que “o problema da educação não é de recurso e sim de gestão” (Vasconcellos, p.2). Assim, vem se repetindo várias vezes. E começa a ser visto como se fosse verdadeiro.

Sabemos o quanto a gestão é importante. Contudo, não podemos ficar sem ver a constituição do plano escolar, que, às vezes, parece cárcere. Falta de espaço livre. Não tem verde. A estrutura é baixa, sufocando as crianças em sala. Apresenta má iluminação, má ventilação, passagens estreitas. Não há quadras de recreação, laboratório e nem biblioteca. Os recursos pedagógicos são insuficientes. O salário do

docente é baixo e as escolas têm três turnos. Durante o dia não dá tempo para enfileirar as carteiras. Isso tudo sem levar em consideração a falta de concursos e a necessidade da melhoria de salários, para “onerar” a falta de rendimento. Isto não é só demanda de gerenciamento. Ao ser considerado o percentual do PIB aplicado pelo Brasil em ensino, costumam ser ignorados dois aspectos básicos: desmonte histórico da instituição educacional, o que reivindica uma aplicação maior num primeiro instante para “pôr a casa em ordem”, e se falamos da real situação da escola pública nacional e até dimensionada por organizações nacionais e internacionais.

Segundo Vasconcellos (s/d), por muitas vezes, há uma dificuldade entre os professores no sentido de que a avaliação realmente seja um meio para entender as condições dos educandos, e se promover o sucesso dos mesmos. É correto afirmar que uma falha não justifica a outra, porém é necessário darmos conta da complexidade da avaliação escolar. Não podemos pensar nela de maneira isolada, ao responsabilizar somente o educador por sua má formação.

Vasconcellos (2008, p.58) diz que o novo conceito de avaliação exige uma transformação na postura por parte do docente. Compreendemos que uma das intervenções para isso é o processo de reflexão, mas especialmente da atuação, que trate das capacidades a serem desenvolvidas no aprendizado dos estudantes. Para este movimento é preciso de preparação no sentido de desenvolver o saber do aluno; situa-se aí um problema de ordem filosófica: da maneira que acontece a constituição do conhecimento.

O educando aprende conforme o educador ensina de maneira adequada, no trabalho na sala de aula, mais precisamente devendo transformar as temáticas de acordo com as reais necessidades dos aprendizes, com sistemáticas ativas, para além das diferenças tão acentuadas que ainda existem na escola brasileira.

Conforme Vasconcellos (2008, p. 58), podemos começar através de um diálogo educacional, para superar-se tanto o indivíduo inativo do ensino tradicional, quanto o aluno dinâmico do ensino atual, em sentido ao aluno participativo. Assim, o educador tem recuperado seu papel, porque nunca permanece na postura de ficar aguardando o estudante “amadurecer”, porém pode auxiliá-lo na comunicação. Para Vasconcellos, citando a opinião de Vygotsky (1896-1934), diante das dificuldades presentes na avaliação, a pergunta que o docente começa a fazer é: “por que meu aluno não está aprendendo?” O que pensamos é que um dia esta desatenção passará, à medida que o educador vai criando um processo de sentido mais completo, e estreitando a sua

vinculação com a educação.

Vasconcellos (2008, p. 60-61) explica que o desafio da transformação é uma questão que surge ao se refletir sobre as dificuldades da avaliação, indagando “por que é tão difícil mudar a avaliação?” É complicado porque requer transformar a conduta do professor, tanto em avaliação como na educação e na sociedade. Inquestionavelmente, uma escola traz os conflitos da cultura e das situações socioeconômicas pelas quais passa o país num determinado momento de sua história, como falta de recursos físicos e materiais na escola, o plano de “desincentivo” aos educadores, e do sacrifício a que muitos são subordinados devido aos salários baixos que ganham. Mas as pesquisas e também os constructos da história são capazes de demonstrar a realidade que se apresenta nas diferentes escolas do país. Circunstâncias que estão de acordo com a história própria de cada contexto definem o que temos conhecido das situações concretas na constituição seja do fracasso ou do sucesso escolar.

Vasconcellos (2008, p.61) esclarece, que a constituição de um novo conceito da avaliação está no ato de posicionamento: estar na função da reprodução ou da transformação, não é, desse modo, somente uma questão “técnica”, como por exemplo deixar de fazer a semana de provas, e realizar avaliação centralizada. É certo que a avaliação tem objetivo especialmente educativo (“técnico”) que não se localiza no campo estritamente político, mas estas situações só podem ser enfrentadas após certo ato de consciência das situações políticas, que é o deliberativo, e de uma adaptação por diferente prática em termo de avaliação. Não vale só adotar conceitos de avaliação, é necessário ter consciência crítica e reflexiva para realizar modificações no campo avaliativo.

“Ao contrário corre-se o risco de ser só um pequeno acordo na antiga construção” (VASCONCELLOS, 2008, p.61). Quase na última hipótese, o obstáculo da avaliação é político. A superação, em uma última hipótese, passa, igualmente, por nova compreensão do processo de alienação, é necessário se libertar das estruturas dominantes. Não estamos inaugurando o mundo. Ao inverso, nos encontramos num mundo com uma razão em curso. A ação nos certifica o seguinte: é fundamental compreender que para haver uma mudança efetiva deve-se mudar também nossas atitudes na forma de avaliar.

### 3.1 AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

De acordo com Haydt (1988, p.7), a avaliação do desenvolvimento do educando, vem sendo uma das preocupações permanentes dos educadores, porque parte do ofício do professor é avaliar e decidir o rendimento do aprendiz, avaliando as respostas do ensino, até porque o crescimento atingido pelos aprendizes mostra a eficiência do que o professor ensinou. Nessa visão, o crescimento do estudante representa o trabalho aplicado em classe pelo educador, visto que, ao avaliar os estudantes, o docente “está também avaliando seu próprio trabalho”. Desta forma “a avaliação faz parte da rotina escolar” e é de competência do docente aprimorar suas técnicas de avaliação.

A avaliação tem um sentido amplo e deve ser feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum, em nossa cultura, a prova escrita. Portanto, em lugar de exaltarmos os malefícios da prova em favor de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo”. (MORETO, 2008, p.87).

Moreto (2008, p.87) explica que a avaliação deve ter uma visão ampla e precisa ser realizada de várias formas, por meio de diferentes ferramentas, sendo que a mais habitual na nossa cultura é a prova escrita. Desta forma, em vez de ficar enaltecendo as desvantagens da prova em benefício de uma avaliação sem essa ferramenta, buscamos seguir o seguinte postulado: se precisamos organizar provas, que sejam para alcançar sua real finalidade, de verificar a aprendizagem realizada.

Moreto (2003, p.105) esclarece que a proposta construtivista procura mostrar um novo meio para uma relação com a educação, levando a um aprendizado eficiente, no qual os saberes já obtidos pelo estudante são essenciais para um novo aprendizado. Desde a sua existência, o estudante edifica uma estrutura cognitiva, construída por ideias e princípios relacionados ao senso comum do meio social, onde está incluído, e prepara a sua compreensão em função das suas próprias experiências.

Moreto (2008, p.90) afirma que a intenção da avaliação do aprendizado é gerar possibilidade para o adiantamento de conhecimentos do estudante. Desse modo ele deve estar pronto para ler textos de revistas e jornais, e mostrar que tem capacidade para entender fatos complexos, interpretando claramente, mesmo que não tenha proximidade com os autores. Dessa forma, aquele que melhor compreender a

formação das questões será o mais preparado para a vida social e educacional e, assim, se terá a constituição do estudante para apropriação de sua vida profissional.

Moreto (2008, p.35) diz que, numa concepção construtivista de aprendizado, o docente está presente como interventor, atuante e incentivador do processo de aprendizado. Sua presença é imprescindível como elemento construtivo do contexto do aprendizado, para auxiliar na organização das interpretações do estudante. Desta forma, o docente não é transmissor de conhecimento, mas é quem ordena as melhores possibilidades para a constituição do saber pelo estudante, que sucede a partir dos próprios experimentos, que com certeza são diferenciados para cada estudante.

Na opinião de Habowski e Conte (2019), a época atual exige uma educação democrática na qual o ensino, as tecnologias e as estruturas possam ser questionadas, e não só adotados como ferramentas de dependência. De acordo com Habowski e Conte (2019), quais seriam as mensagens de Montessori? O que seria capaz de desenvolver as qualidades e proporções que possibilitasse uma ação às crianças “no mundo pensado com as tecnologias” para que as crianças pudessem ser desafiadas pelo conhecimento? Descobriram em Montessori os esclarecimentos para entenderem as situações atuais na educação para proporcionar objetivos formativos voltados à democratização da condição social.

De acordo com Habowski e Conte (2019), é preciso dar a oportunidade de uma incorporação consecutiva e sucessiva de explicações das tecnologias no ensino. As concepções de Montessori são as que representam o estímulo ao desvendamento da teoria educativa, assim como ela mesma necessita realizar modificações histórico-culturais adequadas à atualidade. Desta forma, o propósito principal da comunicação não será, portanto, nem a mensagem, nem o emissor, nem o receptor, mas, sim, o hipertexto que é como a reserva ecológica.

Em conformidade com Lévy (1993, p.37), estas hipóteses não diminuem os ensinamentos e nem as suas considerações objetivas e deliberativas. Mas concordam em abrir novas visões no sentido da linguagem estudada na introspectiva das relações humanas, pois o conhecimento é resultado de uma tensão constitutiva, que move e modifica ao mesmo tempo as ações dos motivadores.

Habowski e Conte (2019), esclarecem que este conteúdo é muito importante, visto que a educação acontece por intermédio de realizações humanas e decisões grupais, que comprometem-se a modificar através das ações sociais, levando os

educadores a atuarem na cultura atual, para entender as diversas tradições, experimentando os aprendizados das tecnologias no ensino.

Então, o método Montessori na atualidade necessita também introduzir os exemplos ligados às tecnologias em seus conteúdos, porque vivemos na era da comunicação, comprometimento e desimpedimento das tecnologias. Este método será aperfeiçoado e transferido para o ambiente moderno no qual tem algum conceito inserido na prática. Porque a multiplicidade de modelos culturais é o ponto de partida e pode fomentar as práticas pedagógicas através dos variados conhecimentos da realidade.

Nesta concepção, surge a noção de liberdade colaborativa, que na educação infantil é uma visão relativa do desenvolvimento participativo e das próprias atitudes nas relações com os demais, possuindo autonomia criada nos processos de ação educacional, onde os reveses, dúvidas e complexidades servem de impulso e suporte ao desenvolvimento humano. É o começo da autonomia alicerçada às práticas do educador, quanto à utilização das tecnologias. Porque ao aperfeiçoar os seus propósitos, troca os seus conhecimentos com os integrantes nas ações colaborativas, na pesquisa e no desenvolvimento social para despertar o interesse dos educandos. No desejo de aprenderem e progredirem em suas capacidades.

Lurçat (1979, p.64-65) explica que o menosprezo é um dos fatores do fracasso escolar. A criança não é um receptor passivo, toda a sua apropriação de saberes é resultado de sua ação. Esta noção levada ao extremo por alguns consegue fazer acreditar que a criança aprende só o que ela estuda. Na verdade, a escola oferece as circunstâncias para o saber, e essas situações definem grande parte da qualidade do ensino dela. É a parte da ação do sujeito no aprendizado que facilita o entendimento de como, numa mesma classe, a educação possibilita resultados tão diferentes. Esta prática depende dele próprio, de sua atuação frente ao educador e aos saberes. A criança dinâmica, na sala de aula, comunica, segue e posiciona-se no que é ensinada. A criança desconsiderada não tem ação efetiva. Ela fica inerte, não interage, inicialmente, na atividade da turma. E não se encontra no ensino.

De acordo com Lurçat (1979, p.65), uma criança inativa, a qual não se associa e se separa, necessita da ajuda do educador para auxiliá-la a participar efetivamente. Mas para isto é necessário que o educador se comprometa em ajudá-la no aprendizado. Para que ela consiga alcançar o rendimento que atende às expectativas, o educador terá que ser motivado. E sentir empatia pela criança que apresenta

dificuldade. Acreditar na capacidade dela. Essas questões estão ligadas à consideração, confiança e simpatia. Jamais se incentiva uma criança em demasia. Por outro lado, ela é facilmente desestimulada, articulando-se o conhecimento a um exercício intelectual de pouco significado. A depreciação constrói, com muita regularidade, o fracasso. É preciso atenção para não carregarmos a responsabilidade como produtores de perturbação do aprendizado.

Conforme Lurçat (1979, p. 65-66), uma das causas da tensão que os docentes passam atualmente se explica pela insuficiência em transmitir saberes. Esse conflito não surgiu por acaso: a coincidência das diferentes classes sociais nos mesmos bancos escolares faz com que o docente seja transmissor de saberes para alguns. E produtor de dificuldade para outros. Isso é diretamente causado pela maneira de transmissão.

Mudar a maneira de transmissão supõe mais que mudar a forma pedagógica. Precisaria que os educadores mudassem a ideia que eles têm das crianças, do seu jeito de aprender e de sua capacidade. Esse feito, em primeiro lugar, é um problema de concepção. Em segundo lugar, é um empecilho pedagógico. Enquanto o educador não admitir que precisa primeiro mudar a si mesmo. E se libertar dos preconceitos medíocres que fundamentam o ponto de vista desnecessário, através dos quais olha sua classe, continuará se deparando com os mesmos conflitos.

Lurçat (1979, p.66) diz que mudar de atitude, significa não confundir as particularidades existentes entre as classes sociais como uma relação de homens em face da sua origem social. Repudiar as razões sociais pode levar a considerar inferior às crianças das classes menos favorecidas sobre a forma de rejeição ou de compaixão. Passa-se, naturalmente, de um modo ou outro: a compaixão é emissora da rejeição. As crianças “sem qualidades” ocupam o fundo das salas de aulas. Por vezes, não se compreendem as suas qualidades, especialmente a coragem e a simplicidade.

Antunes (2011) elucida que é fundamental observar o modo como o docente pode tratar a avaliação junto à atividade de aprendizado. Porque uma não comporta-se sem a outra, visto estarem profundamente ligadas. Desse modo, é relevante estar ligado ao aprendiz. Assim, desde o início do ano letivo é fundamental observar atentamente a turma para melhorar o conhecimento do seu delineamento, tanto pessoal quanto coletivo. Realizar isto requer uma tarefa sistemática e contínua. Sendo assim, avaliar perfeitamente a atuação de um estudante é tão interessante quanto



ensinar. Porque sem a avaliação fica difícil entender seu processo de aprendizado. E os resultados positivos da ação docente.

Segundo Machado (2016), quando o docente visa o estudante como sujeito das suas ações em sala de aula, ele passa a vê-lo de forma significativa. Como indivíduo capaz de produzir o seu próprio potencial, o qual nasce do desejo de se descobrir através das modificações que eles vão constituindo juntos, educador e estudante. Da mesma maneira que uma turma é capaz de ser contemplada em relação aos seus graus e etapas de desenvolvimento, seja operacional ou pré-operatória, é preciso, contudo, descobrir suas necessidades básicas, quando se deseja definir qual o ponto do conteúdo que se vai trabalhar. Senão, o que se vai analisar ficará mais como uma forma de atividade padronizada. É o que acontece quando todos são tratados do mesmo jeito, como nos momentos que são avaliados da mesma maneira, valendo-se de meios que apenas uniformizam e pouco avaliam.

### 3.2 QUALIDADE DA ESCOLA

Hoffmann (2000, p. 11) expõe que a discussão atual é sobre o sentido da inovação da avaliação. Discute a respeito da melhoria e da qualidade da educação. E aponta a existência de muitos aspectos que complicam a superação da prática tradicional, tão criticada. Porém, entre muitos aspectos, surge, com destaque, a questão segurança dos professores de todos os níveis de ensino na conservação da atividade avaliativa, tal como tem sido praticada nas últimas décadas, como uma suposta condição para garantir o direito a uma educação de qualidade, e que assegure um saber suficientemente satisfatório para os estudantes.

Este não é somente um conceito que vigora entre os educadores. É também a vontade de boa parte da sociedade, identificada nas reportagens de jornais e na televisão, nas apreciações de pessoas relacionadas aos diversos níveis sociais, ou exigências profissionais. As escolas justificam as suas preocupações em fazer mudanças a partir da real resistência das famílias diante das tais transformações. Pelo risco de, eventualmente, perder matrículas, por exemplo, nas instituições da rede particular, e pela corrida de muitas famílias à procura das escolas tradicionais.

Hoffmann (2000, p.11-12) afirma que na verdade existe uma real desconsideração com relação às escolas inovadoras e ao sistema de avaliação. E este é um dos pontos principais de crítica da sociedade, visto que se constitui em um

elemento de decisão na questão da inclusão na educação

De acordo com Hoffmann (2000, p.16), para que o ensino melhore é preciso assegurar a oferta da escola em quantidade e com qualidade para todos. É necessário incluir dois níveis de atenção: o acesso para todas as crianças, e uma escola que entenda essas crianças a ponto de ajudá-las a desfrutar do seu direito, isto é, uma educação que as inclua como cidadãos participantes nesta sociedade. Uma escola que reconheça a educação como direito da criança. É uma responsabilidade da instituição torná-la ciente deste direito e preparar a mesma para exigir uma escola de boa condição.

Se não recusarmos a uma concepção conservadora da avaliação, correremos o risco de aceitarmos e reforçarmos a existência de uma instituição classicista, alicerçada no capitalismo. E que fortaleça a desestatização da instituição para conservação da seletividade e da segregação escolar.

Hoffmann (2000, p. 16-17) entende que essas escolas constituíram, quase sempre, a porta de entrada de uma classe social privilegiada. E que o "padrão" predominante de crianças deriva-se desse ambiente: uma criança atendida pelos pais, com recursos financeiros suficientes para se vestir bem, se alimentar bem, se conservar limpa, falar corretamente, consultar materiais e várias ferramentas com facilidade, é uma criança com um universo amplo, proporcionado pela sua classe social.

Tais padrões demarcam aos educadores conteúdos elaborados. Atividades a serem executadas e ferramentas a serem obtidas. E o que é mais grave, definem, a partir dos mesmos padrões, os critérios de aprovação/reprovação nas várias séries do primeiro e segundo grau. Portanto, uma visão tradicionalista da educação de qualidade representa instintivamente a conservação de uma opinião exclusivista do estudante ingressante em qualquer escola. Ou significa rejeitar a diversidade, a maneira de viver dos nossos estudantes e limitar a nossa prática educativa no entendimento dessas realidades.

Para Hoffmann (2000, p. 17-18), a escola de qualidade é aquela que dá conta de todas as crianças brasileiras, contemplando sua realidade. As instituições atuais estão inseridas numa sociedade, que mostra violência, miséria, flagelo, instabilidade econômica e política. O meio para o progresso é uma educação democrática, que acolha os filhos dessa época em luta e projete essa geração no futuro. E dê oportunidade de melhorar a ela, pois se essa criança não tiver possibilidade não

poderá mostrar a sua capacidade.

Para a autora, é interessante ver a forma como os professores se contrapõem às sugestões de renovação em relação à metodologia tradicional de realização de provas e atribuição de notas/conceitos periódicos. Nos cursos e simpósios, muitos dos participantes esperam propostas para executar essas ações das formas mais “corretas”. Até mesmo descobrem as incoerências dos modelos tradicionais, contudo pouco refletem sobre a necessidade de mudar o sentido da avaliação.

Mello (1978, p.71-72) aclara que a escola de qualidade representa o interesse da maioria. Mas, por outro lado, é a escola de massa a que tem sido menos eficaz. Portanto, conforme a mesma autora (1978, p.71-72), é necessário pensar em meios e alternativas que nos oportunizam começar a "travessia", iniciando a partir desta realidade, no sentido de forjar a constituição de outra forma. Podendo passar por momentos de retrocesso para poder alicerçar, organizar e prosseguir em busca uma outra compreensão acerca do propósito da concretização da educação que queremos.

Mello (1978, p.72-75) esclarece que, para projetar a mudança requerida, podemos começar pelas tarefas que conseguimos realizar em pouco tempo e pelas ações que podem beneficiar o maior número de pessoas. Tais como as crianças em situação de vulnerabilidade e que são as que mais necessitam da escola. É inadiável aprovar medidas que promovam a elas o acesso e a permanência por mais tempo no espaço escolar. Ainda de acordo com a autora mencionada (1978, p.72-75), qualquer aumento da jornada nesse sentido é um avanço. O aumento da jornada escolar das escolas onde prevalece essas variedades de sujeitos; a distribuição gratuita de material e merenda; é necessário também pensar nos indivíduos que trabalham, de modo a adequar o calendário e o horário escolar; e promover a acessão em séries críticas como o primeiro ano, encontram-se dentro do conjunto de medidas que valem a pena destacar. Entre elas, a promoção automática provavelmente seja merecedora de discussão mais cuidadosa em virtude de sua natureza polêmica.

Mello (1978, p.75) diz que no processo quantitativo e social mais abrangente, a promoção automática tem um sentido que não se deve ignorar sem o risco de assumir uma atitude politicamente limitada. Nenhuma pessoa discorda de que não basta fazer a criança pobre “passar” de ano; é necessário garantir que ela aprenda. Se analisarmos, contudo, as modificações qualitativas têm um tempo de maturidade mais extensa; a promoção automática se apresenta como um meio de se retirar uma

das dificuldades que ela encontra para continuar na escola. Para Melo (1978, p.75), é uma chance a mais de superar algumas etapas dentro de um processo mais longo. As ações de curto prazo resultam na repetência e no fato de que ela teria de iniciar da estaca zero, refazendo atividades que provavelmente seria capaz de dominar ou então desistiria, e isso seria pior. Porque levando em conta a necessidade que o estudante tem de trabalhar por ser pobre, fazê-lo repetir é agravar sua dificuldade. Uma razão a mais para modificar os conteúdos e a forma de ensino que deverão acompanhar os modelos dos contextos mais administrativos. No entanto, de acordo com Melo (1978, p.75), essas modificações requererão mais tempo para serem elaboradas e efetivadas. Tanto por transformarem em modificações mais estabelecidas nos modos de proceder e refletir dos sujeitos, quanto por abrangerem questões muito controversas. A mais considerável destas questões, pois dela dependem todas as outras deliberações relacionadas ao processo pedagógico, é, eventualmente, a necessidade de se adequar o ensino à criança cultural e menos favorecida socialmente.

Conforme Mello (1978, p. 75), é urgente que pensemos a respeito dessa adequação, expressando casos existentes, pois não é preciso recorrermos aos teóricos europeus para descobrirmos as diferenças de qualidade que existem entre a educação pública e a particular. Entre o período diurno e noturno e, sobretudo, entre classes que estão no mesmo turno e escola. Mas, a curto prazo, seria ingenuidade acreditar em uma escola única. Esta é parte inseparável do processo de construção da educação democrática. E nossa atuação deve ser orientada no sentido de criar condições efetivas para o seu desenvolvimento.

De acordo com Mello (1978, p.75-76), neste assunto diremos que o conteúdo que será tratado é muito importante, se for necessário adequar um novo conteúdo à criança desprovida. Não quer dizer ensinar a ela apenas uma parte, mas criar novas formas para ensiná-la e de outras maneiras, continuamente, estruturar e reestruturar com os recursos que ela precisa.

Na maioria das vezes, no sistema educacional, os docentes avaliam os discentes sem processar primeiramente, com os instrumentos adequados, as medidas oportunas. É o caso daqueles professores que vão logo emitindo um juízo de valor sobre o aluno sem antes, metodicamente, tentar esgotar os registros dos desempenhos que, integrada e organicamente, justificam tal juízo. “Este aluno não tem jeito para estudar”, “aquele outro é um indisciplinado incurável”, “ah, este não participa de nada”. (ROMÃO, 2001, p.76).

Conforme Romão (2001, p.76), muitas vezes, no sistema escolar, os

professores avaliam os alunos sem realizar uma análise com as ferramentas adequadas e com as medidas apropriadas. É o caso daqueles docentes que imediatamente vão fazendo julgamento sobre o valor do estudante, não param para procurar esgotar os recursos, avaliar os registros dos desenvolvimentos do aprendiz e incorporar inteiramente em sua avaliação, alegam que o discente não tem jeito para aprender, ou que o outro educando é indisciplinado, tem até o que não colabora.

Esta atitude dos docentes, só prejudica a autoestima dos estudantes. O ideal seria que os mesmos refletissem sobre suas posturas e buscassem alternativas para tornar as aulas mais atrativas. Para despertar o interesse dos alunos no sentido de que eles pudessem se envolver e melhorar seu desempenho.

Melchior (2003, p.24) expõe que é um equívoco constatar que em vários estabelecimentos de ensino, quando se reflete ou discute sobre avaliação, pouco se lembra do estudante. Contudo, necessitam ser pensados: o material instrucional, os sujeitos e as regras administrativas, não são só os docentes responsáveis pelas consequências dos procedimentos adotados. É preciso conceituar-se os recursos disponíveis e utilizados pelos docentes, e deste modo as situações de trabalho e sua margem real de autonomia. Os impedimentos e obstáculos podem estar ligados ao próprio sistema educacional; à escassez de meios, à opressão dos programas oficiais, à má estruturação da escola, à irracionalidade dos calendários, ou específicos instrumentos de avaliação. Estes pontos merecem ser analisados não só para o educador explicar os resultados apresentados, mas especialmente, para buscar transformar um decorrente desenvolvimento. O que é mais sério, quando só um aprendiz é avaliado.

Lima (1998, p. 98) e Lara (1989, p. 49) esclarecem que, geralmente, quando são feitas as avaliações sobre o andamento escolar, utilizam a maior parte do tempo fazendo reprovação da conduta dos estudantes, do modo como as salas e as instalações escolares são ocupadas, além de lembrarem de alguns assuntos a respeito da merenda. Lima e Lara afirmam que durante 15 anos de magistério na escola pública no município, não presenciaram nenhuma avaliação sobre os professores e gestores. E que as crianças se sentem surpreendidas e oprimidas pela quantidade de conhecimentos que precisam ser aprendidos, elas têm certeza de que jamais atingirão o domínio de todas as temáticas que a escola ministra. E, ainda, para serem “aprovados”, os alunos precisam provar que são capazes de explicar, conforme os padrões e formas nas concepções ensinadas pela escola.

#### 4. A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO E PEDAGOGO NA ESCOLA

Segundo Pottker e Leonardo (2014), na entrevista que realizaram em 2002, sobre os cargos de pedagogos e psicopedagogos, os entrevistados relataram que, quando foi criada a função de professor-psicopedagogo nas escolas no ano de 2002, passaram a ser realizadas avaliações psicopedagógicas, sendo esta a primeira prática a ser executada pelo professor-psicopedagogo. Naquele período, existiam vários alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi percebido no discurso que, no início dos anos, os profissionais se envolveram com a avaliação dos estudantes com dificuldades de aprendizado (2014, p.9). Já nos últimos quatro anos, o que antes era avaliado pelo psicopedagogo nas clínicas, passou a ser avaliado pela psicopedagogia escolar, ainda assim eles continuaram fazendo avaliação psicoeducacional.

Conforme Pottker e Leonardo (2014), Bossa (2000) e Weiss (2008) falam sobre a prática do psicopedagogo nas avaliações. Weiss (2008) explica que a avaliação é uma análise para distinguir os equívocos e as dificuldades básicas da aprendizagem do aluno que impedem o mesmo de desenvolver o seu aprendizado dentro do padrão aguardado pelo meio social.

É um método que autoriza o profissional a pesquisar e levantar suposições provisórias, podendo ser ou não confirmadas, no decorrer do processo, utilizando para isso os conhecimentos práticos e teóricos. Esta pesquisa continua durante toda a observação diagnóstica, por meio de intervenções e da “escuta psicopedagógica”. Como diz Bossa (2000, p.24), para que consigam descobrir as técnicas que dão significado às análises que conduzem à mediação.

De acordo com Pottker e Leonardo (2014), por esses registros teóricos da psicopedagogia constata-se que os psicopedagogos são “autorizados” a realizar avaliação, passando esta prática a ser uma ação que eles podem executar também. Nestas circunstâncias, vale refletir: estará o psicopedagogo de fato especializado para realizar avaliações psicopedagógicas? Como foi visto, a avaliação psicopedagógica é um processo complicado e requer estudos das duas áreas, da pedagogia e também da psicologia. Saberes que seguramente estes psicopedagogos ainda não alcançaram, num curso de especialização de 360 horas.

Sousa (p.1, s/d) entende que o psicopedagogo pode atuar na área da educação, da saúde e em empresas. Na escola sua função pode ser como

coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a) educacional e educador(a). Além do mais, na escola, a psicopedagogia tem a função de investigar e registrar os aspectos que ajudam, motivam ou atrapalham um bom aprendizado em uma instituição, aconselhar e ajudar o desenvolvimento das propostas convenientes a transformações, inclusive psicoprofilaticamente.

De acordo com Sousa (p.1, s/d) o psicopedagogo organizacional atua nas escolas, observando os estudantes que manifestam dificuldades em sala. O profissional precisa realizar uma interferência individual, avaliar as características dos educandos e perceber se ele é coincidente com o método adotado na escola. O aprendizado deve ser visto como a atividade dos sujeitos ou dos grupos, que por meio da inclusão das informações e das experiências que adquirem e desenvolvem mudanças consistentes na personalidade e no grupo, à qual resultam em aprendizado e progresso da equipe, melhorando também o desempenho individual.

Sousa (p.1 e 2, s/d) esclarece que a avaliação psicopedagógica/diagnóstica é uma análise do processo do aprendizado do sujeito. Visa compreender a causa da dificuldade ou transtorno apresentado, e inclui dialogar primeiro com os pais ou responsáveis pela criança ou adolescente. Uma das dificuldades presentes é a de que o estudante não consegue se comunicar por intermédio de textos, outra é destacada pelas imagens e pela velocidade das informações, sendo que várias crianças têm dificuldade para se concentrar na escrita.

Com esses estudantes, trabalha-se a vontade de aprender. Ao longo do acompanhamento psicopedagógico, é estabelecida uma relação periódica entre os dirigentes da escola, os responsáveis pelas crianças e os adolescentes planejando interagir mais com a família e a escola.

Conforme Sousa (p. 2, s/d), os mecanismos de avaliação podem acrescentar diversos tipos de atividades e testes normatizados, aplicados conforme a competência profissional do psicopedagogo e da necessidade do caso em acolhimento. Assim como também fazer uma verificação do material escolar. Os psicopedagogos usam, também, outras práticas.

A psicopedagogia é uma especialização na qual o sujeito necessita estar muito bem preparado, do contrário ele não terá condições de ter um olhar abrangente. Então, ele precisa responsabilizar-se pela sua formação. Desse modo, a formação de base é que deve ser questionada minuciosamente, o psicopedagogo precisa cuidar da sua formação. "Ele tem que cuidar da sua formação", porque o profissional tem

que estar bem preparado e atualizado, precisa fazer bem a supervisão, do contrário não poderá desenvolver seu trabalho, mesmo quando o docente ou sujeito, livremente, opera nesta ou naquela área.

De acordo com a pesquisa de Castro (2004), sobre o papel do psicopedagogo como agente de inclusão social, compete ao psicopedagogo realizar o acolhimento dos adolescentes que têm dificuldades no aprendizado, aceitá-los com seus problemas. Os adultos responsáveis pelos alunos, precisam ser esclarecidos para poder dialogar sinceramente sobre a questão e assumir uma atitude de responsabilidade, visto que eles são os exemplos para os estudantes.

Os adolescentes quando já estão conscientes das suas dificuldades buscam ajuda para dialogar com seus pais, quando entendem que são tratados com indiferença e sem compreensão. Costumam procurar orientação quanto à melhor forma de aprender ou a indicação de educadores particulares. A solução das dificuldades inicia pela identificação e o reconhecimento das próprias limitações e pela criação de estratégias atrativas para aprender.

De acordo com Castro (2004), a atuação em sala de aula, o trabalho em grupo, as atividades, o desenvolvimento nas avaliações orais e escritas, as ausências são dados fundamentais para a pesquisa e indagações. O psicopedagogo terá que criar técnicas diferenciadas nas iniciativas e na solução dos problemas apresentados. Analisar os registros do rendimento junto ao corpo docente, as questões ligadas com a parte educacional, a observação de relatórios sobre o trabalho coletivo e por série. Porém, no começo, nada disso funciona se o psicopedagogo não melhorar a posição de acolhimento e de escuta das dificuldades.

Não compete somente à escola solucionar a questão. Ela não é uma instituição isolada. Ao docente cabe a função de estar informado permanentemente, seja por meios habituais ou cursos, é ser discreto sobre os dados adquiridos. Às funções diretivas compete incentivar os adolescentes a permanecerem na escola, possibilitando ação que promova saberes diversificados “como a escola de esportes, skates, xadrez, tênis de mesa, atividades de solidariedade essencial para desenvolver o sentimento de mudança da sociedade, formação como gastronomia, fotografia, meditação”. As propostas diferenciadas de atividades sugeridas para os alunos podem ajudá-los a desenvolver as habilidades, motivá-los a permanecer na escola e proporcionar também conhecimento profissional.

Castro (2004) esclarece que as instituições precisam estimular e incentivar a



rotina dos estudantes de forma que eles se desenvolvam na conduta social e na aprendizagem. O papel do psicopedagogo escolar é de se atualizar sobre os assuntos da sua área. Ele é o responsável pela efetivação do pré-diagnóstico e encaminhamentos a especialistas e assistência aos aprendizes que apresentam problemas. É por intermédio dele, entre os clínicos, o corpo docente e a comunidade, que acontecem escutas e acolhimentos de forma afetiva. Porque entre o sujeito que aprende e o indivíduo que ensina, não deve faltar esta relação. É necessário que o psicopedagogo tenha técnicas diversas para atender os discentes com dificuldades de modo que eles façam parte da sociedade, sendo incluídos nela.

Sendo assim, o psicopedagogo estará operando com o propósito de esclarecer os adolescentes sobre o mundo heterogêneo e diversificado que vivemos e procurando ajudá-los a desenvolverem atos com responsabilidade pela construção de um mundo melhor, mas juntos aceitando as diferenças e as potencialidades particulares.

Freitas (p.3 e 4, s/d) esclarece que, na atualidade, com a junção das funções do docente pedagogo, este passa a assumir várias atividades “genéricas, como foi determinado no edital nº 037/2004 das normas relativas à realização de concurso público para o provimento de vagas no cargo de Professor Pedagogo”. Na maioria das instituições, mesmo quando o profissional é contratado para o cargo de pedagogo, ele passa a exercer várias atividades, como ficar em sala de aula quando falta professores, verificar se o aluno está de uniforme para entrar na escola, sendo esta uma atividade do inspetor etc.

Contudo, não podemos pensar a função do pedagogo sem entendermos de que modo a escola está organizada, e qual o conceito de gestão adotada por seus dirigentes. Portanto, sobressai a relevância da coordenação do trabalho escolar como elemento decisivo da eficiência e do melhoramento escolar dos estudantes, em questões como: a forma da direção, o grau de incumbência dos docentes, a liderança institucional e a cooperação coletiva. Somente através da avaliação de todas essas sistemáticas podemos proporcionar uma modificação da estrutura e do funcionamento das escolas e determinar, finalmente, a identidade e o trabalho do pedagogo. Entende-se, entretanto, que a transformação na organização escolar passa, igualmente, por uma organização política e governamental que precisaria favorecer às instituições com adequados recursos, pessoal e material para reparar as dificuldades reais das instituições de ensino.

Conforme Freitas (p.8 e 9, s/d), na concepção de Libâneo (2002, p.68), o pedagogo é o profissional que opera em diversas instâncias da ação educacional, direta ou indiretamente ligadas às situações e aos processos de transmissão dos conhecimentos, bem como às formas de trabalho pedagógico, com o propósito de prover e estimular a formação humana, definida em seu contexto histórico.

Libâneo (2004, p.153) diz considerar a pedagogia como um processo de atuação e de aprendizado. O trabalho pedagógico, desta forma, não se resume meramente à maneira de realizar, mas especialmente no porquê de se realizar, orientando o trabalho educacional para as intenções sociais e educacionais pretendidas pelo grupo de professores e de estudantes.

De acordo com Franco (2003, p.110), o pedagogo será aquele profissional com capacidade de fazer a mediação pedagógica da prática educacional. Ele precisará estar comprometido com a elaboração do projeto político-pedagógico visando a autonomia dos indivíduos na ação e na busca de um novo significado.

Saviani (1985, p.27) explica que o pedagogo é aquele que pode contribuir para possibilidade de acesso à cultura elaborada e aos meios de formação cultural. É ele que, em tese, tem domínio das formas, dos modos, dos mecanismos através dos quais se chega à sistematização do patrimônio cultural acumulado pela espécie humana. Tal processo dá-se quando são destacados elementos da natureza e são articulados ao mundo da cultura, vindo a condizer com a formação humana, transformando o pedagogo, no que lhe toca, em agente formador de cidadãos.

## **5. ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS**

### **5.1 ENTREVISTAS**

O objetivo das entrevistas foi analisar como tem sido o processo avaliativo nas escolas e as dificuldades a serem superadas. Primeiro elaboramos questões sobre as diretrizes e normas de avaliação, PPP e o Regimento Escolar. Para aplicar as entrevistas foram escolhidas três Instituições públicas de Educação Básica, em um mesmo bairro, em cada escola entrevistamos a pedagoga coordenadora da mesma.

ENTREVISTA 1 – Pedagoga A, do Centro Municipal de Educação Infantil Ensino Infantil

- Entrevista Ensino Infantil

### Qual é a forma de avaliação conforme o PPP e o regimento do CMEI?

#### 5.2 - Avaliação da aprendizagem.

Pedagoga A: Para todas as turmas do CMEI, a avaliação é feita continuamente, através de observações diárias e de registros do desenvolvimento da criança. Semestralmente esses registros são transformados em pareceres descritivos, e entregues aos pais para que estes possam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. Com os registros está se construindo um documento histórico pessoal de cada criança, uma linha documental do percurso seguido pela criança na formação de sua identidade pessoal e cultural, um retrato das suas potencialidades e competências.

No art. 31, inciso I (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2018, pg. 22), consta que a avaliação que é feita e acompanhada por registros do desenvolvimento das crianças não tem como objetivo a promoção, nem o acesso para o Ensino Fundamental.

Conforme o capítulo III da Avaliação, art. 42 (p. 16, s/d), a avaliação sobre o trabalho educativo, que ocorre continuamente com as crianças, será considerada como sua própria referência.

A resposta sobre o PPP do CMEI está correta quando afirma que a avaliação das crianças é feita através das observações e registros, mas não esclarece como esta observação deve ser feita.

Na educação infantil o professor deve observar cada criança na sua aprendizagem considerando sua capacidade afetiva, emocional, social e cognitiva. Assim como os conhecimentos que possuem em diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas.

### O CMEI tem outras formas de avaliação?

Pedagoga A: Na prática social, pensamos e fazemos avaliação contínua, de nossas ações e de ações de outros e obtemos resultados qualitativos quase sempre gratificantes. O educador é coparticipante do processo de descoberta, e de aprender. É inserida uma avaliação de qualidade nesse contexto.

Na avaliação de qualidade, o professor/ equipe pedagógica discute o

planejamento, seleciona propósitos comuns; cria espaço favorável para que a aprendizagem aconteça. Caminha com a criança no processo de descoberta.

Trata-se de uma concepção de avaliação em que é discutida a necessidade do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida, e de como a produção do saber pode ser acompanhada em todas as suas etapas, agindo individual e coletivamente, para que a transformação se concretize.

Para que aconteça uma avaliação de qualidade, o professor deve proporcionar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem as necessidades e o ritmo de cada criança, visando ampliar e enriquecer as capacidades delas. Cada indivíduo tem o seu tempo e o seu jeito de aprender, uns conseguem aprender com mais facilidade e outros tem um pouco de dificuldade, mas todos têm capacidade. Quando o professor assume o compromisso com a educação, ele consegue observar os alunos e acompanhá-los em seus desenvolvimentos. Desta forma, distingue suas qualidades e dificuldades, podendo pensar em alternativas que os ajudem, dando possibilidade para se apropriarem dos conhecimentos.

#### Segundo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A avaliação tem como objetivo principal a orientação do profissional de Educação Infantil no realinhamento de suas intervenções. Tem caráter investigativo, na busca do entendimento e do acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil.

#### Sobre a Educação Ambiental (PPP CMEI)

No período da Educação Infantil é necessário oportunizar às crianças situações que possibilitem o desenvolvimento de atitudes de cuidado, respeito e preservação da natureza, aprendendo aos poucos a se relacionar de modo responsável com o meio ambiente e o entorno.

De encontro a isso o CMEI, por meio da sensibilização e da cidadania, desenvolve um processo de aprendizagem para que as crianças possam compreender que é necessário ter ações responsáveis e conscientes sobre o ambiente e sua sustentabilidade a partir da construção de conceitos e valores compreendendo as relações que permeiam educação ambiental individual e coletivamente.

A Lei Nº. 9795 de 1999 dispõe, em seu artigo 4º, que a concepção do meio ambiente deve ocorrer em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

O conceito de educação ambiental não se resume apenas à preservação do meio ambiente, mas também ao uso consciente dos recursos naturais. Desta forma, na Educação Infantil, as crianças começam a aprender a importância de cuidar e preservar o meio ambiente.

## ENTREVISTA 2 – Pedagoga B da Escola Municipal Ensino Fundamental e Médio

- Entrevista Ensino Fundamental

### Qual é a forma de avaliação conforme o PPP e o regimento da escola?

#### 5.5 - Avaliação da aprendizagem.

Pedagoga B: O nosso desafio é fazer da avaliação um real instrumento que potencialize a aprendizagem dos estudantes, fazendo-os avançar intelectual e fisicamente, estimulando a curiosidade para ir em busca de mais conhecimentos. Para tanto é necessário que professores e professoras estejam preparados para compreender por que há tanta resistência dos estudantes à aprendizagem. É preciso saber de que maneira as crianças e adolescentes aprendem melhor e que estratégias devemos utilizar. É preciso compreender por quê, e saber o que fazer para aproximá-los desse conhecimento, despertando o interesse e as suas potencialidades.

Segundo Luckesi (2011, p. 76), a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, está limitada pela teoria e pela prática que a circunstancializa. Não acontece e nem acontecerá por um vazio conceitual, mas sim pela determinação de um método teórico de mundo e de educação, traduzida em prática pedagógica.

### A escola tem outras formas de avaliação?

Pedagoga B: Para alcançar êxito, utilizamos vários instrumentos que são a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, provas, questionários, seminários entre outros, considerando a caracterização da turma ou de determinados alunos. Sempre informamos aos

estudantes o que vai ser aprendido e qual é a sua importância.

De acordo com Luckesi (2011, p. 76-89), a avaliação escolar como mecanismo tradutor de uma educação que representa um padrão social, não será capaz de modificar sua forma se continuar sendo vista e exercitada no mesmo modo teórico-prático no qual está inserida. Para que a avaliação da aprendizagem assuma o seu verdadeiro papel de processo dialético de diagnóstico no desenvolvimento, terá de se posicionar e estar a serviço de uma educação que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação tradicional.

Uma avaliação que propõe aprendizagem é a avaliação que acontece num processo contínuo que garanta com que o aluno aprenda, e tem a finalidade em compreender o que ele já sabe e o que precisa aprender. Quando o professor sabe as necessidades do aluno fica mais fácil desenvolver um projeto de intervenção para poder ajudá-lo a aprender.

#### 5.5.1 – Concepção de Avaliação Conforme os Documentos da SME

A avaliação deve ser formativa, diagnóstica e processual. O que oferece um grande desafio: desde a compreensão teórica até a realização da prática tradicional classificatória e excludente. Pensar a avaliação como formativa é compreendê-la como decorrente de todo o processo ensino-aprendizagem. É diagnosticar sua função de conhecimentos e socializar com a turma o planejamento do trimestre, da semana-quinzena, reconhecendo o que os alunos(as) já aprenderam e ao mesmo tempo efetivar vários procedimentos e instrumentos que se proponha à aquisição da aprendizagem.

No capítulo I, da Avaliação do Aproveitamento (2018), consta que a avaliação deve ser entendida como um dos aspectos próprios do trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor. A avaliação deve dar condições para que seja possível ao professor tomar decisões quanto ao aperfeiçoamento das situações da aprendizagem, e proporcionar dados que permita ao estabelecimento de ensino promover a reformulação do currículo com adequação dos conteúdos e métodos de ensino, possibilitando novas alternativas para o planejamento do estabelecimento de ensino e do sistema como um todo (art. 1 inciso I, II e III).

### ENTREVISTA 3 – Pedagoga C do Colégio Estadual Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA

- Entrevista Ensino Médio

#### Qual é a forma de avaliação conforme o PPP e o regimento do colégio?

Pedagoga C:

- a) Av. = 30 (trabalhos, seminários e teatro) b) Av. = 30 (trabalhos, seminários e teatro)  
c) Av. = 40 (prova ou avaliação formal)

Observações: em todas estas avaliações haverá recuperação, sendo que a média de aprovação é o valor 6,0.

A média é por trimestre, nas disciplinas de Educação Física e Arte são avaliados a teoria e a prática, podendo acontecer estas formas de avaliação também nas outras disciplinas.

Percebe-se que no texto foram citadas como formas de avaliação provas, atividades e notas, e também recuperação das mesmas. Mas não se comentou se é feita uma observação para saber o que os alunos já aprenderam e o que precisam aprender; esta observação é muito importante, porque sabendo o que eles(as) precisam aprender fica mais fácil elaborar uma prática para que aprendam.

#### O colégio tem outras formas de avaliação?

Pedagoga C: Cada professor, de cada disciplina, terá que aplicar no mínimo duas avaliações por trimestre. No colégio são aplicadas três avaliações em cada trimestre, assim como as recuperações de cada avaliação.

De acordo com a LDB (2013), a recuperação deve ser paralela, competente e que vise ao efetivo desenvolvimento dos estudantes, considerando as reais necessidades de cada um para aperfeiçoamento no tempo, do que decorre que uma escola pode realizar recuperação contínua, segundo a diversidade dos que dela necessitam.

Conforme a LDB (2013), a recuperação precisa ser contínua e eficiente, que vise o progresso dos alunos e considere suas reais necessidades, para que cada um consiga se apropriar do conhecimento.

### Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Seção IV

Conforme o art. 35 (2018, p. 24, inciso I, II, III e IV), o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionada à teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

De acordo com o art. 35 (2018, p. 24, inciso I, II, III e IV), sendo o Ensino Médio a etapa que termina a educação básica, que acontece a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental. Sendo assim, é necessário dar oportunidade para os indivíduos continuarem sua aprendizagem, se prepararem para o trabalho na cidadania e desenvolverem a capacidade para se adaptar em novas condições de formação humana ética, e possam desenvolver sua autonomia intelectual e ter pensamento crítico.

### Conclusão

A avaliação na Educação Infantil se dá na forma de observações e registros do desenvolvimento físico, emocional e social.

No Ensino Fundamental avalia-se a aprendizagem física, emocional, social e intelectual; os professores desenvolvem práticas para estimular a curiosidade dos alunos a ir em busca dos conhecimentos; outras formas de avaliação: observação, registros, trabalhos individuais e coletivos, provas, questionários e seminários.

No Ensino Médio a avaliação é por trabalhos, seminários, teatro e provas, é a única etapa que fala de notas. Outras formas adotadas de avaliação pela escola: na Educação Infantil as práticas sociais são pensadas e avaliadas pelas professoras, a avaliação é contínua das ações delas e dos outros professores/ equipe, pedagogos discutem o planejamento e criam espaço favorável para que a aprendizagem possa acontecer. No Ensino Fundamental usa-se vários instrumentos: registros de observações descritivas e reflexivos, trabalhos individuais e coletivos, provas e questionários, seminários considerando a caracterização da turma ou determinados



estudantes. Sempre informando aos estudantes o que será aprendido e a importância disto. No Ensino Médio cada professor de cada disciplina aplica três avaliações em cada trimestre e também as recuperações.

Diretrizes: na Educação Infantil, o objetivo principal é a orientação do profissional de educação no realinhamento de suas intervenções de caráter investigativo na busca de entendimento e do acompanhamento e processo do desenvolvimento infantil. No Ensino Fundamental, a avaliação deve ser formativa, diagnóstica e processual da compreensão teórica até a realização da prática, como forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem, reconhecer o que os alunos aprenderam e o que precisam aprender. O Ensino Médio é a etapa final do ensino básico devendo consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Preparação para o trabalho e a cidadania, aprender a adaptar com flexibilidade como pessoa humana, incluindo formação ética, intelectual, pensamento crítico, científico-tecnológico e processo produtivo relacionando teoria com prática.

## 5.2 QUESTIONÁRIOS

O objetivo do questionário foi buscar informações sobre a participação dos jovens estudantes na escola, sabemos o quanto é importante a participação dos alunos na escola. A instituição onde os estudantes são acolhidos e ouvidos, podendo dar sugestões, tem grande oportunidade de ser implantado projetos significativos para eles, projetos que envolvem a coordenação pedagógica, professores, comunidades e outros profissionais que ali atuam. Desta forma, os discentes são motivados com chance de obterem êxito, assim também diminui a evasão escolar. Pois alunos motivados, encontram significados para estar na escola. Para obtermos dados sobre a participação dos estudantes na escola, elaboramos um questionário no Documentos Google, com perguntas abertas que foram enviadas para 10 jovens alunos de escola pública e privada, destes 5 foram respondidos e 3 escolhidos para análise.

Estudante 1

Idade: 14 anos - 1º ano do Ensino Médio, escola privada.

Estudante 2

Idade: 16 anos – 3º ano do Ensino Médio, escola privada (bolsista).

Estudante 3

Idade: 16 anos – 2º ano do ensino Médio, escola pública.

1. Você conhece o trabalho da pedagoga? Cite os 3 mais importantes.

Resposta estudante 1: Conheço um pouco, o pedagogo trabalha nas escolas para dar apoio educacional para encontrar a melhor forma de ensino aos alunos, auxiliar o aprendizado deles.

Resposta estudante 2: Conheço um pouco, ela resolve problemas entre a equipe, acompanha alunos que estão tendo alguma dificuldade, conversa com os pais, etc.

Resposta estudante 3: Não.

Dois dos entrevistados conhecem alguma das ações do pedagogo na escola, e um diz não conhecer.

Seria importante se na escola houvesse atividades onde os alunos pudessem ser esclarecidos sobre a função dos(as) pedagogos(as).

Vasconcelos (2002) explica que o papel do supervisor pedagógico como mediador do projeto político-pedagógico, da instituição no campo pedagógico, é de realizar os contatos entre a gestão e o público. Também tem a função de promover a participação e o modo de realização do trabalho da escola, oportunizando que todos os educandos possam se apropriar dos conhecimentos e se desenvolverem como seres humanos.

2. Você considera que é ouvido/a na organização das atividades da escola?

Resposta estudante 1: Sim.

Resposta estudante 2: Um pouco, já que a escola geralmente faz algumas pesquisas.

Resposta estudante 3: Sim.

O estudante 1 e o 3 dizem serem ouvidos, já o 2 fala que é ouvido só quando há pesquisa sobre o assunto.

Saber ouvir os alunos é fundamental para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas.

Segundo Miguel Arroyo (2006, p.54), os estudantes sempre estiveram presentes no currículo, mas como foram e estão sendo vistos nestas propostas, nas

suas diversas identidades e diferenças, será que não estamos falando sobre diversidade e ao mesmo tempo na elaboração das atividades deixando de fora os principais sujeitos.

Arroyo (2006, p.54) explica que os alunos são os sujeitos centrais da prática educacional. Foram eles que estimularam os movimentos estudantis, que fomentaram as lutas pelo direito à diversidade como uma questão ao campo do currículo. É uma mudança que vai além do pedagógico. Sendo um campo político, cabe ressaltar o papel dos movimentos sociais e culturais nas reivindicações em prol do respeito à diversidade curricular. Os movimentos questionam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, põe em questão a escola uniforme que tanto predomina em nosso sistema de educação, indagam sobre os currículos, inquirir a modificação nos projetos pedagógicos e na política educacional e diretrizes curriculares.

### 3. Como você participa da escola? Cite 5 principais atividades.

Resposta estudante 1: Participo frequentando o plantão de apoio do aluno, em jogos escolares, na feira de alimentos, auxiliando os professores etc.

Resposta estudante 2: Atualmente participo apenas assistindo as aulas, fazendo meus trabalhos e auxiliando a equipe trimestral, ano passado eu era monitor da sala.

Resposta estudante 3: Não participa.

O estudante 1 e o 2 dizem participar, e o estudante 3 não participa.

Os profissionais que procuram conhecer os alunos, os seus cotidianos e experiências de vida fora da escola, conseguem elaborar práticas que ajudam na aprendizagem.

De acordo com Gomes (s/d), a educação de forma geral é um processo constitutivo da experiência humana, por esse motivo está presente em toda a sociedade. A escola em particular, é um campo deste processo educacional mais abrangente. Ao longo da nossa vida realizamos aprendizados de formas mais diversas. Nesse meio, manifestado pela comunicação contínua entre o ser humano e o contexto das relações sociais, é que vamos construindo nosso conhecimento, valores, representações e identidades.

### 4. Tem grêmio estudantil funcionando na sua escola? Como avalia o funcionamento

dele?

Resposta estudante 1: Sim, em alguns aspectos eu vejo que ele funciona muito bem, em outros nem tanto.

Resposta estudante 2: Até onde eu sei não.

Resposta estudante 3: Sim, bom até.

O estudante 1 e o 3 dizem ter Grêmios estudantis funcionando na escola, e o estudante 2 diz não saber.

O Grêmios Estudantis é uma das atividades onde os estudantes podem dialogar sobre suas ideias, as quais serão levadas ao conhecimento da gestão com auxílio do pedagogo que atua como mediador, para chegar à concretização.

Gabriel (2014) explica que, para pensar em uma gestão democrática da escola pública, é preciso compreender a real dimensão e a importância de assegurar, no campo escolar, o exercício da democracia e de uma educação para a cidadania, compreendendo que o processo de democratização se inicia no interior da escola e que cada um precisa se apropriar do seu papel dentro desse cenário. Compreendendo que é fundamental existir um fortalecimento das instâncias colegiadas na atuação da gestão escolar, que as atividades propostas na produção didático-pedagógica devem se constituir em uma unidade com o Grêmios Estudantis, como uma instância colegiada com a atuação efetiva na gestão escolar. Compreendendo os fundamentos da gestão democrática, e como ele deve ocupar o seu papel, dentro deste contexto.

##### 5. Gostaria de participar da vida da sua escola? Em quais atividades?

Resposta estudante 1: Sim, principalmente em atividades com professores.

Resposta estudante 2: Sim, eu queria ser mais participativo nas aulas e conversas com mais pessoas, mas não sei muito bem como fazer isso.

Resposta estudante 3: Não.

Entre os três estudantes, dois gostariam de participar e um não.

É necessário que o professor e outros profissionais da escola sejam capazes de criar espaços onde os aprendizes possam ser ouvidos e acolhidos.

No texto “o jovem como sujeito social”, Dayrell (2003, p.45-47) explica sobre o

que os jovens sujeitos da sua pesquisa pensam da escola. Segundo Dayrell, João é um rapper e Flavinho é um funkeiro.

João diz ter sido excluído da escola na 5<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental, lembra que a escola não o envolvia e nem despertava o interesse, estava distante de suas necessidades, fala com mágoa das três reprovações que teve, da imagem de mau aluno que tinha, das brigas e discussões com as professoras, isto tudo fez com que João desistisse da escola. Flavinho diz que ainda está na escola e que ela é a única atividade fixa que ele tem no seu cotidiano, mas a escola não consegue envolvê-lo, isso torna-se uma obrigação que ele apenas suporta, a instituição não se mostra sensível com a realidade que os estudantes vivem fora dela. Ele fala que tem a impressão de que os professores não gostam de funk e nem sabem que a maioria dos estudantes gosta, também não sabem que ele escreve letras de funk, nem mesmo a professora de português.

A importância da escuta: é necessário saber ouvir os alunos, criar oportunidades para que eles possam dialogar. Quando os estudantes conseguem falar de seus objetivos, de suas experiências e realidades, se sentem acolhidos, os professores e pedagogos passam a conhecer mais sobre eles e seus cotidianos fora da escola. Desta forma, podem pensar em alternativas juntos, desenvolverem projetos para motivá-los nos estudos e na permanência na escola.

#### 6. Tem alguma sugestão para a escola ser mais participativa? Quais?

Resposta estudante 1: Minha sugestão seria encontros semanais entre alunos, professores e pedagogos para que possam discutir e planejar projetos socioeducativos.

Resposta estudante 2: Acho que não, é meio difícil ser mais participativo com o ensino à distância.

Resposta estudante 3: Não.

Entre os três estudantes, apenas um apresentou sugestões.

Segundo ele, é preciso pensar em uma gestão democrática da escola, onde as práticas se concretizem de verdade e que as ideias dos estudantes sejam ouvidas, avaliadas, tendo possibilidade de serem incluídas para a melhoria da escola.

De acordo com Gabriel (2014), muito se fala sobre gestão democrática da escola. No entanto, não é o que está acontecendo de modo real nas escolas da rede pública. Para pensar em uma gestão escolar efetivamente sob o ponto de vista de

uma gestão democrática, é preciso compreender a profundidade e relevância de se assegurar, no espaço escolar, o exercício da democracia, também a educação para a cidadania. Na importância de se criar espaços, nos quais a comunidade escolar possa dialogar sobre suas práticas. Compreendendo que o processo de democratização começa no interior da escola. Desta forma, buscar o fortalecimento das instâncias colegiadas dentro da instituição.

#### Sintetizando os dados:

Sobre o conhecimento do(a) pedagogo(a) na escola, percebe-se que entre os três estudantes entrevistados dois deles conhecem alguma função. Seria importante que na escola houvesse atividades onde os alunos pudessem ser esclarecidos sobre a função dos(as) pedagogos(as). Uma delas é promover a participação dos estudantes na realização do trabalho da escola, oportunizando que todos os educandos possam se apropriar dos conhecimentos e se desenvolverem.

Sobre ser ouvido na organização da escola, os estudantes 1 e 3 dizem ser ouvidos, o estudante 2 diz ser ouvido só quando realizam pesquisas sobre o assunto. É fundamental saber ouvir os alunos para que haja um bom desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Quanto a participar da escola, os estudantes 1 e 2 dizem participar de alguma atividade, e o estudante 3 diz não. Os profissionais que procuram conhecer os alunos, seu cotidiano e experiências de vida fora da escola, conseguem elaborar boas práticas que incentivam a aprendizagem.

A respeito do Grêmio Estudantil, o estudante 1 diz funcionar em alguns aspectos, e em outros, não. O estudante 3 diz que funciona bem, já o 2 diz não saber. O Grêmio Estudantil é um dos espaços da escola com atividades onde os estudantes podem dialogar sobre suas ideias para elaborar projetos.

Quanto a querer participar da vida escolar, dois estudantes dizem que gostariam, e um não. É necessário que os profissionais responsáveis pelas atividades da escola sejam capazes de criar espaços, onde os aprendizes possam ser ouvidos e acolhidos.

A respeito das sugestões para que a escola seja mais participativa, dois alunos dizem não ter sugestões, um outro, sim. É preciso pensar numa gestão democrática da escola onde suas práticas se concretizem realmente. E que as ideias dos estudantes sejam ouvidas, avaliadas com a possibilidade de serem incluídas objetivando sua melhoria.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi buscar compreender o processo de avaliação escolar com a finalidade de saber como ajudar alunos nas situações de avaliação conduzidas pelos professores, no contexto do atual trabalho educativo. No decorrer deste estudo, observou-se que o processo de avaliação, muitas vezes, não acontece de maneira eficaz. Desta forma, percebe-se a necessidade de atitudes capazes de mudar tais práticas.

É preciso pensar em novas formas de avaliação. Para que isto aconteça o docente tem que mudar suas atitudes. Ele necessita compreender que cada aluno tem sua maneira própria de aprender, levando em consideração os conhecimentos que os estudantes trazem do seu cotidiano.

De acordo com Vasconcellos (2008, p.58), em boa medida, o aluno aprende conforme a maneira que o professor trabalha em sala de aula. Este deve contribuir para a melhor aprendizagem, ultrapassando as dificuldades, desatando as reais carências dos aprendizes, com sistemáticas ativas, enfrentando as deficiências tão acentuadas que ainda existem na escola brasileira.

Já para Moretto (2010), a concepção do construtivismo apresenta uma nova relação entre educador e educando, e o saber. É próprio desta visão considerar que o aluno não é um simples acumulador de representações de cognições. Ele é o edificador do seu próprio saber. Avaliar o aprendizado não significa uniformizá-lo. A avaliação poderá ser realizada de várias formas e maneiras, adotando diversos meios, procedimentos e instrumentos.

É essencial oferecer uma formação continuada para os professores. Que lhes oportunizem novas visões educacionais e pedagógicas, criando alternativas para avaliar os estudantes. Buscando valorizá-los em todos os sentidos.

Esteban (2007, p.10) esclarece que o desafio da avaliação no Brasil é superar as práticas que, muitas vezes, são articuladas pelas escolas públicas, as quais geram fracasso escolar dos estudantes das classes populares. É reconhecer e garantir a educação de todas as crianças na escola, como também dos jovens e adultos, ampliando o acesso aos ensinos médio e superior. Mas não basta garantir somente o acesso do educando. É necessário assegurar a sua permanência, bem como seu efetivo aprendizado.

Conforme Haydt (1988, p.7), esta questão do desenvolvimento do aluno tem

sido uma das preocupações dos docentes. Porque faz parte da função do professor analisar e tomar decisões sobre o desenvolvimento do estudante, avaliando as respostas do que ele ensina. Especialmente porque o rendimento alcançado pelo aluno mostra a eficiência do que se ensinou. Desta forma, o crescimento do aprendiz representa o trabalho desenvolvido em sala de aula pelo educador, visto que, ao avaliar os seus pupilos, o mestre está avaliando o seu próprio trabalho.

Para Hoffmann (2000, p. 17-18), é necessário pensar que a escola de qualidade é aquela que dá conta de todas as crianças brasileiras, contemplando sua realidade existente. As instituições educacionais atuais estão inseridas numa sociedade, que acaba mostrando múltiplas formas de violências, miséria, flagelo, instabilidade econômica e política. Um dos mais importantes meios para a transformação desse quadro é uma educação democrática, que acolha os filhos dessa época em luta e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa provável e necessária mudança, com vista a um futuro menos incerto. Sob risco de não poder se valer do tempo adequado e justo para mostrar o quanto poderemos contar com ela (Hoffmann, 2000, p. 17-18).

Conforme Sousa (p.1, s/d), o psicopedagogo organizacional atua nas escolas, observando os estudantes que manifestam dificuldades em sala. Este profissional precisa realizar uma interferência individual, analisar as condições e características dos educandos e perceber se os mesmos estão acompanhando, de modo ativo e crítico, o método adotado na escola. O aprendizado deve ser visto como tarefa de sujeitos, indivíduos ou grupos humanos, que por meio da apreensão de informações e conhecimentos e da realização de experiências desenvolvem mudanças consistentes na personalidade e no progresso dos integrantes do grupo, pessoal e coletivamente. No entanto, tais procedimentos, ainda que, eventualmente, possam vir a contribuir para a melhoria da ação pedagógica, não são suficientes. É necessário, e mesmo indispensável, avançar para além das medidas internas à escola, pela via do estímulo a processos de ordem estrutural, que rompam com o atual estado de coisas e se voltem à real democratização do sistema educacional e à transformação das injustas estruturas sociais.

Para que efetivamente tenhamos uma avaliação que contemple as necessidades de nossos alunos, devemos ser professores comprometidos com a mudança na educação. Sabemos que ensinar exige o comprometimento do professor. Este não pode exercer sua função em sala de aula sem acompanhar o processo de



construção do conhecimento escolar. Precisamos de um professor mediador, articulador de saberes, que se utiliza da avaliação para diagnosticar em que medida os seus objetivos estão sendo alcançados. O papel do professor diante dessas mudanças tão rápidas é de comprometimento. De realizar um trabalho pautado na verdade, no qual a avaliação privilegia a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos considerando suas singularidades e condições concretas de vida. Que sua prática não seja mascarada, sendo apenas um teste de conhecimentos para uma verificação e classificação de conhecimentos.

Sabemos que o trabalho avaliativo deve começar a partir da educação infantil, mas que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e permanente. Entendemos que o investimento no processo educativo não deve parar na educação infantil ou nas séries iniciais e sim ter uma continuidade ao longo de toda formação. Dessa maneira, podemos avançar no sentido de formar alunos críticos e agentes de mudança.

Ao adotar uma postura mais crítica em sala de aula em relação ao ato avaliativo, é preciso ter clareza que, para o aluno ser avaliado de forma coerente, o professor tem que fazer o exercício de registrar as manifestações dos alunos.

A avaliação passou por muitas mudanças, foi compreendida de diversas maneiras ao longo da história, e, hoje, um grande desafio é a mudança de postura social, cultural e pedagógica, lançando um novo olhar para o aluno e buscando incessantemente a construção de práticas transformadoras, apesar dos conceitos arcaicos sobre avaliação tão enraizados em nossa prática pedagógica.

A partir do erro podemos avaliar nossos alunos de forma positiva e enriquecedora, sem rotulá-los como bons ou maus alunos.

É imperativo repensar nosso trabalho educacional, bem como a forma de avaliar, demarcando-a com critérios que deixem professores e aluno em evidência como protagonistas e sujeitos que aprendem e ensinam, transformando a sala de aula em um lugar de troca e de reciprocidade, agradável e prazeroso, e, sobretudo, de efetivo aprendizado.

Precisamos de professores comprometidos com a educação, na qual as hipóteses levantadas pelos alunos sejam consideradas, o erro deve ser visto como uma construção para o conhecimento, visando um aprimoramento do aluno, frente a novas situações e desafios, por meio das quais formulam e reformulam suas hipóteses.

Enfim, como avaliamos nossos alunos? Será que é de maneira coerente?

Avaliamos para verificar os conhecimentos que os alunos devem aprender durante um determinado período estabelecido e, por vezes, nos esquecemos que cada criança tem seu tempo para aprender.

A avaliação deve estar centrada em acompanhar o processo de construção e assimilação do conhecimento, o que, por que e como o aluno aprende, qual sua dificuldade. Isso tudo deve ser um ato amoroso, acolhedor e inclusivo, pensado para a qualidade do que se ensina, evitando que a avaliação seja resumida à aplicação de instrumentos avaliativos que medem e quantificam os conhecimentos do aluno.

## 7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edivaldo Menegazzo de; FRANCO, Sebastião Pimentel. **Indisciplina escolar: Desafio na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em uma escola de Mantenópolis/ES**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 08, Vol. 03, pp. 81-111. Agosto de 2020.

ALVES, Conselheiro Luiz Roberto. **Estudos de recuperação**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1997.

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. **O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social**. Rev. Psicopedagogia 2004; p. 108-16.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

Conselho Estadual de Educação. **Processo N.º 091/99; Deliberação N.º 007/99**. Estado do Paraná. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, 22. ed. Cortez, 2011.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Set/Out/Nov/Dez, 2003, nº 24.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico - Lógica e democracia da educação**. Avaliação qualitativa. Campinas, Papirus, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p.9-17, jan./abr. 2007.

FIRME, Thereza Penna. **Mitos na avaliação, diz-se que...** Ensaio: Aval. Pol. public. Educ. Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.57-62, out/dez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Denise Vilane Veiga de. **A identidade e atuação do pedagogo no contexto escolar no Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1153-4.pdf>. Acesso em 10 de Agosto de 2020.

FURTADO, Júlio César. **Avaliação e mudança: necessidades e resistências**. Sem data.

Governo do Estado Paraná; Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Produções Didático-Pedagógicas**. Volume II, 2014.

GUEDES, Sulani Pereira. **Educação Pessoa e Liberdade: propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centrada no aluno**. São Paulo: Moraes, 1991.

- HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; MARCHESE, Ederson. **O método Montessori na educação e as novas formas de sociabilidade**. IV SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática 1994.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre; Editora Mediação, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio - Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avanço nas concepções e práticas da avaliação**. Disponível em:  
<http://intranet.pe.senac.br/dr/ascom/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em 07 de julho de 2020.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Ideias, n. 22. P. 51-59. São Paulo: FDE, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2000 e 2003.
- IOCOHAMA, Celso Hiroshi. **Posturas reflexivas para uma avaliação da aprendizagem no curso de Direito**. Publicado em 03/2007. Elaborado em 11/2004.
- KRÜMMEL, Everton Luis. **A avaliação como ferramenta de aprendizagem no processo de ensino e de formação do indivíduo**. Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões Campus Erechim. Erechim, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo; Cortez, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Edição 17 e 22, São Paulo; Cortez, 2005 e 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Pontos e contrapontos**. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez 2002. Porto Alegre: Mediação 2005.
- LUCKESI, C. C. **Prática decente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- LURÇAT, Liliane. **Democratização do ensino: meta ou mito? - Capítulo IV – Desvalorização e autodesvalorização na escola**. Livraria Francisco Alves, Editora S.A. Ano Internacional da Criança 1979. Tradução: Priscila de Siqueira.
- MELCHIOR, Maria C. **Avaliação pedagógica – função e necessidade**. Mercado aberto, 1993.
- MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. **Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012.
- MELLO, Guiomar Namó de. **“Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau”**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1978.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **A Avaliação em uma prática crítica**. Revista Pátio n.27, agosto/outubro de 2003.

MENOSSEI, Luana Évelen Ussuna; SANCHEZ, Débora Barbosa da Silva; SILVA, Lourença Simão da; MORAES, Tábatha Daenekas de. **Avaliação da aprendizagem escolar: para além da verificação de resultados**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 01, pp.16-19, junho de 2019.

Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007

MORAES, Tatiana; AFFONSO, Suselei Aparecida Bendin. **Desempenho da gestão escolar e sua relação com a qualidade na Educação Pública**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 07, Vol. 01, pp. 161-183. Julho de 2020.

MOTA, Antonio Rosembergue Pinheiro e; NOVO, Benigno Núñez. **Avaliação escolar, escola: Uma análise crítica sobre a realidade da avaliação escolar, buscando compreender a sua realidade no dia-a-dia da escola**. Sem data.

PARO, Vitor Henrique. **Vídeo: gestão escolar democrática, entrevista com professor Vitor Henrique Paro**. Acesso em 28 de Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs&amp;t=294s> .

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998 e 1999.

PILETTI, Cláudio. **Didática Geral - Avaliação**. 14 ed. São Paulo: Ática, 1991.

POTTKER, Caroline Andrea; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Professor- psicopedagogo: o que este profissional faz na escola**. Psicol. Esc. Educ. vol. 18 No.2 Maringá May/Aug. 2014.

Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação; Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Dulce. **Regimento do CMEI**.

ROSA, Nara Beatriz Kreling da. **A interação professor-aluno: significações de alunos de quinta série do ensino fundamental sobre os signos não-verbais**. Dissertação (Mestrado Linguagem e Processos de Aprendizagem). Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre, 2009.

Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2. ed., 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo; Cortez, 2007.

SOUSA, Valdivino Alves de. **Qual a função do Psicopedagogo?** Acesso em 08 de Setembro de 2020. Disponível em: <http://www.janehaddad.com.br/new/artigos-indicados/410-qual-a-funcao-do-psicopedagogo-> .

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo; Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **O desafio da qualidade da educação**. Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.