UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM ALEGRETE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA

ROSANE ANTUNES DA SILVA

AVALIAÇÃO: DO ESTUDO HISTÓRICO PARA A RODA DE CONVERSA DOCENTE

ALEGRETE
2020

ROSANE ANTUNES DA SILVA

AVALIAÇÃO: DO ESTUDO HISTÓRICO PARA A RODA DE CONVERSA DOCENTE

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – unidade Alegrete – RS.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rochele da Silva Santaiana

ALEGRETE

2020

ROSANE ANTUNES DA SILVA

AVALIAÇÃO: DO ESTUDO HISTÓRICO PARA A RODA DE CONVERSA DOCENTE

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rochele da Silva Santaiana

Aprovada em: __/___/_____.

Banca examinadora:

.....

Orientadora Prof.ª Dr.ª Rochele da Silva Santaiana

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

.....

Prof.ª Msc. Percila Silveira de Almeida

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

.....

Prof.ª Dr.ª Edilma Machado de Lima

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

ALEGRETE

2020

AGRADECIMENTOS

Quero, primeiramente, agradecer a Deus por me proporcionar saúde para poder realizar este trabalho em um momento tão perturbado devido à situação de pandemia que nos encontramos.

Logo, agradeço aos meus genitores, minha mãe Cláudia Silva e meu pai João Felippeto que, neste ano em que tivemos uma perda difícil na família, passamos a nos unir mais. Referencio meu agradecimento a minha mãe, educadora de escola pública que também traçou seus caminhos dentro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e que, desde o início da minha formação, foi alguém que sempre me incentivou na realização dos meus objetivos.

Ao meu namorado, Henrique Angeli, pela compreensão e respeito comigo em toda minha jornada acadêmica até a realização deste trabalho, um trabalhador autônomo, mas que aprendeu, junto comigo, que educação são portas de transformação social.

Neste processo de trajetória universitária, várias pessoas tornaram-se marcantes, entre elas, cito aqui as minhas colegas, em especial aquelas com quem obtive uma melhor aproximação, as minhas parceiras de grupo com o qual dividi vários trabalhos acadêmicos, a Paula Azevedo, a Cláudia Celoira e a Leila Silva.

Na oportunidade de agradecer às colegas, agradeço também a minha melhor amiga, Dâniele Pinheiro, egressa da UERGS, que sempre esteve comigo na minha trajetória acadêmica e em outros momentos da vida, nos momentos de esgotamento, foi alguém que procurou sempre me dar os melhores conselhos, transmitindo tranquilidade e força para a realização deste sonho.

Na condição de acadêmica, agradeço à Instituição UERGS – Unidade Alegrete - RS, as minhas professoras da universidade, Prof.ª Fani Tesseler, Prof.ª Daiana Baldoni, Prof.ª Adriana Trucollo, Prof.ª Martha Narvaz, Prof.ª Rochele Santaiana e a Prof.ª Edilma Lima, que lutam pela nossa Universidade cotidianamente, compromissadas com a educação e conosco, os alunos. Professoras que foram incansáveis e, muitas vezes, pacientes e firmes para que pudéssemos receber sempre o melhor.

Também ressalto a equipe do administrativo, a Marina e a Patrícia, por sempre serem tão dedicadas no que precisei, esclarecidas e não medir esforços para ajudar.

Finalizando, deixando meu agradecimento em especial a minha Professora Orientadora desta realização, a Prof.ª Dr.ª Rochele Santaiana que, mesmo enfrentando grandes desafios, estando ela à frente da gestão da nossa universidade, acolheu-me como sua orientanda, foi compreensível, firme e enriqueceu, com seus conhecimentos, a conclusão deste trabalho. Hoje, graças a ela, dou um passo maior na realização deste sonho, um trabalho realizado cheio de afetividade e dedicação pelo tema, o qual seguirei na vida acadêmica.

“Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível busca sem esperança”.

Paulo Freire (1996).

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – Unidade Alegrete, refere-se a uma pesquisa cujo objetivo geral foi analisar as concepções de avaliação defendidas e manifestadas pelos docentes e como objetivos específicos, destacamos: a) identificar os instrumentos de avaliações internas nas salas de aulas; b) observar os pressupostos e os fundamentos teóricos-metodológicos usados pelos docentes em relação a temática; por fim c) identificar nos docentes suas concepções de avaliação. Dessa forma, o tema intitulado foi: Avaliação do estudo Histórico para a Roda de conversa Docente. Para isso, foi feito primeiramente um recorte histórico da Educação e seus encontros com os primeiros processos avaliativos; logo, perpassando pelas legislações, uma breve síntese das avaliações em larga escala, a roda de grupo e as análises da pesquisa. Nos amparamos em alguns autores que abordam a temática, tendo os principais citados aqui: Luckesi (1992; 2000; 2004; 2011; 2018), Hoffman (2011; 2018), Vasconcellos (2012), Paulo Freire (1996), Reis (2019), Santaiana (2015) e outros. Esta é uma pesquisa qualitativa realizada por meio da metodologia de grupo pela Plataforma Meet, levando em conta as medidas de contingência da Organização Mundial de Saúde (OMS) em relação à pandemia. O público-alvo foram docentes de diferentes áreas e de escolas periféricas do município de Alegrete sendo essas de rede estadual e municipal. Os resultados mostraram que muitos são os anseios que ainda acompanham os docentes diante da avaliação, sendo que, em alguns momentos, houve atenção somente às práticas pedagógicas em uma relação de examinar, e que o sistema educacional é um dos maiores desafios encontrados hoje, entretanto suas concepções em relação à avaliação demonstram acolhimento, busca de resultados satisfatórios e uma prática avaliativa de inclusão. Conclui-se que há a necessidade de seguimento ao grupo com essa temática, formação continuada que condiz com a realidade do docente e participação efetiva nas organizações e discussões de construção das políticas educacionais com esta pauta.

Palavras-chave: Avaliação. Docente. Aprendizagem.

ABSTRACT

This final paper of the Pedagogy undergraduate course of the State University of Rio Grande do Sul (UERGS, Alegrete campus) aimed to analyze the conceptions of evaluations defended and manifested by the teachers and had as the central theme Evaluation from the historical study to the teachers' discussion group. For this, a historical survey of education and its encounters with the first evaluation processes was carried out, followed by a legislative review, a brief synthesis of the evaluations at a large scale, group discussions, and research analyses. Several authors were used to cover the theme, including Luckesi (1992, 2000, 2004, 2011, 2018), Hoffman (2011, 2018), Vasconcellos (2012), Paulo Freire (1996), Reis (2019), Santaiana (2015), among others. This qualitative study was conducted using the focus group methodology and Google Meet following recommendations by the World Health Organization (WHO) concerning the COVID-19 pandemic. The target audience was teachers from different areas and peripheral state and municipal schools. The results showed that teachers face many obstacles when evaluating, where at times, attention is only given to pedagogical practices during evaluations, in addition to the educational system being one of their greatest challenges today. However, their conceptions about evaluation show acceptance, the search for satisfactory results, and evaluative practice of inclusion. It was possible to conclude that there is a need to continue the group with this theme, continuous education that is consistent with the teacher's reality, and effective participation in organizations and discussions on creating educational policies with this agenda.

Keywords: Evaluation. Teacher. Learning.

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional de Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNE – Política Nacional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAER – Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 AVALIAÇÃO: ALGUNS PONTOS DE ESTUDO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 14

2.1 OS JESUÍTAS E SEU MÉTODO DE ENSINO 14

2.2 A PEDAGOGIA TRADICIONAL E SEUS PROCESSOS AVALIATIVOS 17

2.3 A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: POSSÍVEIS VISLUMBRES DE UMA AVALIAÇÃO DIFERENTE 20

2.4 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA E A REDISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO 22

2.5 PAULO FREIRE E UMA PEDAGOGIA PELA AUTONOMIA E LIBERTADORA ... 25

3 AVALIAÇÃO E AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS: DO FINAL DO SÉCULO XVIII AO CENÁRIO ATUAL 28

3.1 O ESTADO AVALIADOR: AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA 32

4 METODOLOGIA DA PESQUISA 37

4.1 A RODA DE CONVERSA NA PESQUISA 38

5 AS ANÁLISES PROVENIENTES DA RODA DE CONVERSA 43

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 59

REFERÊNCIAS 61

APÊNDICE 64

1 INTRODUÇÃO

No percurso histórico da Educação Brasileira, observamos que várias foram as modificações e as transformações que se deram em cada tempo. Tais fases alteraram os rumos da educação, inclusive na formação do docente, no que se refere a sua metodologia, seu olhar, como ”transmitir” o conhecimento e, consequentemente, a sua forma de avaliar o aluno na sua aprendizagem que, por sua vez, passou por grandes mudanças.

Há muito tempo, discute-se o tema Avaliação da Aprendizagem, seja dentro da Escola, seja fora dela. Todo mundo já foi avaliado um dia e/ou já teve que avaliar. A escola, por exemplo, avalia da maneira que conhecemos há muito tempo e é a principal responsável pelo sucesso ou fracasso do sujeito. Um mecanismo, muitas vezes, de aflição para os alunos e de punição do ponto de vista docente, isso porque ela nasce de uma vertente extremamente conservadora, aliada à Pedagogia Tradicional, como veremos a seguir nesse estudo. Consequentemente, não tinha por característica a melhoria da aprendizagem do educando, mas sim a classificação dos que sabem e a exclusão dos que não sabem, ou seja, não alcançavam aquele determinado conhecimento em tempo específico.

Luckesi (2005), com base no contraponto entre o que caracteriza a avaliação da aprendizagem e a observação das experiências vividas nas nossas escolas, considera que, em vez de avaliação, o que se pratica nas escolas são os exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada, mas são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação. Para o autor, "a prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar" (LUCKESI, 2005, p. 19).

Quando nos tornamos professores, estamos assumindo um compromisso de formação cidadã; mas, para que isso aconteça, precisamos possuir conhecimentos mais profundos que farão com que tenhamos uma melhor atuação na sala de aula, em nossas ações pedagógicas. Isso irá colaborar com um sistema de avaliação justo o qual não excluirá, mas sim irá incluir um ser crítico, ativo e participante do processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1993, p.173) define a avaliação como o processo que:

> [...] ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...].

No entanto, ao longo dos anos, a avaliação foi posta como um ato de seleção dos indivíduos, o qual pretendia incluir alguns e excluir outros. Nesse sentido, tinha pretensão de medir e testar os conhecimentos do educando associados sempre ao erro. Nesse contexto Pilleti (1991) nos diz que:

> [...]a avaliação da aprendizagem escolar esteve pautada na seleção e na classificação de alunos. O “erro” foi considerado como determinante da incapacidade do aluno frente a determinados conhecimentos e comportamentos, não sendo analisado como parte integrante do processo de aprendizagem (1991, p. 190).

O erro, muitas vezes, foi parte determinante do processo de Avaliar, assim eram classificados os alunos, aqueles que “aprenderam” e aqueles que “não aprenderam”. Dessa forma, a Avaliação teria sentido de punição. Nessa etapa, não era considerado o seu contexto, tampouco uma reflexão sobre as ações pedagógicas do docente, mesmo sabendo que, ao analisarmos a falha do educando em um determinado processo, é possível refletir, detectar e analisar quais as causas que levaram o discente a errar, quando elas podem ser vistas como de natureza didática, física, emocional, cultural ou ambiental. Ao separar e classificar o aluno, nada faremos a não ser hierarquizar o aluno, conforme descrito por Perrenoud (1999, p. 11):

> A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de *hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (*apud* CHUEIRI, 2008, p. 11, grifo do autor).

Dessa forma, a Avaliação tem sido relacionada a provas avaliativas que apresentam como objetivo, obviamente, apenas medir o conhecimento em um tempo determinado, sendo - nessa perspectiva - o resultado mais importante do que o conhecimento adquirido até então. Luckesi (2002) pontua que, historicamente, avaliação sempre esteve associada à pedagogia do exame. Processos históricos da

Educação afirmam a ideia mencionada pelo autor, de forma que possamos averiguar a trajetória do tema pelas pedagogias e alguns movimentos da Educação.

Sabe-se que vários foram os processos e os desafios teóricos e metodológicos permeados até aqui, apesar de tais mudanças ocorridas, ainda são muitas as discussões em torno da temática de Avaliação entre os profissionais de educação e, até mesmo, na comunidade. Ao perguntarmos para o docente sobre sua percepção de avaliação, deparamo-nos com diversos conceitos pré-elaborados e, consequentemente, observamos em suas ações pedagógicas esses efeitos, diretamente relacionando a aprendizagem do aluno.

Assim, muitos são os anseios, questionamentos e, até mesmo, críticas que cercam e emergem diante do tema, sendo que vários autores, em diferentes concepções metodológicas, nos levam a refletir sobre o processo de Avaliação em tempos de contemporaneidade, bem como apresentam definições conceituais, e como a Avaliação vem se desenvolvendo nos meios escolares e nas políticas educacionais propostas a cada passagem de governo.

Esta pesquisa justifica-se por pensar em como a avaliação perpassa diversas dimensões avaliativas da escola e do sistema escolar. Dessa forma, pretende-se desenvolver um trabalho significativo e reflexivo acerca dessa temática.

Assim a elaboração e a apropriação do presente estudo estão fortemente relacionadas a minha formação profissional e fundamentada metodologicamente com as concepções estudadas ao longo do percurso da formação pedagógica, atrelado a relatos observados pelos colegas da minha turma do curso de graduação, na percepção de uma construção da aprendizagem de sucesso em meados às políticas públicas, suas transformações, consolidações e fragilidades.

Esse trabalho tem como problema de pesquisa: Quais as percepções sobre o ato de avaliar presentes nos discursos dos docentes? E como objetivo geral, esta pesquisa visou analisar a concepção de avaliação defendida e manifestada pelos docentes. A pesquisa servirá como parte importante da nossa formação em nosso curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na unidade de Alegrete/RS. Como objetivos específicos, destacamos: identificar os instrumentos de avaliações internas nas salas de aulas produzidos e utilizados pelos docentes; observar os pressupostos e os fundamentos teórico-metodológicos usados pelos docentes em relação à temática; e, por fim, identificar nos docentes suas concepções de avaliação.

Primeiramente, apresentaremos um recorte histórico da educação brasileira e seus encontros com a avaliação, mesmo que essa não seja a nomenclatura inicial, como veremos a seguir. Após, registramos algumas passagens nas Pedagogias e alguns movimentos históricos que foram importantes na construção da temática, bem como uma seção de recorte na Pedagogia de Paulo Freire nas interlocuções com o tema.

Posteriormente, como base sustentadora, fizemos uma passagem pelos marcos legais, perpassando pela legislação educacional que foram importantes para um novo olhar em relação à avaliação e ao aluno. A seguir, elencamos uma subseção sobre as avaliações de larga escala de modo que possamos compreender melhor o sistema educacional e suas funcionalidades.

Assim, finalizamos descrevendo como se deu esta pesquisa metodologicamente, de forma sucinta, a nossa proposta de roda de grupo e os resultados alcançados.

2 AVALIAÇÃO: ALGUNS PONTOS DE ESTUDO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Historicamente, a Educação passou por diversas situações envolvendo um processo cultural, político e econômico e teve por passagens grandes momentos importantes na sua trajetória, tanto no que se refere às políticas públicas educacionais[1] quanto à formação dos profissionais da educação. A ampliação das políticas públicas no Brasil passou por muitas barreiras e insucessos, mas ganhou forma e força com o passar do tempo, havendo episódios importantes até chegarmos aos dias atuais.

Entendemos que, nos limites de um TCC, não será possível um arcabouço histórico elevado, portanto, nos apropriamos aos bocados, das questões mais prementes da história educacional que possam ter gerado efeitos nas políticas e práticas avaliativas. Em razão disso, neste capítulo serão discutidos alguns movimentos históricos que permitem pensar na avaliação da educação em cada época brasileira. A seguir, será apresentada a subseção que trata dos jesuítas e seu método de ensino, a fim de entender como a avaliação foi se transformando ao longo do tempo.

2.1 OS JESUÍTAS E SEU MÉTODO DE ENSINO

A história do Brasil articula-se com a história da educação no Brasil, com isso uma de suas emergências vem com a chegada dos Jesuítas em 1549, os quais tinham como objetivo converter os nativos que habitavam aqui, na sua cultura, para depois pregar sua religião (PAIVA, 2015). Baseavam-se na catequese, tendo como alvo os índios; os da escolástica, que eram os pobres e teriam um papel importante com a escola, passando os valores da fé e o Humanismo, que foram os conteúdos baseados na arte da época.

Os anos de 1570 a 1579 foi um período marcante para o ensino Jesuíta, responsável pelo ensino no Brasil por aproximadamente duzentos anos, período de consolidação e organização jesuítica, baseando-se nas diretrizes educacionais dadas

[1] O Brasil passou de uma história colonial, para uma Monarquia, República, Ditadura e mesmo o sistema democrático mais representativo é recente. Portanto todos esses aspectos afetam a Educação e como ela se delineou.

pela *Ratio Studiorum*, que foi a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599 (GHIRALDELLI JR., 2002). Baseava-se na matéria, método e unidade, e por meio dela todos os estabelecimentos e os participantes do processo de ensino deveriam manter uma conduta semelhante. A *Ratio* nada mais era do que um ordenamento que se caracterizava em conduta, disciplina, posições, deveres e os direitos de cada um.

Esta normativa Jesuítica influenciou muito os educadores do Brasil, mesmo depois da expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759. Esse manual nos revela fatos intrigantes desse momento, sendo o ensino dos Jesuítas, nas palavras do pesquisador Luckesi (2000)[2], um "modo específico de examinar os alunos no final de um ano letivo. Esse modo de examinar escolarmente ainda está vigente em nossas práticas cotidianas". Alguns desses critérios constituídos pelos jesuítas ao realizar uma prova ou outro instrumento avaliativo, podem ser evidenciados atualmente como práticas de muitos professores ao aplicarem provas e exames aos seus alunos.

Os estudos nas escolas, na época dos jesuítas, tinham duração de seis anos. Neles incluíam conteúdos de Retórica, Humanidades, Gramática Portuguesa, Latim e Grego. Mesmo não tendo um sistema avaliativo propriamente dito, ele se desenvolvia por meio de memorização e de fixação de exercícios cotidianamente. Os conteúdos eram dados como verdade absoluta.

No entender de Luckesi (1992, p. 78), o ensino Jesuítico era dividido em dois blocos:

> a) as classes do ensino superior com os cursos de Filosofia, Teologia e Estudo de Casos de Consciência; este último era destinado aos alunos que chegavam no nível superior, mas eram considerados fracos do ponto de vista intelectual diante das exigências da ordem; b) as classes dos estudos inferiores, que correspondiam aos estudos da Gramática Latina, Gramática Grega, Humanidades e Retóricas. As classes de Gramática eram divididas em três: inferior, média e superior.

Todos os professores eram autoritários e deveriam seguir à risca a mesma metodologia, e o aluno, por sua vez, era passivo de conhecimento, quem demonstrava desobediência era punido com castigo físico. Os assuntos a serem estudados deveriam contemplar poucos autores, principalmente aqueles ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino (KLEIN, 2010).

[2] Esta referência trata de uma entrevista cedida pelo autor ao Jornal do Brasil no ano 2000, e pode ser acessada pelo link: http://luckesi.blogspot.com/2016/01/101-entrevista-sobre-avaliacao.html.

Por anos, a educação permaneceu a cabo dos jesuítas quase que exclusivamente, apesar da *Ratio* ter ainda passado por algumas modificações, acompanhando seu tempo, ainda permaneciam com o mesmo objetivo de doutrinação e tinham como características o ensino por meio da memorização, ou seja, os alunos eram obrigados a decorar lições como estavam nos livros, sem qualquer interação, mediação ou senso crítico sobre o que estariam lendo, questionamentos como esses não existiam. Assim, Aranha (1988) destaca que:

> O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo a serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação (ARANHA, 1988, p. 51).

Os alunos eram comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência definida pelo professor e pelos melhores alunos. Os atores da *Ratio Studiorum* deixam, com muita evidência e detalhes, as práticas que deveriam ser realizadas no processo de julgamento e promoção do estudante.

Luckesi (1992, p. 82) diz que as atividades de avaliar a aprendizagem dos escolásticos estava posta em função da própria concepção pedagógica que possuía uma configuração católica determinada e precisa. A avaliação deveria ater-se aos objetivos bastante claros da educação no contexto do ordenamento da Companhia de Jesus. Ainda, segundo o autor,

> [...] a função da avaliação da aprendizagem está definida em primeiro lugar, como o modo do estabelecimento de mérito do aluno, cujo o resultado pode servir para sua promoção de uma classe para outra ou para a promoção da hierarquia da Ordem, no caso dos estudantes que se destinam ao exercício do ministério religioso. Em segundo lugar a avaliação tem função de estabelecer um modo de controlar a formação do estudante no saber, na piedade, na moralidade e na disciplina (LUCKESI,1992, p. 82).

Luckesi (1992, p. 83) aponta que, na prática, a *Ratio* define que avaliação da aprendizagem se dá em duas formas: uma realizada pelo professor, especialmente por meio dos exercícios, que acompanham o aluno ao longo do período letivo; e a outra por meio de exames que tinham em vista a promoção de uma classe para outra, ou, no caso do ensino superior, de um curso para outro. Enquanto o acompanhamento

do estudante era de responsabilidade do professor, os exames eram realizados por uma banca examinadora, constituída unicamente para esse fim.

Mais tarde, após a expulsão dos Jesuítas pelo Marques de Pombal, em 1760, a escola passou a se organizar para servir aos interesses da coroa Portuguesa, tendo como nome o período Pombalino. Em 1808, com a vinda da família real Portuguesa, foram abertas escolas de direito e de medicina, Biblioteca Real e o Jardim Botânico. Logo, em 1889, a família real deixa o Brasil, e com isso Marechal Deodoro da Fonseca proclama a República que se estendeu até 1930 e passou por períodos diversos da história, vários movimentos emergiam na época, houve mudanças significativas a partir da primeira Constituição de 1891 que promulgou o ensino leigo nas escolas em oposto ao ensino religioso (GHIRALDELLI JR., 2002).

Dessa forma, as correntes pedagógicas formaram o cenário de lutas políticas pedagógicas da Primeira República, sendo a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária três vertentes, podendo ser associadas a três diferentes setores sociais.

A Pedagogia Tradicional ligava-se às oligarquias dirigentes e à Igreja. A Pedagogia Nova emergiu dos movimentos da burguesia que buscavam a modernização do Estado e da sociedade do Brasil, e a Pedagogia Libertária ligou-se aos projetos dos movimentos sociais populares. Todas as pedagogias que se organizam na República tiveram de enfrentar ou assimilar os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela Pedagogia Jesuítica (GHIRALDELLI Jr., 2002, p. 20).

Nesse sentido, é possível compreender que após a expulsão dos jesuítas do Brasil, novas concepções pedagógicas foram sendo inseridas nas discussões do cenário do País, produzindo novas ideias acerca do processo avaliativo na educação. A subseção seguinte, retrata a Pedagogia Tradicional e suas relações com a avaliação do contexto histórico, a fim de entender como esse movimento afetou a avaliação no Brasil.

2.2 A PEDAGOGIA TRADICIONAL E SEUS PROCESSOS AVALIATIVOS

A Pedagogia Tradicional Brasileira teve muitos princípios Jesuíticos de obediência e meritocracia, essa forma era vista como uma pedagogia absoluta desse momento histórico, das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com

substrato comum no Herbatismo, o qual era uma pedagogia laica, apropriado por educadores e teóricos católicos (GHIRALDELLI JR., 2002). Essa Pedagogia do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) teve grande impacto nos EUA, e não tardou em chegar ao Brasil, onde, aos poucos, conquistou o senso comum pedagógico dos professores.

Segundo Ghiraldelli (2002, p.22), a Pedagogia Herbatiana partia do princípio da indissolução dos termos: educação e instrução. A instrução caracterizava-se como educativa e tinha por formação de caráter e mente pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos. Nesse sentido, acabaram forjando um dos mais poderosos métodos de ensino: “os cinco passos formais”, transformado no “modo natural de ministrar aulas” – o “método expositivo”. Os “cinco passos”: preparação, apresentação, associação, generalizada e aplicação – indicavam um modelo simples e razoável de conduzir o processo de aprendizagem. Essas condições técnicas acabaram sendo disseminadas pelos professores e ganharam sucesso.

Assim, a lição do dia deveria começar com a recordação dos tópicos anteriormente estudados (preparação); em seguida, o professor poderia apresentar o conteúdo da nova lição (apresentação); depois, o terceiro passo se daria pela comparação entre os conteúdos novos e velhos (associação) e, por fim, caberia ao professor propor alguns exercícios para verificação da aprendizagem e treinamento (aplicação) (GHIRALDELLI JR., 2002).

Segundo Luckesi (1992, p. 208), em relação a avaliação, na Pedagogia Geral, Herbart não apresenta, diretamente, modos específicos de atuar na prática docente e não encontramos indicações especificas sobre a prática de avaliação da aprendizagem como foi identificado na *Ratio Studiorum*. Herbart possui até mesmo uma atitude de desconfiança sobre a validade de prática de exames, na medida em que eles adquirem um caráter ritualístico ou formalístico no processo de ensino.

Ainda, o pesquisador argumenta que:

> [...]a crítica Herbatiana à prática de avaliação, vigente a sua época, absorve o espírito de sua doutrina pedagógica. Pensa e deseja uma educação que conduza a formação do caráter moral do educando por meio das convicções interiores; porém os exames praticados formalmente, como uma atividade externa aos sujeitos dos processos educativos, pouco acrescentavam a interiorização de jovens. De certa forma, Herbart se opõe ao uso disciplinar da avaliação que estava presente nas pedagogias anteriores trabalhadas (LUCKESI, 1992, p. 209).

A prática educativa está centralizada, pelo autor, em três pontos principais: o governo das crianças, a instrução e a disciplina. Herbart pretendia formar o cidadão, normalmente correto dentro da sociedade civil, por meio da instrução. É importante ressaltar que, embora Herbart mostre tal desconfiança em relação ao exame, a Pedagogia Tradicional vem com heranças históricas do ensino Jesuítico e os processos pedagógicos continuam na centralidade do professor e na obediência do aluno.

Os educandos eram classificados por sua capacidade de memorização, sendo alguns rotulados como não inteligentes por não conseguirem memorizar. Nesse sentido, a inteligência era vista como uma faculdade de armazenar e acumular informações. Portanto, quanto mais informações uma pessoa pudesse armazenar, mais inteligente era considerada (MIZUKAMI, 2007, p. 10).

Assim, na pedagogia tradicional “[...] os conteúdos e procedimentos didáticos não tinham nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas” (LUCKESI, 1994, p. 55). O currículo deve ser tradicionalmente trabalhado, seguindo critérios específicos para avaliar as capacidades e competências dos alunos.

> A ideia de avaliação na pedagogia tradicional, conforme Libâneo (1992, p. 10), ocorre por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelo aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações). A pedagogia do exame está presente nos aspectos avaliativos da Pedagogia tradicional, ressaltando a quantificação das aprendizagens e classificando discentes com amparo nas notas e realização de trabalhos (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012, p. 578).

É importante mencionar que discutir a Pedagogia Tradicional na presente subseção se tornou necessária para abordar as novas concepções que foram sendo incorporadas às discussões educacionais da época, tendo forte influência do método de ensino dos jesuítas. Essa proposta e suas metodologias passaram, lentamente, a compor a prática pedagógica dos professores, consequentemente, direcionando a avaliação escolar para outros caminhos. Assim, a Pedagogia Tradicional foi sendo agregada ao campo educacional.

Nesse contexto, “avaliar, portanto, significava examinar o nível de desempenho do sujeito aluno em determinado conteúdo e atribuir-lhe uma classificação com vistas à sua aprovação ou reprovação” (REIS, 2019, p. 45). Essa proposta impõe a avaliação

não como uma prática processual, que vai sendo construída diariamente no cotidiano pedagógico, mas como uma estratégia para mensurar conhecimentos e evidenciar resultados e índices de aprendizagem.

A avaliação a partir da realização de provas e exames foi uma característica marcante da Pedagogia Tradicional na avaliação, sendo esses instrumentos peças do sistema capitalista, que visavam sustentar os princípios democráticos e meritocráticos (REIS, 2019). Além dessa concepção, a seguir será apresentada a subseção que aborda a Pedagogia Libertária e a articulação com as práticas avaliativas.

2.3 A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: POSSÍVEIS VISLUMBRES DE UMA AVALIAÇÃO DIFERENTE

A Pedagogia Libertária está associada às primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil, advindo do setor de imigrantes europeus, especialmente italianos e espanhóis. Entre várias concepções de Pedagogia Libertária que aportaram o Brasil, sem dúvida, o pensamento do educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) destaca-se. No entanto essa Pedagogia não esteve comprometida com a sociedade existente, pelo contrário, desenvolve-se no sentido de transformação da ordem socioeconômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade, divergindo da educação oficial e formal de sua época e ficando conhecida como uma educação anarquista (SANTAIANA, 2015).

Combatendo esse sistema capitalista, a Pedagogia Libertária propôs diretrizes firmadas em quatro pontos: educação de base científica e racional no sentido de retirar da criança interpretações místicas ou sobrenaturais; dicotomia entre instrução e educação, sendo que a educação deveria compreender, de um lado, a formação da inteligência e, de outro, a preparação de um ser normal e fisicamente equilibrado; a educação moral, menos teórica do que prática, deveria resultar do exemplo e da lei natural da solidariedade; adaptação do ensino ao nível psicológico das crianças.

> O que os anarquistas propuseram foi outro sistema educacional, não vinculado a nenhum governo, portanto não estatal visto como um aparato repressivo, nem a nenhuma corrente religiosa ou Igreja... Acreditavam que a educação tinha papel fundamental na constituição de um sujeito livre, autônomo em suas decisões e escolhas, logo, não priorizavam a questão

> hierárquica como fundamental. Esta deveria ser ultrapassada no decorrer do crescimento e da autogestão dos sujeitos. (SANTAIANA, 2015, p.53)

O ato avaliativo da Pedagogia Libertadora contrapõe-se à avaliação com características de quantificação das aprendizagens: dispensa os aspectos de memorização, aquisições de notas, conceituação da aprendizagem procedentes dos conhecimentos apreendidos na escola. Admite-se avaliação da prática vivenciada entre educador e educandos no processo grupal e, às vezes, emprega-se autoavaliação precedida em termos dos compromissos assumidos com a prática social e as mudanças realizadas na comunidade onde vivem os estudantes.

Na Pedagogia Libertária, o ato avaliativo é constituído por vivências e experimentações, sendo incorporado e utilizado em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo não fazia sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem “burocrática”, padronização de instrumentos de avaliação, para mensurar aprendizagem dos discentes.

O movimento anarquista, no Brasil, adotou uma Pedagogia Libertária por defenderem uma “luta pela educação de qualidade para as crianças e jovens que se inseria nas outras tantas lutas sociais que o movimento anarquista mundialmente defendia” (SANTAIANA, 2015, p. 53). Além das considerações trazidas por Santaiana, é importante frisar que, para os libertários e sua proposta educacional, “era necessário instrução para melhor reivindicar, ao mesmo tempo em que era necessário reivindicar para poder estudar mais” (CALVASARA; MORAES, 2012, p. 5).

Se a educação, para os anarquistas libertários, era um ato político de liberdade e autonomia, a avaliação deveria ser vista também como um processo de libertação. O ensino, nas escolas anarquistas, primava pela “educação intelectual (apreensão do patrimônio cultural da humanidade), a educação moral (prática da solidariedade e da liberdade) e a educação física (aprimoramento do corpo e a educação manual)” (SANTAIANA, 2015, p. 56).

Segundo Santaiana (2015), foram construídas e tiveram funcionamento inspiradas nas escolas anarquistas europeias, em especial de Barcelona, várias escolas com o nome de Escolas Modernas Racionalistas.

> [...] destacando-se em São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Ceará, entre outras. A fundação da Escola Moderna nº 1 deu-se em 1912, pelo professor e seu diretor João Penteado, sendo logo depois feita a fundação da Escola

> Moderna nº 2, também em São Paulo, com a direção de Adelino de Pinho. É importante destacar que o funcionamento desses educandários prescindia de um horário e de um tempo mais estendido (SANTAIANA, 2015, p. 55).

No entanto, apesar de uma possibilidade diferente de ação prática e pedagógica existente até o momento no país, essa proposta e toda a ação decorrente dela não foi aceita pela sociedade da época. O que decorreu foi que, já no “final dos anos 10, quando a repressão ao anarco-sindicalismo se tornou mais severa, essas escolas foram fechadas e seus professores perseguidos pela polícia” (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 129).

As discussões empreendidas nesta subseção, a partir da Pedagogia Libertária, assim como os Jesuítas e a Pedagogia Tradicional anteriormente problematizados, evidenciam que a avaliação no Brasil foi se constituindo e transformando após movimentos sociais, políticos e educacionais da história. Diferentes concepções teóricas e metodológicas se integraram no contexto brasileiro, inserindo novas práticas avaliativas em cada período mencionado.

O método de ensino dos jesuítas baseava-se na memorização e na repetição de exercícios como instrumentos de ensino e de avaliação dos conhecimentos aprendidos, tendo intensa influência religiosa em seu processo. A Pedagogia Tradicional, por sua vez, defendia a avaliação como um meio para quantificar e classificar o desenvolvimento dos alunos por meio de exames e provas escolares. Nesse caminho, a Pedagogia Libertária insere uma nova concepção de avaliação que se aliava ao contexto e às lutas sociais das comunidades, com base em ideais anarquistas, que defendiam maior autonomia e participação na sociedade.

Assim, percebe-se como importante a discussão desses pontos históricos para entender como a avaliação foi sendo modificada e reinventada a cada momento. A seguir, serão construídas análises com relação ao movimento da Escola Nova e de que forma se dá a avaliação nesse cenário.

2.4 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA E A REDISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO

A Pedagogia Nova, desde seus primórdios, pautou-se por refletir indicações teóricas provindas de experiências distintas. No final do século XIX e início do século XX, inúmeras experiências educacionais, em solo europeu e americano, registraram

o aparecimento do escolanovismo. Dentre os teóricos que influenciaram esse movimento, pode ser destacado o trabalho de John Dewey:

> Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova (VASCONCELOS, 2012, p. 157).

De 1920 a 1930, acontece o Movimento da Escola Nova – escolanovismo, que dentre os ideais que buscavam, defendiam a Educação obrigatória, pública, gratuita, laica e como dever do Estado. Logo mais, em decorrência dessas ideias, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, assinado por 26 educadores na época. Apesar de ser um número considerado limitado, o movimento ganhou força, principalmente, a partir do importante papel de Anísio Teixeira na propagação da Escola Nova.

O movimento da Escola Nova enfatizou os métodos ativos de ensino e aprendizagem, dando importância à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotando métodos de trabalho em grupo e incentivo a práticas manuais nas escolas, além de valorizar os estudos da psicologia experimental, finalmente colocando a criança no centro do processo educacional (SILVA; BOUTIN, 2015).

Esse manifesto trouxe consigo os ideais de escola pública gratuita, laica e obrigatória, a percepção do aluno como centro do processo educativo, da escola formadora de atitudes e que valoriza a autoaprendizagem. O interesse do aluno era importantíssimo, a autoaprendizagem, o desenvolvimento das relações, construção do conhecimento por meio do contato direto com o objeto, partindo do concreto para o abstrato, do próximo para o distante. Era um processo de autoavaliação buscando a autorrealização (SILVA; BOUTIN, 2015).

O movimento propõe uma educação focada no estudante, em que o professor transforma-se em mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre, nas propostas didáticas, temas que venham ao encontro de suas experiências de vida. Além disso, uma grande ênfase é dada à relação professor-aluno. Não se trata, porém, de desconsiderar a importância da transmissão de informações, tão validada na pedagogia tradicional. Trata-se de propor situações significativas para os alunos, compreendendo o papel fundamental do professor na ampliação dos saberes do aluno, como no caso em que este realiza uma pesquisa em

casa e, ao apresentá-la para o professor, com a ajuda deste, estabelece novos parâmetros e melhora o que havia feito anteriormente (MIZUKAMI, 2007).

Nas palavras de Silva e Boutin (2015, p. 93), as vontades e demandas de cada educando “deveria ser o eixo norteador de todas as atividades, possibilitando o desenvolvimento natural das aptidões do educando, [...] e neste processo o professor se constitui enquanto orientador, um facilitador da aprendizagem num ambiente estimulante”. As práticas pedagógicas são transformadas, de ações fortemente tradicionais com foco no autoritarismo do professor e na memorização dos alunos, para uma concepção de professor como um profissional que medeia aprendizagem dos alunos enquanto sujeitos ativos e protagonistas.

Essas novas propostas inseridas em discussão pelo movimento da Escola Nova manifestam outras possibilidades de repensar, não somente sobre a avaliação escolar, mas a respeito da escola pública, obrigatória e gratuita no Brasil. Os autores ainda afirmam que a “escola deveria contribuir na formação para a cidadania, garantido que o cidadão tenha consciência dos seus direitos e deveres e a sua inclusão ativa na sociedade, possibilitando desta forma a equalização das desigualdades sociais” (SILVA; BOUTIN, 2015, p. 94).

Nesse sentido, ao problematizar o processo avaliativo no contexto da Escola Nova, Reis (2019) enfatiza que o movimento faz esforços contrários à consolidação de uma Pedagogia Tradicional, pois seus ideais visam à construção de sujeitos críticos e conscientes acerca da sociedade, como forma de reconhecer a importância da escola pública e de qualidade para que as pessoas conquistem condições sociais e econômicas mais dignas.

Muitos defensores do movimento teciam muitas críticas aos antigos modelos pedagógicos, que compreendiam a avaliação como um processo quantitativo e classificatório de aprendizagem. Segundo Reis (2019, p. 47), “Anísio Teixeira, [...] criticava o modelo de escola da chamada Pedagogia Tradicional que, segundo ele, de forma arcaica, baseava-se em aulas expositivas que eram depois reproduzidas através de exames”.

Para tanto, a avaliação, na abordagem da pedagogia nova, baseia-se na autoavaliação, uma vez que o aluno é considerado a parte mais importante do processo de ensino-aprendizagem. Como poderia ser avaliado por outro que não ele mesmo? Nas práticas constituídas a partir do movimento da Escola Nova, a

“autocrítica e a autoavaliação são fundamentais para ajudar o aluno a ser independente, criativo e autoconfiante” (FERREIRA, 2009, p. 20).

O conjunto histórico da avaliação na aprendizagem, portanto, caminhou com o processo de transformação da Educação a partir de diversos movimentos que foram constituindo novas formas de avaliar e entender esse processo. Historicamente, percebe-se que ele sempre enfatizava o sentido de rigor e memorização, sobretudo, em um processo de classificação dos alunos.

Entretanto, com base no debate apresentado nesta seção, foi possível destacar que o movimento da Escola Nova contribuiu intensamente com a propagação de novos ideais que foram criando novas possibilidades de avaliar a aprendizagem. Assim, a subseção seguinte, irá abordar as teorizações de Paulo Freire e suas contribuições para pensar a avaliação.

2.5 PAULO FREIRE E UMA PEDAGOGIA PELA AUTONOMIA E LIBERTADORA

Paulo Freire foi um educador brasileiro conhecido mundialmente por suas obras e escritos sobre o campo educacional. Nascido em 1921, na cidade de Recife, Pernambuco, aos vinte e um anos já lecionava Língua Portuguesa no mesmo colégio em que concluiu a Educação Básica, a instituição Oswaldo Cruz (FREIRE, 2012). Atuou como diretor do Serviço Social da Indústria (SESI), sendo diretor do setor de educação e cultura**,** e foi docente universitário da Universidade de Recife, ministrando Filosofia.

Em razão da publicação de quase cinquenta obras no Brasil e em universidades de fora do País, Freire foi sendo reconhecido por suas contribuições teóricas para a educação a partir de importantes livros como: Pedagogia do Oprimido (1968), Cartas à Guiné-Bissau (1975), Educação e Mudança (1981), Prática e Educação (1985), Por Uma Pedagogia da Pergunta (1985), Pedagogia da Esperança (1992), À Sombra Desta Mangueira (1995), Pedagogia da Autonomia (1997), dentre inúmeros outros escritos.

Quanto às práticas pedagógicas, a partir de suas experiências enquanto professor alfabetizador e educador, constituiu uma tendência pedagógica libertadora, na qual a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos presentes na realidade da comunidade escolar, denominados por Paulo Freire de “temas geradores”. Pode-se falar de ensino centrado na realidade social, em que

professores e estudantes desenvolvem relação horizontal e analisam problemas e realidades com amparo nos aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade de sua relação.

O importante não é a transmissão de teores específicos, mas o despertar de uma nova forma de relação com a experiência vivida. Conforme enfatiza Libâneo (1992, p. 25),

> [...] a ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu.

Assim, percebe-se que a avaliação, a partir da tendência da Pedagogia Libertária de Freire, refere-se a uma avaliação emancipatória que, "ao produzir conhecimentos que aumentam a consciência e a capacidade de luta, transformam a realidade" (REIS, 2019, p. 47). Freire compreendia a avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática, devendo ser dialógica e democrática. Assim, professor e estudantes atuam de forma consciente, a favor da educação emancipatória. Essa proposta valoriza a participação democrática dos sujeitos tanto no espaço escolar, que deve contemplar suas vivências e ampliar seus saberes, quanto na sociedade em geral, incentivando uma formação mais autônoma e crítica.

Dentre tantas contribuições das obras de Paulo Freire para a educação em nível nacional e mundial, a autora Klein (2010) enfatiza que foi a partir de suas ideias que foram criadas possibilidades de construção de uma educação progressista, a qual luta contra as desigualdades sociais vivenciadas pelo povo, e atua em favor da conquista da liberdade, da autonomia e da emancipação de todos os cidadãos.

A presente subseção discutiu, brevemente, algumas especificidades da Pedagogia Libertária, amplamente estudada por Freire. Cabe destacar que essa tendência, com relação aos processos avaliativos, afasta-se dos ideais classificatórios e hierárquicos que tornam ainda mais acentuadas as desigualdades sociais, aproximando-se de uma avaliação contextualizada com a realidade dos alunos e com potência para mudar a vida das pessoas. A fim de prosseguir os movimentos históricos que constituíram a avaliação em diferentes épocas da história, a seguir, serão

apresentadas algumas legislações que tratam da educação brasileira e das práticas de avaliação.

3 AVALIAÇÃO E AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS: DO FINAL DO SÉCULO XVIII AO CENÁRIO ATUAL

Nesta seção, são apresentados importantes legislações e documentos legais que tratam da avaliação escolar em seus textos normativos, partindo da Primeira Constituição Republicana, publicada em 1891, até a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Tais fontes são consideradas importantes para compreender como a avaliação é percebida em cada um desses documentos, retratando as concepções dos momentos históricos.

Em 1891, a Primeira Constituição Republicana instituída promulgou o ensino leigo nas escolas em oposto ao ensino religioso predominante em todo o período Colonial. Essa constituição garantiu uma educação como um direito público de todos. O Estado fazia com que aqueles que tivessem condições fossem para o ensino privado, e para quem não tivesse, o estado acharia estruturas e mecanismos para ir, mas não garantia que isso de fato acontecesse (BRASIL, 1891).

Essa constituição se mantém em vigência nas décadas seguintes, baseada nas condições desiguais das famílias a educação, em que poucos tinham acesso ao ensino privado. Ao assumir a presidência, Getúlio Vargas implantou o Estado Novo que perdurou entre os anos de 1937 e 1946, promovendo discussões sobre a educação brasileira. A Educação passou a ser ministrada por um Ministério próprio, tendo por Ministro Gustavo Capanema, no período de 1934 a 1945, quando, por meio da Reforma Capanema, surgiram as Leis Orgânicas de Ensino que obtiveram: melhor planejamento escolar; recursos e estruturação; criaram o supletivo para o enfrentamento do analfabetismo; regulamentava a reforma do ensino primário e a carreira docente.

Em meados das décadas de 1960 e 1970, chegavam, no Brasil, movimentos pró-avaliação da aprendizagem. Nos EUA, ela deu um salto na década de 1960, após um largo investimento na educação, pois o desejo era de uma melhor eficiência. Então, nesse período, foram elaboradas muitas bibliografias, tratando de metodologias que tornasse eficiente a educação formal. Assim, investiu-se bastante em avaliação, principalmente na produção de material escrito que pudesse orientar os educadores nas práticas de coleta de dados para avaliação.

Segundo Cunha (1991), já no governo de Juscelino Kubitschek, que governou o país de 1956 a 1961, com a crescente industrialização do país, aumentou a

valorização técnico-profissional do trabalhador, a educação passou a ser vista como um instrumento do desenvolvimento produtivo capitalista, buscando formar para o mercado de trabalho com a transmissão e absorção de conteúdo. Os estudos, predominantemente intelectuais, seriam deixados para aqueles que possuíam "vocação" para tais atividades.

Durante o governo João Goulart, no dia 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 em 1961, um avanço porque diminuiu-se a centralização do MEC, trazendo um pouco de autonomia aos municípios e Estados. No entanto, foi diminuta a democratização de oportunidade na escola pública, essa continuou voltada à elite (MONTE, 2016).

A escola passou a ter liberdade na organização do currículo, tendo assim independência para avaliar a partir de critérios próprios. Entretanto, observa-se, na LDB de 1961, a ênfase em instrumentos classificatórios e nos "resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas" (BRASIL, 1961).

A partir de então, a educação tecnicista ampliou-se, e a avaliação foi ressaltada como a verificação de resultados de aprendizagem na educação, pois, em 1964, com o golpe militar, houve "a redução brusca das liberdades democráticas" (MONTE, 2016, p. 845). Nesse momento, a LDB de 1961 foi reformulada, sendo instituída a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que institui a nova LDB.

Essa legislação, por ter sido instituída durante o período militar, incorpora ideais antidemocráticos, que vão contra as concepções de educação pública, gratuita, obrigatória e de qualidade para todos e todas, como reforçado pelo movimento da Escola Nova. Assim, embora mencione que os critérios qualitativos devem se sobrepor aos resultados classificatórios, defende a realização de provas e notas:

> Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.
> § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sôbre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sôbre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971).

Quanto à avaliação, a LDB de 1971 manifesta concepções oriundas da Pedagogia Tradicional, enfatizando os resultados obtidos em exames escolares. Segundo Saviani (2008), nos primeiros anos da ditadura houve uma grande ampliação

do acesso à educação, principalmente ao ensino superior, porém eliminou a vinculação constitucional de financiamento da educação por parte da União, fator que favoreceu a privatização do ensino.

Nesse sentido, percebe-se que o Estado não estava focado somente nas escolas públicas, uma vez que o governo mantinha o incentivo e a promoção do atendimento em escolas privadas. Existiam alguns órgãos, como conselhos federais e estaduais da educação que eram representados pela escola pública, mas dentro deles existiam representações de escolas privadas. Tais entidades estaduais e federais faziam pressões para obter recursos e investimentos destinados à educação pública.

O cenário político e educacional começa a transformar-se quando a ditadura militar começa a perder força, no decorrer da década de 1980, ampliando os espaços de discussão e participação democrática da sociedade nas decisões educacionais. O período pós-ditadura representa um momento histórico de maior abertura democrática, possibilitando que alguns direitos pudessem ser assegurados, diferentemente do contexto anterior.

No entender de Aarão (2000, p. 57), “daí em diante, abriu-se um período de transição, até 1988, quando a aprovação de um nova Constituição restabeleceu as condições de um pleno estado de direito em nosso país”. Foi nessa conjuntura que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, justamente por reforçar os direitos e os deveres dos sujeitos e por ampliar os princípios democráticos em todas as esferas da sociedade, dentre elas, a educação nacional.

Assim, a Constituição assegurou quanto à educação brasileira alguns princípios que visam garantir um ensino democrático e de qualidade:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Embora não trate especificamente da avaliação escolar, o documento demonstra uma concepção mais democrática e processual acerca do processo ao afirmar que a aprendizagem dos educandos acontece ao longo da vida e das experiências adquiridas. Essa questão retrata que a legislação começa a valorizar os aspectos subjetivos que envolvem a realidade das pessoas, indo para além de resultados e notas de provas e exames.

E finalmente, com o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a LDB nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que trata a questão da avaliação da aprendizagem de uma forma abrangente. A Lei traz um novo foco avaliativo, valorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a avaliação torna-se contínua e cumulativa. Pode-se observar a noção de avaliação do processo de aprendizagem, regulamentando as práticas educativas, considerando o imperativo da universidade e da educação fundamental.

Na seção I, que trata das disposições gerais, encontra-se o artigo vinte e três em que são elencados alguns critérios que regulamentam a verificação do rendimento escolar:

> a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais
> b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar
> c) Possibilidade de avanço nos cursos e séries mediante a verificação do aprendizado
> d) Aproveitamento de estudos concluído com êxito
> e) Obrigatoriedade nos estudos de recuperação de preferência paralelos ao período letivo para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos (BRASIL, 1996).

Conforme a LDB/9.394, a avaliação escolar, então, deve ser entendida como contínua e cumulativa, dando ênfase ao processo em detrimento do produto final, considerando a possibilidade de avanço e aceleração, com aproveitamento de estudos anteriores, prevendo práticas diversificadas para aqueles com dificuldade de acompanhamento. Segundo Klein (2010, p. 170), a LDB compreende a "aprendizagem do sujeito como um processo por toda a vida, remetendo o escolar às práticas sociais, ditas democráticas e inclusivas".

Nesse mesmo caminho, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica[3] (DCNEB) defende o "foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes" (BRASIL, 2013). Após várias discussões e propostas em conformidade com a LDB de 1996 e as DCNEB, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê uma série de decisões para assegurar as aprendizagens na Educação Básica, dentre elas, está a ação de:

> [...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 12).

Esses documentos e legislações reforçam a "ênfase do caráter formativo da avaliação e seu entrelaçamento com o processo de aprendizagem que deve ser constantemente revisto pelo aluno, pelo professor e pela escola" (REIS, 2019, p. 52). A partir desta seção, foi possível compreender o processo histórico acerca da avaliação no Brasil e como esse processo foi sendo transformado ao longo do tempo. A subseção seguinte, discute o Estado avaliador e as avaliações em larga escala.

3.1 O ESTADO AVALIADOR: AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Nesta seção, é apresentado um breve recorte sobre as avaliações em larga escala por entendemos que elas sejam importantes na contribuição deste trabalho. No entanto, para nossa compreensão, fomos buscar em sites de governo as avalições em larga escala e como são observadas nos meios escolares, entendendo o nosso aluno e o sistema escolar como relevante nesse processo.

Anos atrás, por meio do senso comum, considerávamos que os estudantes eram os responsáveis pelo seu próprio fracasso escolar. Esse aluno era acusado em ter interesses diversos daqueles do ensino, por esse motivo ele dedicava-se menos aos estudos relacionados a sua aprendizagem e, por esta razão, era reprovado pelo professor.

[3] Para acessar o referido documento acesse o link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

Posteriormente, conforme coloca Luckesi (2018), começamos a compreender que o sistema de ensino também poderia ser responsável pelo fracasso escolar, não somente o estudante. Iniciamos por ampliar nosso olhar para compreender que a educação escolar dá-se dentro de um modelo social, situada em uma estrutura social e econômica e de uma organização política e administrativa com características determinadas.

> A relação Estado-avaliador e coordenação federativa vai sendo forjada na medida em que os sistemas de avaliação são significados pelas características próprias a uma nova função do Estado, num cenário de descentralização em que o controle da União possibilita a coordenação federativa a partir de pactuações em torno de resultados, avaliações em larga escala, qualidade da educação, transparência pública e prestação de contas (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019, p. 03).

Assim, por meio das avaliações em larga escala e das demais estratégias mencionadas, o Estado-avaliador vai se constituindo no cenário educacional brasileiro, regulamentando e conduzindo os níveis de aprendizagem aos resultados esperados pelo governo. Essa nova função do Estado, a partir da coordenação federativa, contribui para o grande controle sobre os índices educacionais e os fatores que precisam ser melhorados.

É pertinente ressaltar que “os pactos e estratégias da União com estados e municípios que reforçaram o caráter instrumental da avaliação, tornando-a um novo demarcador das relações intergovernamentais no país” (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019, p. 04). Nessa perspectiva, são construídos rumos para uma avaliação classificatória, cujo foco encontra-se no alcance de resultados e melhores dados estatísticos para a educação brasileira.

Uma importante legislação que trata da avaliação nacional é a LDB, que atribui ao papel da União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e assegurar o processo “[...] em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL,1996). Dessa maneira, o complexo tratado por Freitas é explicitado na LDB e tem sido regulado pelas políticas desencadeadas desde meados de 1995 com a criação e regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e aperfeiçoado mais tarde pelo IDEB, encadeando ações e consequências que são próprias de um Estado-avaliador.

É necessário esclarecer que a avaliação sempre cumpriu papel estratégico nas políticas de diferentes fases do Estado, despontando já no contexto do Estado de bem-estar social (FREITAS, 2007).

Em meados 1988 para cá, vem-se implantando no Brasil avaliações nacionais, de larga escala, sobre a educação no País. Tal prática foi introduzida pela primeira vez no ensino fundamental com o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[4], a primeira edição ocorreu em 1990, posteriormente (2005) complementada pela Prova Brasil.

O SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) que é uma amostragem das redes de ensino em cada unidade da federação, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que é mais detalhada e apresenta resultados de cada unidade escolar recebendo o nome de Prova Brasil quando é divulgada.

Segundo o INEP, os objetivos gerais são diagnosticar e identificar os problemas e diferenças do ensino regional, e com a ANEB e a ANRESC, é possibilitado o melhor direcionamento de ações, de recursos financeiros e técnicos. Além do SAEB, temos o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), substituto do antigo Exame Nacional de Cursos (Provão), criado em 1995, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinais), criado em 2004 que atua sobre as instituições de ensino superior.

Salientam Costa, Vidal e Vieira (2019) que a avaliação da educação, no Brasil, como forma de regulação, é possibilitada pelo aperfeiçoamento da produção e difusão dos dados estatísticos educacionais. Em outros espaços do globo, esse fator também será decisivo para a inserção de uma cultura de responsabilização, visto que, com os avanços metodológicos e técnicos na avaliação de larga escala da aprendizagem, estabeleceram-se instrumentos mais precisos e sofisticados.

Conforme enfatiza Luckesi (2019):

> Essas avaliações do sistema nacional de educação destinam-se a investigações sobre a realidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior e a pós-graduação. Administradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

[4] A referida menção pode ser acessada por meio do link: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb

> Anísio Teixeira (Inep), elas representam um diagnóstico da educação nacional (LUCKESI, 2019, p. 430).

Nessas avaliações são utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, seguindo de teorias significativas para a avaliação em educação, bem como a coleta e a interpretação desses dados que são realizadas por parâmetros científicos.

Tais avaliações deveriam nos servir de parâmetros para melhoria da educação no País, mas o que temos observado, em estudos bibliográficos e nos noticiários, é que a gestão pública não tem usado esses dados em prol do reinvestimento na educação nacional, tendo em vista que melhore em termos de qualidade. Segundo Luckesi (2019), os resultados da educação nacional, no que tange o acesso à escola, têm sido cada vez mais satisfatórios, porém no que tange a sua qualidade, têm deixado muito a desejar.

Essa afirmação trazida pelo Luckesi, aponta fatos que, muitas vezes, vivenciamos nas escolas, bem como nos remete a colocações, frequentemente, elencadas pelos próprios profissionais da educação a cada reunião quando o assunto são as avaliações em larga escala. Uma das problemáticas, por exemplo, mais rotineiras e que ocorre ao menos a cada início do ano letivo, temos salas de aulas infladas pelo número expressivo de estudantes.

Entendemos que os governos precisam investir efetivamente em educação, tendo por base dados dessas avaliações do sistema nacional de ensino. No entanto, não basta investigações sobre a qualidade da educação nacional, o que importa é o que se faz com esses resultados obtidos. Cientes também de que a implantação, a execução e o aperfeiçoamento do sistema nacional de avaliação da educação são ações necessárias e importantes, no entanto acreditamos que esses dados estão sendo insuficientemente utilizados para aquilo que os educadores de todo o país vivem no seu dia a dia, em sala de aula.

Luckesi (2019) chama a atenção para algo que temos acompanhado dentro das discussões nos meios escolares em relação a avaliações em larga escala:

> [...]as distorções constatadas nessas avaliações são externas ao próprio sistema de avaliação, tendo a ver, de um lado, com o uso restrito dos seus resultados para novos encaminhamentos, na perspectiva de melhoria do sistema nacional de educação, e, de outro, com a construção de *rankings* das escolas. (LUCKESI, 2019, p. 431).

Se tivermos a clareza de que a avaliação da aprendizagem precisa se dar por acompanhamento, tendo por objetivo buscar diagnosticar a qualidade da educação no País e orientar as intervenções para sua melhora, tais avaliações de larga escala, como vêm sendo usadas hoje, não fazem sentido. O ranking só atrapalha à medida que as escolas obtêm os primeiros lugares, considerando-se as melhores.

Para Luckesi (2019,) realizadas as avalições, bastaria dar a conhecer a cada escola o índice de qualidade por ela obtido, o que indicaria sua satisfatoriedade, ou não. Aquelas que estivessem com desempenho insatisfatório precisariam investir mais e melhorar, ou o próprio sistema nacional de educação deveria, de alguma forma, investir mais nelas, para que melhorassem.

Nesse sentido, acreditamos que as avaliações em larga escala são necessárias, entretanto é preciso que haja aperfeiçoamento na forma como essas têm sido utilizadas pela parte de quem avalia seus dados. O resultado das respectivas ações deverá ser a aprendizagem satisfatória por parte de todos nós, importa que todos os alunos sejam incluídos nos conteúdos e habilidades definidos nos currículos.

A seguir, abordaremos a metodologia atribuída a esta pesquisa de forma que o leitor compreenda como se deram suas definições nas discussões teórica e metodológica dentro do campo das Ciências Humanas.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa ocorreu remotamente em forma de grupo, sendo qualitativa. A pesquisa qualitativa permite um tipo de discussão teórica e metodológica que é própria das Ciências Humanas, uma vez que seu campo de atuação, segundo Martins (1889), não é pré-delimitado. Para Mora e Lima (2014, p. 99), a definição qualitativa define-se por adentrar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são possíveis de formatar em números e equações, mas que se revestem de critérios de observação e análise por meio das quais é possível desvendar seus sentidos e suas significações.

Conforme Demo (2010), a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. Essa modalidade de pesquisa é descritiva, e o pesquisador tenta analisar seus dados indutivamente.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é do tipo descritiva. Conforme afirma Gil (2008), a pesquisa do tipo descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título, e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Em relação aos procedimentos, o presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica elaborada a partir de material já publicado, tais como livros, artigos e teses. Nesse sentido, Gil (2007, p. 44) explica que os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Os dados coletados serão analisados por categorias que, conforme Bardin (2006), é um processo dividido em três etapas: 1) a organização da Análise, em que é realizada uma pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação; 2) a codificação, que corresponde a uma transformação dos dados brutos sistematicamente, agregando-os em unidades com características relacionadas ao conteúdo; e, 3) a categorização dos elementos em conjuntos de diferenciação, agrupando critérios semelhantes.

Assim, para esta pesquisa, utilizamos vários pesquisadores do campo que nos trouxeram embasamento teórico e reflexivo acerca da temática, sendo eles: Jussara Hoffman, Maria Teresa Esteban, Cipriano Luckesi, Paulo Freire e Philippe Perrenoud.

Nos amparamos também em teses e dissertações escritas pelas autoras: Rochele Santaiana, Julia Reis e Rejane Klain.

A seguir, será delineado o percurso detalhado desta pesquisa que ocorreu de forma remota devido à situação de pandemia que nos encontramos até o presente momento.

4.1 A RODA DE CONVERSA NA PESQUISA

Incialmente esta pesquisa tinha como proposta a realização de quatro encontros presenciais na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com previsão de um encontro por semana, tendo como público-alvo docentes de diferentes áreas e diferentes instituições periféricas do município de Alegrete – RS. Para cada encontro, seria lançado um subtema norteador da nossa roda de conversa que seria gravada com autorização do público participante.

No entanto, devido à situação de saúde pública que se tornou rapidamente em uma pandemia, esta pesquisa precisou sofrer alterações em relação a sua prática de estudo, tendo que passar por novas adaptações.

Partindo dessa problemática o estudo continuou com a proposta de grupo, mas foi alterado para um encontro remoto, fazendo o uso de tecnologias digitais, por meio da Plataforma Meet e reduzido para um encontro, levanto em conta e respeitando a situação atual que se encontra os docentes do município, em relação à grande exaustão de atividades remotas.

Apesar de vivermos no reino da comunicação e dos meios digitais, estamos habituados à presença física que não captamos a importância que de fato esses meios têm, bem como as possibilidades. Esta pesquisa, no entanto, nos desafiou na utilização de uma ferramenta digital como forma de aproximação e da realização deste trabalho.

A escolha do público deu-se com a finalidade de analisar diferentes discursos a respeito do que essas professoras compreendem sobre avaliação da aprendizagem. Partindo desse dado, o objetivo era de que tentássemos averiguar que, a partir da sua concepção de avaliação, seja ela advinda da formação inicial, seja continuada, é que poderíamos obter uma avaliação da aprendizagem que produza resultados

satisfatórios ou não, mesmo que esses não pudessem ser analisados de forma mais precisa e real a partir de uma análise prática nos seus cotidianos escolares.

O pensar no grupo e sua insistência na permanência dessa metodologia, mesmo que remotamente, foi em entender que se trata de um trabalho com a possibilidade de uma maior análise do ponto de vista pesquisador e de manter o público participante de forma mais prazerosa, para que assim pudéssemos ter a possibilidade de identificar no discurso desses profissionais algo não pré-elaborado sobre a temática, ou que rapidamente foi lido e após descrito com palavras não suas, mas de autores. O grupo, nesse sentido, possibilita ser mais dinâmico e encoraja a conversar entre seus participantes e o mundo real no tocante à concepção de avaliação, assunto o qual foi trazido como nossa problemática de pesquisa.

De acordo com Méllo et. al. (2007), as rodas de conversas priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa); e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível posicionar-se e ouvir o posicionamento do outro.

Com o levantamento do público escolhido, tivemos 05 docentes participantes do sexo feminino, sendo: 01 professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 02 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 01 professora da Educação Infantil e 01 diretora. Quatro participantes são professoras da rede estadual e 01 da rede municipal.

Foi enviado por e-mail um Termo Livre e Esclarecido e uma Carta de Aceite, como parte integrante desta pesquisa, prezando pelos princípios éticos. Após o recebido dos documentos mencionados, tendo esses como aceitos, marcamos nosso encontro. O grupo, sendo ele uma roda de conversa *on-line*, teve seu encontro no dia 28 de novembro de 2020, às 15 horas, pela Plataforma Meet, com a disponibilidade do link no dia do encontro.

O encontro foi divido em cinco momentos:

O primeiro partiu de uma breve apresentação como forma de quebrar o gelo, posteriormente, os docentes contaram um pouco sobre seus encontros com a avaliação em sua época de escola. Os demais momentos foram questões norteadoras em forma de dinâmica (situações-problema, relações de objetos concretos e, por fim, suas concepções sobre a avaliação). Tendo em vista nossa ética como parte da nossa

pesquisa, preservamos os nomes dos participantes, assim substituímos aqui por números. Como exemplo: P1 (Professora 1).

Após o relato de seus primeiros encontros com a avaliação no meio acadêmico, mesmo quando jovens estudantes, no segundo momento foram apresentados alguns objetos: régua, tesoura e óculos. A régua poderia ter significado de medir o desenvolvimento da aprendizagem. A tesoura poderia ser atribuída a fechar caminhos ou abrir; podar o conhecimento do aluno etc. Por fim, os óculos, poderiam ter uma atribuição de olhar ao discente; ou o olhar que o professor tem sobre ele.

Essas concepções elencadas foram atribuídas por quem escolheu os objetos, elas não foram mencionadas no grupo, apenas serviu como parâmetros norteadores.

A tarefa era que cada docente escolheria um dos objetos e daria um sentindo para ele, procurando definições e fazendo relação com a avaliação da aprendizagem. Dessa forma, o nosso objetivo era saber qual era a percepção do ato de avaliar vista pelos docentes.

No terceiro momento, foi apresentado um relato fictício de uma aula na Educação Infantil: **observações de uma estagiária em visita a uma turma de Educação Infantil em uma Escola Y.**

A narrativa foi apresentada aos docentes e dado um tempo para que eles lessem e pensassem sobre a aula. O objetivo desse momento era saber qual percepção de avaliação eles iriam atribuir ao caso apresentado.

O quarto momento foi atribuído a uma nova história fictícia, mas ocorrida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: **observações de uma estagiária em visita a uma turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Y.**

Ao apresentar esse novo relato, o tempo foi dado, como na proposta anterior. Esse momento teve por objetivo saber no que os docentes iriam ter por foco central na situação exposta e como eles enxergariam a avaliação nesse contexto.

O quinto momento foi reservado a uma proposta de relatos, aqui eles iriam mencionar as concepções que elas têm sobre avaliação da aprendizagem para além da percepção desse encontro.

Para uma melhor compreensão, elaboramos um quadro, o qual foi um norteador do encontro:

Quadro 1 - Organização do encontro

PÚBLICO PARTICIPANTE	1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO	4º MOMENTO	5º MOMENTO
Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Escola Estadual. P1 Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Escola Estadual. P2 Professora e Diretora – Escola Estadual. P3 Professora e Diretora da EMEI. P4 Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental. P5	Será feita uma dinâmica de apresenta-ções e apresentado o tema de pesquisa.	Apresenta-remos alguns objetos. Elas irão escolher fazendo uma relação com a avaliação na sua percepção. Os objetos serão: a) Régua b) Tesoura c) Óculos	Será apresentado, na tela do Meet, um relato de uma aula fictícia de uma professora de uma turma de educação infantil. Os professores deverão relatar qual a sua percepção de avaliação atribuída ao caso apresentado.	Apresenta-mos um novo relato fictício de uma aula de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental A pergunta será lançada: Qual a concepção de avaliação que parece evidenciar a professora da história?	Finalização do nosso encontro: Os docentes irão dizer quais concepções eles têm sobre avaliação da aprendiza-gem para além da percepção deste encontro.

Fonte: Autora (2020).

O quadro apresentado acima serviu como suporte norteador de como se desenvolveria o encontro. Cada momento teve um objetivo claro e trouxe falas enriquecedoras para essa pesquisa, com as quais será delineado, mais à frente, neste trabalho, na realização da análise da roda de conversa.

A escolha das atividades foi feita pensando no dinamismo do grupo, para que não se tornasse algo cansativo e de pouco interesse, mas que pudesse proporcionar um diálogo aberto que favorece o engajamento de todas as participantes.

No momento em que se participa de um determinado grupo, pensamos automaticamente na opinião do resto dos participantes, em como eles nos verão, estamos de certo modo na defensiva e alimentamos uma expectativa com relação ao que ocorrerá. Nesse sentido o momento de apresentação foi importante, pois as docentes se conheciam, o que possibilitou às participantes se sentirem mais relaxadas no processo.

A participação do grupo foi efetiva, levando em conta que a participação conta com algumas características especificas que são elencados por Contreras (1999):

> *O processo:* o grupo se sensibiliza diante dos problemas, há confronto, expressão das resistências efetivas e de conhecimento, bem como uma utilização de informação assim obtida. Os indivíduos e o grupo assumem posições, decidem e se comprometem apoiando a mudança escolhida.
> *Os efeitos:* as oposições são mínimas devidos ao fato de estar integradas graças à participação, à consulta e ao consenso consciente. A energia positiva entra no grupo no momento da sensibilização diante do problema ou mudança; desse modo, o apogeu chega com as decisões geradas pela participação.
> *A concepção de aprendizagem:* os novos comportamentos e decisões foram assumidos através da participação grupal na busca de soluções. A aprendizagem através da experiência do grupo. “O grupo sabe”.
> *A escala de valores:* o sujeito se compromete com os valores do grupo através da utilização dos valores individuais. As relações humanas provêm de recursos ao desenvolvimento e avanço do grupo. A interdependência das metas do grupo e a seus membros obtém-se à liberdade de cada um e a descentralização dos poderes no interior do grupo.
> *O grupo:* tem de adotar uma dinâmica e flexível que lhe permita adaptar-se às circunstâncias e às suas necessidades, preocupando-se com a sua eficácia. Assim a participação não será só uma barreira, mas uma fonte de motivação criativa.
> *A metodologia da participação:* nós a dividiremos em fases, em cada uma das quais existirão três formas metodológicas, com mais importância ou incidência durante o processo de participação (CONTRERAS, p. 97).

A seguir, convidamos o leitor para que aprecie o desenvolvimento da análise da roda de conversa do encontro, na busca por resultados satisfatórios que respondam a nossa pergunta norteadora, trazida no início deste trabalho Quais as percepções sobre o ato de avaliar presentes nos discursos dos docentes?

5 AS ANÁLISES PROVENIENTES DA RODA DE CONVERSA

Após relatar os primeiros rebuscados do delineamento desta pesquisa, mencionamos aqui uma análise de melhor compreensão do encontro, enfatizando as falas observadas e trazidas pelos docentes em relação à avaliação da aprendizagem.

Segundo Hoffman (1991), o tema da avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores. Nesse sentido, buscaremos analisar os discursos dos docentes, trazendo a análise enquanto pesquisadora e futura Pedagoga, e fazendo interlocuções com os principais autores estudados no decorrer deste trabalho que tem se dedicado ao tema ao longo dos anos.

No primeiro momento, as apresentações iniciaram sem formalidades, à medida que foram entrando na sala virtual, cada docente dizia seu nome, a escola que representa, a função exercida e contava um pouco sobre a sua formação inicial e continuada, bem como sua caminhada dentro da educação e seus primeiros contatos com a Avaliação.

Esse momento foi importante não só para nosso conhecimento e nossa primeira relação de grupo, mas também para as primeiras análises desta pesquisa. Aqui observamos como se deu sua formação na sua trajetória. Conforme Hoffman (1991), uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.

Nesse sentido, observamos, no quadro abaixo, o que dizem as docentes sobre esses primeiros encontros que tiveram com a avaliação na sua vida escolar.

Quadro 2 - Avaliação escolar

P1: *"meu primeiro contato com a avaliação foi na escola, na verdade o uso do termo avaliar não ouvíamos falar, o que se ouvia era as provas e testes que éramos muito cobradas."*
P2: *"ao realizar uma prova, éramos colocadas um atrás do outro, com distanciamento, no dia. Guardávamos todo o material e fazíamos o uso somente da caneta, era um dia com muita tensão para qualquer aluno."*
P3: *"tínhamos uma professora que a cada chegada na aula retomava o conteúdo de forma rígida e dizia que tínhamos que saber na ponta da língua tudo o que ela explicava"*

P4: *“o dia da prova sempre era com muita tensão, pra falar a verdade tínhamos colegas que sempre achava um jeito de colar, porque sabíamos o que estava em jogo naquele momento, tínhamos medo da reprovação”*

Fonte: Autora (2020).

As experiências trazidas pelas professoras revelam, com muita precisão, a prática de exames seletivos e excludentes, diferente da avaliação da aprendizagem. Por muitas vezes, as primeiras relações que fazemos com a avaliação aqui propriamente dita tem a ver como a nossa vida e nossa história de passagem por ela. É por isso que em algumas circunstâncias, no campo da escola, nos deparamos com diversas famílias que, em um diálogo com o professor, trazem suas concepções de “avaliar” da forma que foram vivenciados na época.

Na educação, temos raízes históricas sobre o tema, como já vimos no início deste trabalho, e como bem levantadas também pelos docentes participantes desta pesquisa. Conforme Hoffman (1991. p. 16,) o educador tem sua história, e essa história encaminha fortemente sua trajetória.

Apesar de sabermos que este tema é bastante discutido nos meios escolares e fora dele, nós educadores temos um papel importante na desconstrução de concepções criadas e trazidas ao longo da nossa história.

Observa-se que todas as falas das professoras, de suas vivências nos meios escolares com a avaliação, apresentam por elas uma passagem de medo, rigidez e, por fim, a obtenção da nota como resultado classificatório. Essas práticas trazidas, na verdade, tratam-se de concepções não avaliativas em busca da aprendizagem satisfatória, mas sim de uma prática de exames históricos com raízes obviamente Jesuíticas e, posteriormente, adotadas pela Pedagogia Tradicional.

Conforme Luckesi (2019, p. 21):

> A Pedagogia Tradicional fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido -, mas não a prática de avaliação da aprendizagem, que opera subsidiando o que está por ser construído ou em construção.

Nossas heranças pedagógicas, das quais tratamos na seção inicial deste trabalho, surgem em um contexto histórico e específico, respondendo às necessidades daquele momento, quando se iniciava a formação da sociedade burguesa. Ainda Luckesi (2019, p. 253) aponta que permanece vigente até os dias de

hoje, isso significa que de alguma forma responde às necessidades presentes do mesmo modelo de sociedade.

No processo de ensino-aprendizagem na proposta jesuítica, o professor era aquele que sabe, transmite o conhecimento e controla o processo de formação do estudante. Podemos observar, nesse sentido, a fala trazida pela P3, por exemplo, sendo que, na sua experiência, a sua professora transparece como uma disciplinadora. Também nas falas das demais docentes, nas quais aparece de forma muito clara a prática de exames escolares como uma relação de poder, com o intuito de intimidar os alunos e ser seletivo.

Para Luckesi (2019, p. 253), a administração do poder na prática de exames assemelha-se ao modelo de administração do poder na sociedade burguesa: centralizado, autoritário e hierarquizado. Nesse sentido “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle, normalizante uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2002, p.154).

Os exames praticados em sala de aula oferecem a oportunidade do uso de forma autoritária. Essa prática mostra-se fortemente no ato de examinar. Para Luckesi (2019), com o uso do exame, o educador tem a possibilidade de reprovar ou aprovar estudantes, e para isso ele tem sido utilizado. Basta manipular as questões das provas e testes em proveito das intenções que se tenham.

Ainda conforme o autor:

> Pode-se por exemplo criar questões bastante complexas para que os estudantes não consigam resolver a elas e, consequentemente, sejam reprovados; ou pode-se, ao contrário facilitar muito as questões e as situações problema propostas, de um modo que todos sejam aprovados sem que as aprendizagens significativas tenham sido efetivas. Ambas as posições revelam a possibilidade do uso autoritário dos exames. E, no caso, o arbítrio está nas mãos da autoridade pedagógica ou institucional, que pode ultrapassar os limites da autoridade, chegando ao autoritarismo (LUCKESI, 2019, p. 202)

O exame está pautado no que Freire chama de “concepção bancária da educação” que considera os estudantes como meros receptáculos de um conhecimento pronto, no qual os conteúdos são desconexos da experiência dos educandos, tornando as palavras vazias, sem significado e, portanto, alienantes, de tal forma que os estudantes realizam apenas a memorização mecânica do conteúdo.

Ainda sobre o que foi observado na fala da P4, quando se refere ao “uso da cola pelo medo da reprovação”, Luckesi (2003) nos afirma que o medo constitui a

submissão, visto que os modos permanentes e estáticos tornam o indivíduo submisso a hábitos comportamentais ditos “corretos”, acarretando doenças físicas e psicológicas.

Dessa forma, em um conjunto de ansiedade, medo e imposição, os exames escolares aplicados pelas instituições de ensino amedrontam todos os indivíduos inseridos em âmbito escolar.

De acordo com Foucault:

> [...] o exame é utilizado por meio de mecanismos de poder, estabelecidos nas instituições escolares através da reprodução do saber, submetendo o aluno a práticas avaliativas para perceber o nível de desenvolvimento da sua aprendizagem, é importante frisar que, por meio das ameaças que são visíveis na hierarquia do professor, o aluno é posto de maneira sutil a uma realidade bastante comum: a submissão através do medo, decorrente do ato da culpa, em uma perspectiva da observação da conduta correta do educando (FOUCAULT, 2002, p.156).

Práticas como essa, além de serem o oposto do propósito da escola, que é incluir ao invés de excluir, faz com que o aluno passe também por momentos de baixa autoestima, o que, posteriormente, pode afetar diretamente sua aprendizagem.

No oposto disso, a avaliação na sala de aula, onde haja processo, por ser inclusiva, é democrática. O objetivo da ação pedagógica, no contexto da sala de aula é que todos aprendam e se desenvolvam, o que implica que ninguém seja excluído.

Para Luckesi:

> Aqueles que, em um primeiro momento, não apresentam os resultados esperados, se forem cuidados, poderão apresentá-los em um segundo, em um terceiro momento. O que importa então para o educador que avalia, é a aprendizagem de todos os estudantes que se encontram na escola. (LUCKESI, 2019, p. 201).

Após saber a passagem pelos docentes nesse processo de encontro com a prática de exames e desmitificá-lo, posteriormente, trazendo a avaliação da aprendizagem como um ato acolhedor, afetivo e incluso, trouxemos a seguir uma proposta de dinâmica na qual os docentes deveriam escolher um dos objetos apresentados, seriam eles: os óculos, a tesoura e a régua. A fim de fazer a relação do objeto escolhido com a concepção de avaliação vista por eles.

Vejamos a seguir algumas falas, no quadro 3, apresentado abaixo:

Quadro 3 – Concepções de avaliação

A **P1** – "*escolhi óculos. Para avaliar eu preciso enxergar longe, muito longe e às vezes tu precisas de um auxílio, de uma troca como a de hoje. A avaliação é constante, é diária. Gosto do parecer. O parecer nós conseguimos descrever e enxergar melhor aquele aluno. O seu desenvolvimento no dia a dia. A nota não diz muito por ele. Nós precisamos de um auxílio nessa caminhada. Precisamos de trocas*"
A **P2** – *"escolhi a régua. Eu não vou medir. Eu sei que não posso colocar eles numa reta, não posso medir ele pela nota, porque a régua tem números. Eu tenho que conhecer meu aluno para eu poder avaliar ele. Eu acho que o número ele é para os outros, mas para mim P2, a melhor forma é conhecer o meu aluno e saber do que ele é capaz. A partir do momento que eu aplico uma avaliação e ele não sai bem daquela avaliação, eu sei que eu conheço meu aluno e que ele é capaz, então eu não vou medi-lo através de uma nota. A régua tem números, mas são números que o sistema me exige. Hoje nós não temos o parecer, que é lamentável".*
A **P3** – *"não pensei duas vezes e escolhi os óculos. A régua é uma medição que eu não faria. Quanto à avaliação eu conseguiria ver melhor aquele aluno, avaliar melhor ele, não como uma pequena parte, mas como um todo. É impossível avaliar o aluno só por uma prova. Este objeto seria uma forma de avaliar melhor o meu aluno"*
A **P4** – *"escolhi os óculos, como uma ferramenta necessária. É um instrumento necessário na hora de avaliar o aluno. Eu trabalho muito com parecer e ali eu vejo que precisamos enxergar o aluno como um todo, suas dificuldades etc."*
A **P5** – *"escolhi óculos. Com a minha experiência agora em sala de aula, considero que precisamos enxergar ele sobre várias perspectivas. Às vezes aquele meu aluno que vai muito bem numa prova, não vai bem em um trabalho. Ou ao contrário. O óculo simboliza a gente poder dar várias perspectivas de oportunidades para que o aluno mostre o que está aprendendo, entendendo e até mesmo mostrar o que não está conseguindo".*

Fonte: Autora (2020).

Os relatos apresentados pelas professoras demonstram uma avaliação acolhedora e diagnóstica que percebe o aluno como parte central da aprendizagem. Conforme Luckesi (2019), toda a avaliação pelo simples fato de ser avaliação, é diagnóstica.

No intuito de analisar as falas mencionadas acima, percebemos que quatro das cinco professoras escolheram o objeto óculos, por entenderem que conhecer a realidade do aluno é parte central do processo de uma avaliação diagnóstica, ou

mediadora, como diria Jussara Hoffman (2018), formativa na perspectiva de Philippe Perrenout (1999), e até mesmo dialética na percepção de Celso Vasconcellos (2018).

Ainda o autor Luckesi (2019) refere-se que, se nos aproximarmos desses qualitativos com alguma profundidade, vamos verificar que todos eles, com pequenas nuanças, querem dizer-nos que a avaliação é diagnóstica, ou seja, subsidia uma intervenção construtiva e criativa.

Olhar o aluno como um todo significa compreender a realidade onde está inserido, ou seja, acolher a sua realidade como ela se apresenta. Conforme Sant'anna (1995), é preciso conhecer a clientela para utilizar técnicas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito.

O acolhimento referido pelas docentes é aquele sem pré-julgamentos e sem interferência da realidade do sujeito na percepção do professor. Precisamos ter clareza nas reais situações que se apresentam. De acordo com Luckesi (2019), a primeira condição prévia de todo o ato é investigar, mas também de avaliar – tendo em vista a produção de conhecimentos – é acolher a realidade como ela é. Não se pode distorcer a realidade para que se justifique nosso ponto de vista, sob pena de não realizar uma investigação.

Sendo assim avaliar a aprendizagem do educando é acolhê-lo como está, sem qualquer julgamento que o discrimine ou que também seja usado para justificar nossas próprias decisões. A partir daí podemos decidir o que fazer. Ainda Luckesi (2019) menciona que:

> Sem acolhimento vem a recusa, a exclusão, que significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem quer que seja. Um recusado distancia-se ou é distanciado e por isso não poderá ser auxiliado em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, da mesma forma que uma situação de recusa não poderá ser resolvida caso não seja acolhida da forma que parece (LUCKESI, 2019, p. 270).

Nas percepções das professoras, elas observam em primeiro lugar essa prática do acolhimento como importante para uma avaliação de sucesso. A seguir, a professora P2, que escolheu o objeto régua por ser um objeto de medida, traz uma questão intrigante que tem permeado o anseio de muitos professores, principalmente da rede estadual do Rio Grande do Sul, esse fator é o da Nota. Isso porque, segundo elas, muitas escolas tiveram que mudar sua metodologia avaliativa, que tinha, anteriormente, o uso de pareceres, instrumento que possibilitava uma avaliação holística do aluno; agora, com a nota, a avaliação fica sendo limitada.

Partindo dessa situação levantada, podemos pensar no que diz o autor Luckesi (2019):

> A forma mais comum de registro tem sido o numérico, que denominamos de “nota” e usualmente se serve de uma escala decimal que vária de 0 a 10. Existem muitas outras como a escala por qualidades – inferior, regular, bom, muito bom, excelente – ou por letras – SR (sem rendimento), IN (inferior), MI (médio inferior), MM (médio), MS (médio superior), S (superior) -, mas a numérica é a mais comum e a universalizada, não só no Brasil como também fora dele, ainda que ultimamente essa prática tenha sofrido inúmeras variações (LUCKESI, 2019, p. 407).

Nessas circunstâncias, o que implica dizer é que a nota é representada por um meio de registro, é uma certificação, mas ela não pode ser confundida com a qualidade da aprendizagem. Essa situação, da forma que afirma LUCKSI (2019), é a que, muitas vezes, nós docentes, propomos aos nossos estudantes uma atividade de estudo para que “melhorem a nota” e não “para que melhorem a aprendizagem”.

A nota é apenas um registro obtido pelo estudante, mas ela não é a sua aprendizagem, tendo em vista que, na perspectiva da avaliação, ela tem a ver com o acompanhamento do processo e dos resultados sucessivos que o educando vai obtendo em seu percurso de aprendizagem.

Sobretudo, numa perspectiva de parecer ou nota, de forma que possamos a concordar com as professoras, esta prática descaracteriza o aluno de forma a não mostrar sua aprendizagem e seu processo de formação até aqui, além do fato de haver uma grande confusão entre “registro” e “aprendizagem”. Salienta Luckesi (2019) que é a aprendizagem que apresenta determinada qualidade, mais positiva ou menos positiva; a nota representa apenas seu registro. São fenômenos diferentes.

Percebemos que quando a P2 escolhe o objeto régua, não é algo que ela acredita e que gostaria que acontecesse, mas é algo que o sistema educacional exige e a obriga.

A autora Esteban (1999) afirma que:

> O processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas. (ESTEBAN, 1999, p. 02)

Mesmo que essa situação perpasse pelas estruturas escolares, é preciso que o professor ofereça condições para que o aluno obtenha sucesso. A P2 coloca por exemplo, que por muitas vezes quando ela usa o instrumento avaliativo de teste com seu aluno, ela procura deixar esse momento da forma mais prazerosa, oportunizando outros momentos para a verificação do resultado que almeja e levando em conta todo o percurso de aprendizagem que o aluno teve durante o ano letivo, bem como o acolhimento da sua realidade.

Nessa perspectiva, podemos observar o que nos traz Luckesi (2019):

> O desempenho dos estudantes, ao responderem os instrumentos ou ao agirem permite-nos saber se aprenderam. Permite uma descrição do seu desempenho e sugere, se o desejarmos, a busca da razão pela qual alguma aprendizagem não foi realizada (LUCKESI, 2019, p. 301).

Entretanto ao fazermos o uso de instrumentos para verificação do processo de aprendizagem, precisamos ter clareza do que queremos, deverá estar disposto de dados essenciais, relevantes e significativos. Os dados essenciais são os que estão definidos no Projeto Político Pedagógico e nos planejamentos de ensino.

Como afirma Libâneo (1994):

> [...] a avaliação deve cumprir “funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. É através da avaliação que o professor consegue acompanhar o rendimento do educando de maneira satisfatória no processo quantitativo e qualitativo, permitindo o controle dos variados fatores de desenvolvimento e principalmente se ocorreu ou não a assimilação dos conteúdos propostos (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que ao educador cabe participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, proceder ao planejamento do ensino e zelar para que a aprendizagem seja satisfatória.

Tais instrumentos avaliativos são aqueles por meio dos quais são realizadas as coletas de dados para proceder à avaliação, devendo assim, levar em consideração o contexto dos estudantes.

Conforme buscamos em Freire:

> [...]tais instrumentos devem buscar compreender o processo de construção do conhecimento, e não ser um instrumento de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas (FREIRE, 1995, p. 42).

Não podemos cobrar que crianças e jovens que fazem parte da escola pública popular se expressem da mesma forma que crianças de escolas de classes favorecidas, é preciso que esses elementos sejam respeitados para, então, serem superados. Numa perspectiva Freiriana, entender a realidade é parte primordial.

A professora P2, entende que no momento do teste, o aluno poderá se sair bem ou não, isso dependerá também do momento que o aluno vive naquele episódio, por isso a importância de termos clareza no objetivo da avaliação da aprendizagem. Se queremos realmente que nosso aluno aprenda, precisamos oferecer todos os caminhos necessários para que isso ocorra. No caso dessa professora, ela oferece todos os recursos necessários, fazendo a retomada de estudos permeada na aprendizagem.

Dessa forma, Luckesi (2019) nos aponta o seguinte exemplo: vamos supor que um teste tenha 20 questões, após sua aplicação e correção, constatamos que um determinado educando acertou 15 questões e errou 5. Até aqui uma descrição geral, baseada em dados coletados pelo teste. A pergunta subsequente – “O que leva o estudante a errar cinco questões?” – nos levará à nova coleta de dados e uma leitura das razões dos resultados.

Como podemos observar a avaliação também nos permite um redirecionamento das ações pedagógicas. A exploração de questionamentos do nosso educando também faz parte de uma avaliação com significados, partindo do contexto da realidade de cada um.

Nesse sentido é que Freire defende uma educação crítico-dialógica, uma “pedagogia da pergunta” (FREIRE, 1995, p. 83) que, para se realizar, além das necessárias “práxis”, compreende também o planejamento e a avaliação da prática, por meio da avaliação, compara-se objetivos e finalidades; acertos, erros e imprecisões são identificados, de modo que se torna possível corrigir, melhorar e aumentar a eficiência da prática educativa (FREIRE, 1989).

No terceiro momento, foi apresentada uma história fictícia de uma situação de sala de aula da Educação Infantil, como veremos abaixo:

Quadro 4 - Relato das observações de uma estagiária em visita a uma turma de Educação Infantil em uma Escola Y.

No meu primeiro dia de observação das crianças da turma da educação infantil, verifiquei a existência de trabalhos expostos na sala de aula: eram releituras da obra “Abaporu” da Tarsila do Amaral. Nela tinha o uso de materiais como: tinta guache, um pouco de terra e alguns detalhes em folhas. Inicialmente fiquei feliz em ver a presença do trabalho delas. Porém, logo chamou-me a atenção o fato de as imagens serem idênticas a própria imagem da obra Abaporu. “Encucada”, questionei as crianças acerca do trabalho. Desse questionamento retirei que havia a professora impresso a obra Abaporu e colocado a terra dentro e as folhas (todas com o mesmo número e da mesma forma). Quando perguntei a um dos alunos: - Nossa, tu colocaste essas folhas tão bonitas? Ela respondeu: - Não, eu tinha colocado elas todos amontoadas, então a professora arrumou. A essa altura me coube a seguinte reflexão: mas o que enfim as crianças fizeram? E a resposta é que o trabalho delas fora apenas o de pintar com tinta dentro do desenho.

Fonte: Autora (2020).

Após feita a leitura e a reflexão, elenquei o seguinte questionamento: **Qual a sua percepção de avaliação atribuída ao caso apresentado?**

Assim, as professoras trouxeram as seguintes observações, apresentadas no Quadro 5:

Quadro 5: Percepções de avaliação

P1 *“houve a intervenção da professora que não possibilitou a criança criar, na educação infantil a gente deixa a criança à vontade”*
P2 *“a situação é bem complicada, a criança tem que se expressar e eu preciso incentivar meu aluno”*
P3 *“primeiramente se o material foi impresso, e foi a professora que basicamente organizou tudo, tu não tens o que avaliar nessa atividade, pois a produção deles foi zero, da execução deles foi muito pouco. Não entendi bem a intenção dela com esse trabalho. Eu acho que se ela tivesse deixado a atividade livre, ela conseguiria uma avaliação muito melhor”.*

P4 *“ela podou a criatividade do aluno, não enxergamos aqui as potencialidades do aluno”.*
P5 *“a professora parece ter aquela visão apenas do que é certo e errado, e não tenta enxergar além disso. Na educação infantil, nas minhas experiências profissionais, sabemos que as crianças nesse nível não existe certo ou errado, devemos deixar que elas se expressem”*

Fonte: Autora (2020).

Após observar as falas das professoras, podemos dizer que todas elas se detiveram na metodologia aplicada pela professora da história em questão. O fato de não deixar que os alunos se expressassem e ter por interferência a professora foi o que mais chamou a atenção das docentes e, com isso, elas não souberem bem explicar que tipo de avaliação a professora da história poderia estar atribuindo naquele momento.

Dessa forma, podemos dizer que a avaliação está em todo lugar, mesmo que inconscientemente, as professoras se detiveram em avaliar a metodologia aplicada pela docente da história de uma forma de procurar os erros, deixando de lado o propósito da pergunta em questão, que era saber qual a percepção delas de avaliação atribuída no caso apresentado na história.

Com isso, podemos dizer que, por decorrência de processos históricos, temos heranças do processo de avaliar, como se a todo momento que fizéssemos algumas observações ou que fôssemos convidados a analisar alguma situação, estivéssemos voltados ao erro. De acordo com Hoffmann (2003), os educadores estão preocupados com o processo corretivo, trazendo resquício da ficção da pedagogia tradicional, na qual o medo e a submissão estão presentes na regência do professor, transformando o real significado do ato de avaliar apenas a notas e exames, classificando e desclassificado os alunos, deixando-os servos da realidade imposta.

Essa questão tem relação com a história do ato de examinar ao invés de avaliar. Por mais que as professoras tivessem subsidiado fatos que são obviamente consideráveis em uma aula da educação infantil, todas elas se detiveram em examinar a professora.

Segundo a autora Esteban:

> Embora haja um certo consenso em torno da necessidade e da viabilidade de realizar uma avaliação compatível com a concepção de aprendizagem como um processo permanente, marcado por continuidades, rupturas e retrocessos, os processos e resultados escolares continuam profundamente

> marcados pela ótica da homogeneidade, fazendo coincidir avaliar e julgar. (ESTEBAN, 1999, p. 2).

Na concepção das professoras, as aulas na educação infantil, principalmente, devem ser expositivas e criativas, explorando ao máximo as aprendizagens dos alunos, na busca pela autonomia por parte do educando e respeitando as suas fases de desenvolvimento, conforme elencadas por Jean Piaget.

Olhando para esse sentido, afirma Luckesi (2019) que a avaliação da aprendizagem nessa fase de desenvolvimento do ser humano, cuidadores e professores necessitarão ter domínio a respeito dos modos de agir próprios dessa faixa etária de idade e, em consequência, atenção a seus atos, tendo em vista verificar a adequação ou inadequação de suas condutas, sejam elas do ponto de vista físico, neurológico ou afetivo.

A P4 coloca também uma questão importante em relação a exploração das aprendizagens dos alunos, devido à professora da história não ter deixado que eles se expressassem acarretou a falta de verificação sobre em que o aluno de fato estaria se desenvolvendo, dessa forma a P4 demonstra nesse caso que a professora ficou um tanto limitada em relação à avaliação da aprendizagem desse aluno.

De acordo com Fernandes:

> As formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo para superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los (FERNANDES, 2009, p. 40).

O autor afirma ainda que a avaliação, quando convenientemente planejada, tem um impacto relevante nos sistemas educacionais. Para ele, isso ocorre porque:

> [...]orienta os estudantes acerca dos saberes, das capacidades e das atitudes que eles têm de desenvolver; influencia sua motivação e percepção do que é importante aprender; estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao trabalho escolar; melhora e consolida as aprendizagens; promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e reflexão crítica; desenvolve os processos metacognitivos, o autocontrole e a autorregulação (FERNANDES, 2009, p. 41).

Nesse sentido, podemos dizer que existe uma estreita relação entre planejamento e avaliação. Nenhuma dessas duas atividades pode acontecer distantes da práxis: agir, refletir, planejar e avaliar. Esses elementos estão em

constantes processos, elementos que compõem o ciclo da ação docente que tem por objetivo a emancipação e a autonomia dos estudantes.

No quarto momento, foi apresentado uma outra história fictícia de uma situação de sala de aula, conforme o quadro 6:

Quadro 6 - Relato de uma estagiária em visita a uma turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Y

No primeiro dia de observação da turma do 4ª ano, verifiquei a entrada dos alunos, a qual foi tranquila, e cada aluno acomodou-se no seu lugar. À medida que todos se organizaram, a aula se inicia e a professora fala: “a aula hoje é de Matemática”. Logo ela passa atividades de cálculos no quadro e algumas situações-problema. A professora senta-se e solicita que cada um faça o seu na sua classe. Percebo nesse momento que muitos alunos possuem dificuldades nos cálculos e na interpretação, mas parecem um tanto encabulados e silenciam essa dificuldade, no entanto outros realizam as atividades. Mais tarde a professora pede que um por vez leve o seu caderno até sua classe para a correção. Ali a professora usa uma caneta e coloca um “certo” para as atividades corretas, as atividades que possuem “erros” ela deixa em branco para que o aluno volte a sua classe e observe. Logo mais, a professora vai até o quadro e faz a correção de todas as atividades de forma coletiva e todos fazem suas correções no caderno. Nesse momento, me questiono: - Mas afinal, o que essas crianças estão aprendendo? E a resposta é que elas estariam apenas copiando respostas consideradas corretas.

Fonte: Autora (2020).

Peço para que as docentes façam a leitura e reflitam sobre o que leram, após coloquei o seguinte questionamento: **Que concepção de avaliação parece evidenciar a professora?**

As professoras trouxeram as seguintes observações, destacadas no quadro 7:

Quadro 7: Relato do grupo acerca da questão apresentada

P1 “*ela não instigou o aluno, ficou apenas na questão do certo e errado, na matemática às vezes existem outras formas de chegar àquele resultado. A questão*

da correção coletiva, eu não concordo, porque muitos às vezes não fazem e ficam esperando a correção. Ela poderia ter dado um auxílio individual". Foi uma avaliação do certo e errado.

***P2** "o não ir até ele é bem complicado, os alunos são inibidos".*

P3 *"só da professora estar sentada já inibe os alunos, os alunos não aprenderam a fazer, porque na hora da correção a professora foi quem fez. Ela não fez uma avaliação e a gente a avaliando a correção coletiva não ensina. Com certeza a avaliação da professora deve ter sido quase nula por conta dela só ver quem fez e quem não fez".*

P4 "*não ouve um olhar da professora para os alunos, não fez o uso do material concreto como auxílio, não chamou individualmente. Ela poderia ter um olhar mais humano".*

P5 *"a professora aqui também tem uma avaliação do "certo e errado". Enquanto minhas experiências profissionais, sabe-se que as marcações feitas no caderno, como por exemplo o X anula o aluno e não dá a chance a ele de enxergar porque errou, porque é isso que enquanto professora devemos fazer".*

Fonte: Autora (2020).

Nesse segundo caso, novamente podemos observar que as docentes se detiveram na metodologia da professora, mais uma vez observando suas práticas, examinando e fazendo interferências nas ações na docente da história. Luckesi (2019) nos diz que nosso olhar repousa, de imediato, muito mais sobre aquilo que consideramos errado, o que implica em julgar e excluir.

No entanto, a professora P5 aproximou-se da pergunta em questão, ao se referir que a professora da ficção praticou uma avaliação que ela chamou de "certo e errado". Podemos dizer aqui que a docente teve por base uma avaliação tradicional sem a verificação da aprendizagem do aluno, apenas o corrigindo, sem chances de melhoria na aprendizagem e sem considerar sua fase de aprendizagem.

Luckesi (2019) aponta que, nessa fase do Ensino Fundamental, importa ter presentes duas compreensões fundamentais: uma delas quanto às fases de desenvolvimento em que se encontram os estudantes, e a outra refere-se à presença de um currículo escolar.

Também se observa pelas colocações das docentes que não houve um diálogo com os alunos e um *feedback* das atividades desenvolvidas. Nesse caso, observamos o que diz Fernandes:

> A avaliação, mediando o processo de comunicação que se estabelece e, muito particularmente, através de um feedback deliberado e devidamente preparado e utilizado, entra no ciclo do ensino e da aprendizagem. É o feedback que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem (FERNANDES, 2009, p. 88).

Entretanto, quando os educadores não estabelecem as finalidades a serem alcançadas, o seu trabalho não fará sentido, ele apenas poderá servir como atribuição de notas e provas, bem como a classificação dos alunos bons e os maus alunos.

As professoras também enfatizam o distanciamento da professora com os alunos, não havendo assim um processo de inclusão e respeito. Nesse aspecto, Hoffman (2018) afirma:

> [...]fala-se muito em inclusão na educação como uma questão de justiça: igualdade de oportunidade educacional para todos. Esse conceito de justiça em avaliação, por outro lado, nem sempre é compreendido dessa forma, mas como “um atendimento igual para todos”, o que pode gerar procedimentos equivocados e de natureza excludente (HOFFMAN, 2018, p.37).

No caso mencionado e observado pelas docentes, a professora não demonstrou nenhuma das atitudes, pois ela tampouco saiu de sua mesa para acompanhar os alunos. Conforme mencionado pela P4, não houve um olhar mais humano.

Conforme apontado por Hoffman (2018): tanto Piaget quando Vygotsky apontam como fundamental o papel insubstituível do professor na construção do conhecimento, defendendo a importância da interação adulto/criança e criança/criança como desencadeadora do processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesse aspecto, é importante que o professor tenha uma relação mais próxima com os alunos em virtude de que possa ter um acompanhamento da sua aprendizagem, “seguindo o princípio de que o único bom ensino é o que acompanha o desenvolvimento dos alunos, salientando a importância da confiança mútua e da reciprocidade do pensamento educador/educando” (Hoffman, 2018, p. 22).

No quinto e último momento foram atribuídas as concepções de avaliação dadas pelas docentes da pesquisa. Na oportunidade, todas se expressaram, em relação a esta questão.

Vejamos a seguir, no quadro 8, quais concepções as participantes mencionam:

Quadro 8 – Concepções de avaliação

P1: *"ouvindo o relato das colegas, percebo que temos uma ligação da mesma concepção do que é avaliação, sendo ela continua e que podemos usar vários mecanismos para avaliar nosso aluno. Precisamos continuar com essa roda de conversa"*
P2: "*faço minhas as palavras das colegas, e acrescento dizendo que precisamos ter um olhar sempre atento à avaliação, precisamos desse momento de troca e esse assunto tão necessário. Em que momento que a gente vai parar para conversar sobre avaliação? É necessário este diálogo. A avaliação também serve pra eu professora e não somente ao meu aluno*."
P3: "*nós aqui temos quase as mesmas realidades, nossa concepção de avaliação é praticamente a mesma".*
P4: *"faço minhas as palavras de todas. Compreendi que o que eu estou fazendo é a ideia de todas a respeito da avaliação. Concordo na continuação do grupo, acho importante".*
P5: "*Estamos em constante aprendizado em relação a avaliação, devemos sempre levar em consideração a realidade do nosso aluno".*

Fonte: Autora (2020).

Analisando as falas de encerramento do encontro com as docentes, observamos que, apesar de terem, na sua trajetória de vida, alguns encontros frustrantes com os exames escolares, essas docentes, por decorrência de formação profissional continuada e das relações com o meio, trazem suas concepções de avaliação.

Observadas as falas, por muitas vezes a relação delas com a avaliação por acompanhamento, seja ela mediadora, seja operacional, seja dialética, caminha para o alcance de uma aprendizagem de sucesso. Nessa percepção, para que elas busquem esse objetivo, é preciso que tenham um planejamento das ações pedagógicas, que reflitam sobre suas práticas e que, sobretudo, conheçam seus alunos e suas histórias por trás, ou seja, a sua realidade do ponto de vista social. Evidentemente, também é preciso ter diálogo por parte da gestão e a criação de grupos de diálogos sobre a temática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no decorrer deste estudo, passamos durante a História da Educação por momentos marcantes, permeamos primeiramente por um processo de exames até chegarmos à avaliação da aprendizagem propriamente dita, sendo essas ações completamente diferentes.

Esses dois momentos tiveram sua passagem em decorrência de cada processo histórico conforme sua época, muito caminhamos em virtude de educação pública para todos. Claro, que se tratando da história tão marcante em nossa cultura, ainda deixamos perpassar situações como a de anos atrás. Isso implica dizer que, ao nos ampararmos nos estudos bibliográficos para a realização deste trabalho, na maioria das bibliografias, encontramos pesquisas que nos afirmam que os exames ainda são presentes em algumas escolas no Brasil, mesmo que a nomenclatura não seja essa.

Em um sistema de segregação entre aprovados e reprovados, classificados e eliminados, as notas oferecem um controle aos professores, às instituições de ensino e aos responsáveis. Como afirma Hoffman (2003, p. 22), como um sistema de segurança as notas fornecem o controle sobre os alunos. Porém, observa-se que esse controle não oferece a confirmação das aprendizagens, devido a essas notas a realidade escolar é esquecida, os padrões estabelecidos pelas “notas institucionalizadas” fazem referência ao máximo ou mínimo, ótimo ou ruim, aprovado ou reprovado, classificado ou desclassificado, desconsidera a bagagem sociocultural e aproxima-se apenas do formal “padrão”.

A Avaliação da aprendizagem ainda é um processo que caminha sobre os meios escolares e fora dele, e tem causado muitos debates e anseios por parte desse público, inclusive na gestão. A avaliação, segundo Sant’Anna (1995, p.7), “é a alma do processo educacional”. A avaliação está inteiramente ligada à aprendizagem, em um processo de constantes trocas de conhecimentos.

Nesse contexto, entendemos que ainda não parecem estar claras as definições dadas para a avaliação da aprendizagem, por vezes nossos desejos são confusos e, em consequência, nossa ação também será. Outras vezes, ficamos à mercê da gestão no âmbito das políticas educacionais e da própria escola, sendo que nem sempre o entendimento e a compreensão sobre a temática é a mesma. Registra Sant’Anna (1995) que cada escola tem suas características próprias,

consubstanciadas em seus objetivos educacionais próprios, e especialmente em sua interpretação do sistema de avaliação.

No entanto, nós precisamos tornar os atos de ensinar produtivos e satisfatórios, mas, para que isso aconteça, é preciso ter clareza quanto a nossa metodologia, aos nossos objetivos, e aos resultados que pretendemos alcançar. Menciona Esteban (1999) que, configurada no âmbito de problemáticas diversas, a avaliação é um tema transdisciplinar: ultrapassa fronteiras disciplinares e convida para o diálogo diversas abordagens.

No âmbito desta pesquisa e respondendo a nossa pergunta inicial, podemos observar algumas frustações que levantamos aqui vistas pelas docentes. Essas frustações fazem parte do sistema educacional que mencionamos brevemente acima.

O conjunto de registros dados pelas docentes revela uma dimensão qualitativa quanto ao agir e ao pensar delas, possibilitando uma análise teórico e prática para o aperfeiçoamento e a continuidade da ação pedagógica. O que garantiu que cada educadora, por meio da reflexão, seja autora e reconstrutora das suas práticas avaliativas.

Assim, podemos afirmar que as concepções de avaliação trazidas pelas educadoras são de uma abordagem de construção da aprendizagem que caminha para o alcance de resultados satisfatórios, tendo como um primeiro critério o acolhimento do educando, com sua realidade vista de fora para dentro dos meios escolares e, posteriormente, refletindo sobre o seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AARÃO, Daniel. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. **Constituição a República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 07 mai.2020

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: http://bd.camara.gov.br. Acesso em: 29 dez. 2020.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 05 mai. 2020.

_____. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Ministério de Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 set. 2020.

CALSAVARA, Tatiana da Silva; MORAES, Carmem Sylvia Vidigal de. **Os anarquistas e a educação: as escolas modernas ou racionalistas.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2002. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0201.pdf Acesso em: 29 dez. 2020.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP**. Disponível em: Acesso em: nov. 2020.

FERNANDES, D. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas**. In: ALVES, M. P.; DE KKETELE, JM. (Orgs.). Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. (Coleção Educação e Formação). Porto/Portugal: Porto Editora, 2011.

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

FREIRE, Lutgardes Costa. **Pequena biografia de Paulo Freire**. 2012. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3228/FPF_PTPF_03_009.pdf Acesso em: 27 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI. Jr. Paulo. **História da Educação**. São Paulo. Editora: Cortez. 2002.

HOFFMAN.J. **O Jogo do contrário em Avaliação.** Porto Alegre. Editora: Mediação.2018.

HOFFMAN.J. **Avaliação: Mito e Desafio uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre. Editora: Mediação.2011.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Vale do Rio dos Sinos. 2010. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2010 Acesso em: 20 dez. 2020.

LUCKESI. C. C. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1º edição. São Paulo. Editora: Cortez. 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**. Entrevista sobre Avaliação - Publicada no Jornal do Brasil no ano de 2000. Disponível em: http://luckesi.blogspot.com/2016/01/101-entrevista-sobre-avaliacao.html Acesso em 28 dez. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Católica de São Paulo. 1992. Disponível em https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11781 Acesso em: 28 dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Critico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LUCKESI, C. C. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Impressão Pedagógica**. Curitiba, n. 36, p. 4-6, 2004. Entrevista. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm> Acesso em: 3 nov. 2020.

REIS, Julia Milani. **(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade/série Trajetórias Criativas:** o espaço do etecetera. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189593 Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. **Práticas avaliativas na história das tendências pedagógicas no Brasil.** 2012. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24728 Acesso em: 27 dez. 2020.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina. 1982

PAIVA, Wilson Alves de. O LEGADO DOS JESUÍTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2020.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Ensino: **As Abordagens do processo. Temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MONTE, E. D. Reforma Universitária de 1968 e a Gênese da Carreira Docente do Magistério Superior Federal. In: **XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Maringá. 2016. Anais [...]. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_4/4-014.pdf Acesso em: 30 jun. 2020.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: A EMERGÊNCIA DO DISPOSITIVO DE INTERSETORIALIDADE**. 2015. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131041 Acesso em: 2 dez. 2020.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. A INFLUÊNCIA DO ESCOLANOVISMO NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL. *In*: **XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21788_10708.pdf Acesso em: 29 dez. 2020.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral.** Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você Sr./Sra está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DO PROESSO HISTÓRICO PARA RODA DE CONVERSA DOCENTE”.

Meu nome é ROSANE ANTUNES DA SILVA sou acadêmico(a) no curso de Licenciatura em Pedagogia e minha orientadora é a professora Drª Rochele Santaiana da UERGS. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail rosaneantunesilva@gmail.com e rochele-santaiana@uergs.edu.br.

A presente pesquisa objetiva visa analisar a concepção de avaliação defendida e manifestada pelos docentes.

A coleta de dados será realizada através de uma roda de conversa de grupo com gestores e/ou professores que atuam nas escolas envolvidas na pesquisa.

As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, porém serão usadas apenas transcrições devidamente autorizadas pelos participantes por meio deste termo. No que se refere aos questionários, os mesmos não serão identificados e serão respondidos diretamente pelos professores.

Não será necessário o uso de imagens do entrevistado ou entrevistada e não haverá ônus para o participante, comprometendo-se o/a pesquisador/ra de ir ao local indicado pelo pesquisado para obter os retornos das entrevistas e questionários. Como nos encontramos em um momento de Pandemia sugerimos que as entregas e retornos possam também ser realizados de forma remota, por e- mail.

Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e da instituição e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além

disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento que desejarem. Fica resguardado ao participante também, não responder a alguma pergunta/questão que não lhe deixe confortável.

Rochele da Silva Santaiana

Docente Orientadora UERGS

ROSANE ANTUNES DA SILVA

Acadêmico/ca orientando da Pesquisa de TCC

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "AVALIAÇÃO DO PROESSO HISTÓRICO PARA RODA DE CONVERSA DOCENTE". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável, ROSANE ANTUNES DA SILVA (e/ou colega pesquisador) sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Alegrete, ... de ..... de .....

_____

Assinatura do(a) participante

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável