

“AGORA EU TENHO QUE TER NOTA”: UMA ABORDAGEM SOBRE A AVALIAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Jéssica Patrícia Lopes Guimarães¹

Orientadora: Profa. Dra. Rita Pimenta²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a análise do ato de avaliar. Ao final dessa investigação, apresentamos a avaliação como uma opção de formação do conhecimento e não apenas verificadora. Acreditamos que avaliar é mais que atribuir nota. Para nós, a avaliação não diz respeito apenas ao que o aluno internalizou. cremos que o ato de avaliar, antes, fala a respeito do professor e das metodologias escolhidas, e leva este a refletir a respeito de novas metodologias para que se alcance o objetivo da qualidade do ensino. Assim, acreditamos também no diálogo como parte importante desse processo.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-aprendizagem. Avaliação mediadora. Avaliação qualitativa. Avaliação formativa.

Introdução

A investigação que se segue tem por interesse discutir sobre as abordagens avaliativas escolares no Ensino Fundamental, refletindo sobre o papel das avaliações escolares no processo de ensino-aprendizagem.

Antecedente à escolha deste tema da pesquisa, foi a escolha do curso que, diferente de muitas colegas e muitos colegas, não foi a primeira e nem única opção. Depois de algumas tentativas frustradas no vestibular para o curso de Direito e uma formação na área da Logística, a Pedagogia foi apresentada não como a profissão apenas da sala de aula, como sempre é vista, pela maioria das pessoas. Buscando no Direito a possibilidade de transformação, humana e

¹Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF.

²Professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Possui doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - 2009)

social, a Pedagogia é apresentada como a Ciência que possui mais chances do alcance, com sucesso, desta transformação.

Ao longo de um tempo neguei qualquer possibilidade de identificação com a área, pois a possibilidade de atuação era limitada, de acordo com o apresentado até então, pelo senso comum, e não me via em uma sala de aula, entretanto sempre acreditei em uma educação para a vida e para a cidadania. Creio na concepção de que o ensino deve levar os sujeitos a servirem à sociedade e participarem ativamente na resolução dos problemas sociais, assim como a teoria educacional na prática do dia a dia, contrariando o ensino puramente acadêmico, com objetivo em si mesmo.

Hoje, há uma grande demanda pelas aprovações em massa nos vestibulares e em outros tantos tipos de exames de seleção, como, por exemplo, os concursos. Desde cedo as crianças são disciplinadas, doutrinadas, treinadas para satisfazerem os parâmetros estipulados. O deleite do conhecer, do saber, do aprender passa para a obrigação, deixando o prazer e alegria de estudar fora deste movimento, que acaba ficando desgastante, perdendo o sentido com o passar do tempo. A cada período os métodos quantitativos sobressaem aos qualitativos, transformando nossas crianças em números e números, provocando nelas transtornos como, por exemplo, o estresse, a ansiedade e depressão, entre outros que podem ser irreparáveis, ao longo do tempo.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar "para se dar bem na prova" e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias (GARCIA, 1999, p. 41).

Sobre a citação acima, um dia, numa conversa, em casa, com Rafaela, minha sobrinha, tive um *insight*, que deixei guardado. Nesta conversa, o assunto era o novo desafio que ela tinha pela frente, ao sair da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. Ela estava ansiosa e voltada a dificuldade desta nova fase e, após alguns argumentos meus, de que não era difícil como ela imaginava, nossa conversa finalizou após a seguinte fala da Rafaela: “Você não entende?! agora eu tenho que ter nota!”

Algo que sempre me causou um incômodo foi a nota por provas, exames, avaliações, testes e as concepções do saber e classificação através de um número ou números, nota. Apesar

de não ter sofrido³ com esse sistema, sempre me intrigou a avaliação por nota, avaliação meramente quantitativa, onde, na minha concepção, não reflete realmente o conhecimento apreendido.

Durante o curso de pedagogia experienciei, na maior parte do tempo, diferentes concepções de aprendizado e de mensuração, avaliação, de aprendizagem, reforçando minha concepção de que a aprendizagem não se define por uma prova, uma folha com perguntas e respostas certas, em que cabe mais a memorização do que o entendimento, a compreensão. Entendo que a avaliação quantitativa não é o único método, e nem deve ser, o mais adequado para avaliar a aprendizagem. Sendo contrária à avaliação quantitativa como única forma de avaliação, senti vontade e afinidade para investigar este tema. Acredito em uma outra perspectiva de avaliação, acredito na avaliação como um ato reflexivo da docência. É preciso que o docente reflita sobre o porquê e para quê se avalia, reflita as suas práticas a partir da avaliação. As avaliações não podem culpabilizar o educando pelos resultados, é preciso entender onde este se encontra e como promovê-lo, como levar a alcançar, atingir, o resultado esperado.

Assim sendo, a pergunta que mobilizou esta investigação foi a seguinte: Que tipo de concepção avaliativa permite à (ao) docente refletir sobre sua prática avaliativa?

Nossa hipótese é que avaliar deve ser parte de um processo que não se esgota com uma prova. Avaliar é um modo de refletir sobre o que somos e o que queremos ser.

Para a realização desta investigação consideramos como objetivo geral analisar percursos teóricos legais a respeito da avaliação no Brasil, identificando as possibilidades e debates a favor da desconstrução de modelos de avaliação que não estão comprometidos com a formação, mas com a classificação dos indivíduos.

Para a consecução do referido objetivo, este artigo discutiu o sentido do avaliar, observando as reflexões de teóricos como Cipriano Carlos Luckesi, bem como aspectos essenciais acerca da avaliação contidos nos nossos principais documentos educacionais: LDB, PCN, DCNs, PNE e BNCC.

Finalizamos nossa investigação propondo que a avaliação seja pensada e vivida como mais um modo de conhecer as experiências humanas.

³Ao longo da vida estudantil/Acadêmica consegui superar o sistema e ter notas “boas” e fui considerada sempre boa estudante.

O que é avaliar? Construindo noções a respeito desta questão

Começamos dizendo na introdução deste artigo que atualmente existe uma grande demanda pelas aprovações em massa nos vestibulares e em diversos tipos de exames de seleção, como concursos. Desde cedo as crianças são disciplinadas a estes exames. O prazer e alegria da aprendizagem deixam de ser importantes neste movimento que fica desinteressante e perde o sentido com o passar do tempo, passando a ser desgastante. A cada período os métodos quantitativos sobressaem aos qualitativos, transformando nossas crianças em números, provocando nelas transtornos, como o estresse e depressão.

Diante daquelas primeiras considerações, neste item do trabalho investigaremos a seguinte pergunta: o que é avaliar? Para dar respostas, porque são muitas as existentes para esta pergunta, começamos nossa investigação dialogando com Diva Chaves Sarmiento (1997). Segundo ela, apesar de ser um ponto visível do processo de estrangulamento em todo o processo educativo a avaliação continua sendo uma incógnita, um objeto de não desejo. Sendo temida por todos: alunos, pais, professores, gestores e secretaria de educação e seus órgãos. Sarmiento revela que os alunos e seus pais a temem pelo o que ela simboliza na trajetória educativa. Os professores a temem por medo de evidenciar na avaliação suas fragilidades, pois não conseguem encará-las bem. Já os diretores e supervisores a temem pelo o que a avaliação pode despertar, tanto na vida dos alunos como na escola. Pelo significado que ela, a avaliação, tem no sistema educacional, na secretaria de educação e seus órgãos a teme.

A escola cumpre o papel de mediador na reprodução da estrutura social, de acordo, ainda com Sarmiento, e a avaliação, o instrumento, neste contexto de reprodução da estrutura social, de acordo com estudos, cumpre o papel de controle e seletividade. Vemos, então, a avaliação, no âmbito educacional, servindo ao controle, por meio da seleção e segregação. Segundo Luckesi (2009), a prática educativa tem, a partir do amplo espaço em que a avaliação da aprendizagem ganhou no processo de ensino, um direcionamento para a “pedagogia do exame”. De acordo com o autor, isto é nítido nos anos de ensino médio, em que as atividades se concentram na aprovação dos exames de seleção, vestibular, e na resolução de provas a partir de conteúdos, geralmente cobrados nesses processos de seleção. Contudo, este assunto não faz parte da nossa abordagem, mas nos permite refletir na etapa anterior, o ensino fundamental, segmento que nos interessa.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de

escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. **O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.** (LUCKESI, 2009, p.18 - grifos nossos).

A partir daqui podemos dizer o que não é avaliar. Apesar de a avaliação ter se tornado uma poderosa ferramenta para o controle e seletividade, o ato de avaliar não pode ter em seu princípio o objetivo de separar os bons dos maus alunos. Uma vez que, criar hierarquias de excelência, não contempla o real significado e objetivo de avaliar. Não podemos usar a avaliação como um instrumento que privilegia um modo de ser, definindo atribuições e/ou, até mesmo, privilegiar pela avaliação, situações e normas de aprendizagem. Avaliar deve ser um ato de respeito ao ritmo de cada aprendiz e ensinante, conforme Ferreira (2005).

Contudo, os valores e princípios que norteiam as práticas avaliativas são provindas das perspectivas e crenças de um grupo dominante na sociedade. E, estes valores, de maneira inconsciente, agem através dos professores e especialistas, adquirindo um sentido de realidade através do senso comum, constituindo aspectos da hegemonia dos grupos sociais e economicamente dominantes.

É preciso ainda dizer que nenhuma avaliação é neutra. Toda avaliação, assim como, todo ato de avaliar, “sempre está atrelada a um processo ideológico que reflete uma prática social” (FERREIRA, 2005, p.14).

O processo de avaliação, como prática social, então, perde-se na prática, junto ao discurso ideológico vazio, de acordo com Ferreira (2005). Isso porque se concentra nos princípios das medidas educacionais, nos parâmetros das avaliações externas, e em uma relação na qual apenas o aluno é avaliado. Assim o saber vira informação a ser apreendida, e não conhecimento.

A prática avaliativa, na escola, tem exercido o papel de poder, reproduzindo e legitimando o sistema de desigualdade social. Entre as funções primordiais da avaliação, a diagnóstica e a classificatória, a escola emprega, na maior parte do tempo, a segunda, deixando a primeira como uma pequena parte, segundo Sarmiento (1997). E que vençam os “melhores”!

A avaliação, por muitas vezes, é vista não só como instrumento de controle, mas também de castigo, sem ter uma preparação e real integração ao processo de ensino-aprendizagem. Ela, a avaliação, não pode ser instrumento de tortura e/ou punição. Deve fazer parte da rotina de

todos, de maneira natural e construtiva, auxiliando, educando o educador durante todo o processo educativo escolar. Avaliar é um ato de diálogo, que acontece de forma amorosa e construtiva, de acordo com Luckesi (2009).

Sabemos que avaliar vai além de testes, provas e trabalhos. O ato de avaliar acontece a todo o momento, e deve acontecer em todo o momento, desde o primeiro contato entre professor e aluno. Na conversa é possível avaliar como o aluno estrutura seu pensamento, e é importante que o professor tenha em mente que o papel de avaliar é integral, é continuado e não isolado. Avaliar é parte essencial do trabalho do professor.

A avaliação, então, não se resume a uma nota para preencher um sistema, ou um diário, ainda que isso faça parte do sistema educativo, não podemos resumir o ato de avaliar a isso, pois o ato de avaliar vai muito mais adiante. O seu sentido é amplo e deve ocorrer em diferentes moldes, com instrumentos variados. Não pretendemos defender o fim das provas, como instrumento de avaliação, uma vez que o fim delas não melhora o processo de avaliação da aprendizagem. Cabe a nós, educadores, refletir a respeito do objetivo das avaliações que produzimos, para que, de fato, nossas provas sejam bem-feitas, atingindo seu objetivo de contribuir para esse processo de aprendizagem. O que queremos dizer é que precisamos ressignificar esse instrumento dentro desse processo, elaborando-o em uma nova perspectiva pedagógica, como bem refletem Édnia Souza de Melo e Wagner Gonçalves Bastos (2012).

Camargo (2010) diz que a avaliação tem que ser um momento de aprendizagem, que permita repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação, que facilite a construção do conhecimento em sala de aula, fazendo parte do cotidiano, utilizada regularmente como um dos elementos complementares do processo de ensino aprendizagem. Esse instrumento não pode ser improvisado e nem aparecer a cada dois ou três meses, no final dos bimestres ou trimestres avaliativos escolares. Ferreira (2005, p.13) também afirma que a avaliação, como prática social, “suporta a relação entre todos os envolvidos no processo”, onde todos serão avaliados. Assim, “ao avaliar o aluno, o professor avalia sua própria prática pedagógica e as condições que a geraram” (FERREIRA, 2005, p.13). Ainda nas palavras da autora: “Avaliar não é um processo que acontece em um ‘estalar de dedos’, devendo ser visto como a perspectiva, a médio prazo, de uma transformação consciente, envolvendo toda a equipe”. (FERREIRA, 2005, p.13).

Avaliação é um processo contínuo e sistemático. Faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Por isso, **ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada.** Não pode ser esporádica ou improvisada. **Deve ser constante e planejada,**

ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo. (HAYDAT, 2010, p.288 - grifos nossos).

Assim, uma vez que a avaliação é um objeto importante do processo educativo, é vital que exista um acompanhamento do desenvolvimento do educando, em todo o processo da construção do conhecimento, tornando necessário que o professor acompanhe de perto o educando nesse percurso da aprendizagem.

Há alguns educadores que acreditam que avaliar é posterior ao ato de ensinar, ou seja, ele ensina, o aluno “aprende” e, depois, por fim, o professor avalia, desconsiderando a constância do avaliar. Ao avaliar é necessário ter um olhar reflexivo a respeito do aluno e do processo de ensino-aprendizagem. Só há sentido em avaliar se os resultados forem capazes de possibilitar uma análise crítica a respeito dos processos e das práticas pedagógicas utilizadas. “A nota é apenas uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais e não deve ser o elemento principal da avaliação” (CAMARGO, 2010, p.13).

Santos (2005) diz que o professor deve gerar no aluno uma reflexão de tudo o que experienciou na trajetória de aprendizagem, para poder ampliar seus conhecimentos. É preciso, então, que este profissional compreenda este momento, do processo de avaliação, também, como motivador da aprendizagem.

Entretanto, conforme Luckesi (2009, p.21), temos professores que elaboram suas provas apenas para “provar” os alunos, ou, em outras palavras, até mesmo “reprovar” os alunos, e nada contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, mas possuem na sua prática apenas o objetivo do controle da disciplina. Infelizmente, por vezes, encontramos práticas pedagógicas avaliativas pautadas no medo, e suas ferramentas, em geral, são: provas para reprovar, pontos a mais e pontos a menos, e o “uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos”. O autor, ao falar dessa pedagogia que avalia pelo medo, lembra de Comenius, o qual ressalta que o medo é uma ótima ferramenta para o controle dos alunos e sua atenção. Precisamos pontuar que o medo e o castigo são instrumentos importantes no processo de controle social e as avaliações nas escolas têm exercido esse papel, por meio da ameaça. “A utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo”. (LUCKESI, 2009 p. 22).

Nada é por acaso. Essas práticas não foram postas ontem, mas já vêm de longa data. Para Luckesi (2009, p. 22), elas estão postas desde os séculos XVI e XVII, “no processo de

emergência e cristalização da sociedade burguesa”, perdurando até os dias de hoje. No próximo capítulo, falaremos um pouco mais sobre as práticas avaliativas.

Concepções de avaliação no Brasil: as práticas avaliativas na LDB, nos PNCs, nas DCNs, no PNE e na BNCC

Como professoras, o momento de avaliar, ou todos os momentos e etapas que desenvolvemos na relação ensino-aprendizagem acabam, muitas vezes, por nos lembrar que avaliar não é e não deveria ser algo simples, muito menos desvinculado do processo formativo.

Para entendermos qual a concepção de avaliação que norteia as práticas pedagógicas hoje, apresentaremos os principais aspectos de alguns documentos norteadores da educação, nos anos iniciais do ensino fundamental: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.1 LDB

A LDB é a lei brasileira mais importante para a educação, de Nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada em dezembro de 1996, após cerca de oito anos de discussão. Foi criada para garantir o direito à educação e à educação de qualidade, a valorização dos profissionais da educação e estabelecer o dever da União, Estado e Municípios com a educação pública. Essa lei regulamenta o sistema educacional brasileiro (público e privado), da educação básica ao ensino superior. A LDB é conhecida também como Carta Magna da Educação.

É a partir desta lei que a educação é dividida em dois níveis: básico e superior. Sendo a educação básica composta pela educação infantil, ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e o ensino médio. Outra ressalva importante é que o PNE, a BCC, os PCNs são frutos desta lei regulamentadora.

Muitos são os assuntos, detalhes e riquezas deste documento, contudo, concentraremos, em nosso estudo, no que ela diz a respeito da avaliação, com recorte sempre no ensino fundamental, anos iniciais.

O seu artigo 24 regulamenta como será organizada a educação básica e, para nosso estudo, o inciso V é o mais importante:

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

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, LDB).

Como podemos ver, a legislação é clara no que diz respeito sobre a avaliação: “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” (letra a, inciso V, art 24, LDB 9394/96).

Não resta dúvida, apesar de não especificar os métodos a serem utilizados, esta lei prioriza a avaliação contínua e cumulativa, ou seja, uma avaliação que não é somativa ou classificatória, mas uma avaliação qualitativa, que não se resume às eventuais provas finais, como ela mesma coloca. A legislação não diz que as notas não fazem parte desse processo, mas que a avaliação qualitativa deve estar acima, ou na frente da avaliação quantitativa e das eventuais provas finais.

Assim, vemos que a nota não é o aspecto avaliativo mais importante. A avaliação contínua e cumulativa não se resume às notas de final de bimestre ou trimestre. Neste modelo de avaliação, os registros e acompanhamentos das atividades do discente são essenciais. Essa avaliação é diária. É um processo que não diz respeito à simples retenção de conhecimento apenas.

Esse aspecto da prevalência do qualitativo sobre o quantitativo reforça a ideia que a nota não deveria ser o objetivo do ensino, mas um dos mensuradores, a partir de um acordo entre professor e aluno, do processo de ensino-aprendizagem, que pode ter uma característica satisfatória ou insatisfatória. Sem o peso da aprovação ou reprovação, da segregação dos “bons e dos maus”, mas como um medidor do progresso. O aluno passa a fazer parte do processo avaliativo junto ao professor, quebrando a relação unilateral. Encontramos na legislação a necessidade de repensar nossos métodos pedagógicos avaliativos.

1.2 PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes norteadoras para a criação de currículos pelos educadores, em sala de aula. Eles garantem aos educandos o direito à educação com qualidade, com acesso ao conhecimento básico necessário para o exercício da cidadania. Os PCNs possuem uma orientação mais voltada às disciplinas. Contudo, reforça a autonomia das escolas na criação de seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. [...]

Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor (BRASIL, PCN. p. 11).

Os PCNs abordam uma educação em que o professor não é o centro do processo, distanciando, assim, da pedagogia dita como tradicional. A partir deles, quebra-se a ideia de transferir conhecimento, e se aproxima do processo de aprendizagem, como centro principal da educação. O professor não é mais o centro das atividades, mas o aluno.

Cabe aqui uma ressalva deste pensamento: em que o professor sai do centro e o aluno ocupa este lugar. Muito lemos, em vários lugares, como se fosse do movimento escolanovista ou da escola nova. Refletimos⁴ que tirar o professor do centro e colocá-lo no lugar apenas de mediador é um equívoco, uma vez que desqualifica sua posição. Acreditamos que os dois devem estar no centro do processo de aprendizagem. Se o professor sai ele vira um mero mediador. O professor pode exercer a mediação como uma das suas funções, mas antes de tudo somos professores.

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais. (BRASIL, PCN. p. 31)

Assim, a avaliação é um instrumento da aprendizagem e não de tortura contra o aluno. Ela faz parte do processo de ensino e aprendizagem, tanto do aluno como do próprio professor.

⁴Reflexão da professora Rita Pimenta.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar. (BRASIL, PCN. p. 42)

A avaliação, na concepção dos PCNs, tem como objetivo alimentar e sustentar as práticas pedagógicas.

Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (BRASIL, PCN. p. 55).

Logo, a avaliação é um instrumento em que o aluno reflete sobre sua aprendizagem, e que o professor reflete sobre sua prática e futuras intervenções para que o aluno avance.

Os PCNs, para a avaliação das orientações, partem do princípio da formação formativa. As orientações são para que se utilize os mais diversos instrumentos avaliativos, respeitando a individualidade de cada aluno.

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates (BRASIL, PCN. p. 57).

A autoavaliação é defendida nos PCNs, pois durante esse processo o aluno “desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar”, levando a autorreflexão e autonomia do processo de aprendizagem (BRASIL, PCN. p. 57).

Ao falar da aprovação ou reprovação, o documento é claro que essa é uma decisão pedagógica, cujo objetivo deve ser “garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos” (BRASIL, PCN. p. 59). Requerendo do professor uma análise das diversas competências do aluno, para o seu progresso na próxima fase da educação (série ou ciclo).

Desse modo, a avaliação não pode ser vista como um castigo nem a única ferramenta de mensuração do conteúdo aprendido ou não pelo aluno.

Para tal decisão é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos (BRASIL, PCN. p. 59).

Concluimos, pelo documento, que as notas, boletins e diplomas possuem um caráter normativo do sistema de ensino e do aspecto da comunicação social do aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem.

À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade. Para tal, estabelece uma série de instrumentos para registro e documentação da avaliação e cria os atestados oficiais de aproveitamento. Assim, as notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, diplomas, etc., fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia-a-dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno (BRASIL, PCN. p. 60).

O professor deve organizar sua forma de avaliar e comunicar o processo de ensino e aprendizagem, mas é importante frisar que as notas não devem ser o objetivo desse processo, pois é um meio de comunicação social do aproveitamento.

Se a comunicação da avaliação estiver pautada apenas em qualificações, pouco poderá contribuir para o avanço significativo das aprendizagens; mas, se as notas não forem o único canal que o professor oferece de comunicação sobre a avaliação, podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar (BRASIL, PCN. p. 60).

1.3 DCNs

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas que embasam o planejamento da educação brasileira, apoiadas na Constituição Federal e LDB, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação.

As DCNs compõem os currículos, definindo as competências e diretrizes, garantindo, assim, um conteúdo comum mínimo em todo território brasileiro. Nesse documento, é assegurando a autonomia das escolas, incentivadas a elaborarem seu próprio currículo, por meio do Plano Político Pedagógico (PPP).

Assim, elas definem a estrutura ou fornecem a estrutura, por meio da lei, uma vez que as DNCs são leis, abrangendo todo o ensino brasileiro com normas próprias para cada etapa, assim como a formação de professores. Diferente dos PCNs, que orientam por disciplinas elaboradas pelo governo federal, as DCNs orientam o planejamento do currículo, tanto das escolas como dos sistemas.

As DCNs garantem a qualidade educacional, o direito à educação básica pública, a formação humana, cidadã, científica e profissional. Tal como, a reflexão crítica do PPP.

[...]as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL. DCNs. p. 8).

A ideia de avaliação começa a aparecer no item 2.3, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que é referente ao acesso e permanência para a conquista da qualidade social.

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente. O compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos (BRASIL. DCNs. p. 21).

A construção da qualidade social envolve toda a comunidade escolar, efetivando na construção e exercício do Plano Político Pedagógico (PPP).

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: [...]

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes (BRASIL. DCNs. p. 22).

As DCNs, amparadas pelo documento “Indicadores de Qualidade na Educação” de 2004, dizem que a qualidade possui um caráter dinâmico, uma vez que “cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade do seu trabalho, de acordo com os contextos socioculturais locais” (BRASIL. DCNs. p. 22).

Assim, defini-se: “os referenciais e indicadores de avaliação são componentes curriculares, porque tê-los em mira facilita a aproximação entre a escola que se tem e aquela que se quer, traduzida no projeto político-pedagógico” (BRASIL. DCNs. p. 22). Portanto, “a avaliação da qualidade associa-se à ação planejada” (BRASIL. DCNs. p. 23).

Ao entrar no assunto: O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, item 2.6.1, o PPP não é dito como um simples documento.

É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (BRASIL. DCNs. p. 47).

O currículo é comparado ao “coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade”. (BRASIL. DCNs. p. 48) Entre os aspectos que devem constituir o PPP destacamos: “II – da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar”. (BRASIL. DCNs. p. 48) Aqui, já fica claro que ao elaborar o PPP, já se faz necessário os envolvidos pensarem a respeito da concepção de avaliação da aprendizagem, que aparecerá no currículo da instituição.

Daí a necessidade de se estimularem novas formas de organização dos componentes curriculares dispondo-os em eixos temáticos, que são considerados eixos fundantes, pois conferem relevância ao currículo. Desse modo, no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano do escolar a que se destinarem, prevendo: [...]
IV – a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções (BRASIL. DCNs. p. 50).

As DCNs dispõem de um item específico para falar a respeito da avaliação, o item 2.6.2. No seu início, aponta que a avaliação, do ponto de vista teórico, possui diversas definições. No ambiente educacional, ela evidencia três dimensões básicas:

I – avaliação da aprendizagem;

No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas (BRASIL. DCNs. p. 51).

II – avaliação institucional interna e externa;

[...] também denominada autoavaliação institucional, realiza-se anualmente, considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola (BRASIL. DCNs. p. 51).

III – avaliação de redes de Educação Básica.

[...] promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificações in loco. [...]

Essas três dimensões devem estar previstas no projeto político-pedagógico para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa (BRASIL. DCNs. p. 51).

Para nosso estudo, analisaremos o que o documento fala da avaliação da aprendizagem. O documento reforça o que já antes trouxe ao falar do PPP, a respeito da ideia de avaliação, mas com uma fala de recomendação:

O Conselho Nacional de Educação, em mais de um Parecer em que a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda, aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar (BRASIL. DCNs. p. 52).

Apesar de a legislação dizer que a avaliação deve ter os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o documento recomenda que: “a figura da promoção e da classificação pode ser adotada em qualquer ano, série ou outra unidade de percurso escolhida, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental”. (BRASIL. DCNs. p. 52). Salientando que essas figuras

fundamentam-se na orientação de que a verificação do rendimento escolar da LDB no artigo 24, trabalhando no item anterior.

A classificação pode resultar da promoção ou da adaptação, numa perspectiva que respeita e valoriza as diferenças individuais, ou seja, pressupõe uma outra ideia de temporalização e espacialização, entendida como sequência do percurso do escolar, já que cada criatura é singular. Tradicionalmente, a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem. Há de se admitir que a sociedade mudou significativamente. A classificação, nos termos regidos pela LDB (inciso II do artigo 24), é, pois, uma figura que se dá em qualquer momento do percurso escolar, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL. DCNs. p. 52).

Uma escola que inclui todos supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, formando-se, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

Nessa perspectiva, a avaliação requer outra forma de gestão da escola, de organização curricular, dos materiais didáticos, na relação professor-estudante-conhecimento-escola, pois, na medida em que o percurso escolar é marcado por diferentes etapas de aprendizagem, a escola precisará, também, organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos se transforme numa lacuna permanente. Esse avanço materializa-se quando a concepção de conhecimento e a proposta curricular estão fundamentadas numa epistemologia que considera o conhecimento uma construção sociointerativa que ocorre na escola e em outras instituições e espaços sociais. Nesse caso, percebe-se já existirem múltiplas iniciativas entre professores no sentido de articularem os diferentes campos de saber entre si e, também, com temas contemporâneos, baseados no princípio da interdisciplinaridade, o que normalmente resulta em mudanças nas práticas avaliativas (BRASIL. DCNs. p. 54).

Das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o documento afirma que a avaliação do aluno “deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica”. De acordo com o documento, a avaliação formativa tem por finalidade “diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino”, (BRASIL. DCNs. p. 123), ocorrendo em todo o processo educacional.

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer

flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente” (BRASIL. DCNs. p. 123).

A avaliação, então, segundo o texto da DNCs, acarreta constantemente em um julgamento de valor a respeito do desenvolvimento do aluno, sendo importante salientar “que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender”. (BRASIL. DCNs. p. 123) Como muitas vezes esse pré-julgamento não é de ordem cognitiva, mas social, o professor, por acreditar que o aluno não é capaz de aprender, e assim corresponder às expectativas de aprendizagem, de certos conteúdos, não estimula devidamente seu aluno. E, por essa falta de incentivo, a confirmação da previsão negativa do desempenho do aluno, é positiva.

Contudo, o texto diz que:

[..] a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas” (BRASIL. DCNs. p. 123).

A avaliação promove aos discentes situar seu progresso e dificuldades, e aos pais, informarem-se a respeito do desenvolvimento dos seus filhos, logo, significaria uma prestação de contas da escola com a comunidade.

Esse espaço de diálogo com os próprios alunos – e com as suas famílias, no caso do Ensino Fundamental regular – sobre o processo de aprendizagem e o rendimento escolar que tem consequência importante na trajetória de estudos de cada um, precisa ser cultivado pelos educadores e é muito importante na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a transparência dos processos avaliativos assegura a possibilidade de discussão dos referidos resultados por parte de pais e alunos, inclusive junto a instâncias superiores à escola, no sentido de preservar os direitos destes, tal como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL. DCNs. p. 124).

No fim desse texto, o documento diz que os mecanismos de avaliação adotados pelo professor e escola devem ser articulados às avaliações externas, “criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos”. É por meio dos dados deste tipo de avaliação que, segundo o texto, os sistemas de ensino e a comunidade escolar podem redimensionar “as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados” (BRASIL. DCNs. p. 124).

Entretanto, a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania[...]” (BRASIL. DCNs. p. 124).

1.4 PNE

Resumidamente, podemos dizer que o PNE (Plano Nacional de Educação) é um o projeto de Lei, nº 13.005 do ano de 2014, aprovado pelo Congresso Nacional, no dia 26 de junho, que envolve responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados e municípios, determinando diretrizes compostas por 20 metas, cujo objetivo é garantir a qualidade da educação brasileira, da educação infantil ao ensino superior, e, para isso, além das metas, estratégias e ações são estabelecidas, para serem alcançadas no prazo de 10 anos, a partir da sua aprovação. O PNE tem por origem a Constituição Federal, artigo 214, uma vez que é um projeto de lei. Sua construção e aprovação teve muita contribuição e esforços da sociedade civil.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Em seu processo, o financiamento da educação foi um dos pontos mais comemorados na sua aprovação, ainda que esse financiamento não seja exclusivo para a escola pública, como desejado no seu desenho inicial. De acordo com a meta 20, até o ano de 2024, 10% do valor do PIB deve ser investido na educação.

O PNE abrange assuntos ligados à aprendizagem, como a erradicação do analfabetismo; a inclusão das crianças e adolescentes, de idade entre 4 a 17 anos, com algum tipo de deficiência na educação básica; a universalização do ensino; a garantia do direito à aprendizagem na idade certa; assim como a educação de Jovens e adultos. O Plano aborda também áreas administrativas, como a formação dos professores e plano de carreira, e, por fim o financiamento educacional. A cada dois anos é feita uma avaliação do alcance das metas e um balanço de como estamos progredindo nesse Plano.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, PNE/LEI Nº 13.005/2014).

Quando analisamos o PNE, no que diz respeito à avaliação educacional, como realizar os seus objetivos, não encontramos nada específico, mas podemos afirmar, a partir do objetivo geral do Plano, que a avaliação deve mensurar a qualidade do ensino e indicar melhorias para a aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, a avaliação não está para o aluno, mas para o professor e para o sistema educacional. A avaliação, então, não avalia primeiramente o aluno, mas como o educador tem avançado no desafio da qualidade do ensino. Assim, quando a cada dois anos é avaliado o desenvolvimento do plano, o objetivo é pensar o que devemos fazer para que os envolvidos alcancem os objetivos, as metas estipuladas.

Posto isso, destacamos a meta 7, e, como educadoras, pensamos, a respeito dela, a partir da estratégia 11, na perspectiva de promoção a educação e a avaliação como meios.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (BRASIL, PNE/LEI Nº 13.005/2014).

De acordo com o dicionário DICIO, fomentar é proporcionar os meios para o desenvolvimento de algo. Um meio de avaliação educacional são as avaliações externas como o Enem, a Prova Brasil, o Saeb. Assim, precisamos entender que o objetivo maior não são as avaliações, mas a qualidade da educação. O PNE tem em seu objetivo a melhoria da qualidade da educação e os estudantes brasileiros são os primeiros beneficiados pelo plano. São eles o alvo principal do plano para a qualidade da educação. Quando a estratégia 11 fala de “melhorar o desempenho dos alunos” é um convite a pensar, como educadores, como proporcionar meios para esse desenvolvimento da qualidade educacional. Um cuidado que devemos ter é que não preparamos alunos para as provas, as provas não são o nosso objetivo, as provas externas servem como mediadores nacionais e internacionais da qualidade do ensino no Brasil.

Luckesi (2009) fala em seus estudos que a ação de avaliar passa por dois processos vinculados e inseparáveis: diagnosticar e decidir. Para ele, uma decisão necessita de um diagnóstico, é impossível, em toda ação humana, decidir algo sem diagnosticar, ainda que, “involuntariamente”, fazemos isso a todo tempo. Assim, ele diz que um diagnóstico sem uma decisão é um processo assassinado, ou abortado. Assim, para decidirmos quais os melhores recursos pedagógicos utilizar, necessitamos avaliar, diagnosticar para decidir.

Podemos utilizar a dinâmica da avaliação do desenvolvimento do PNE, como espelho para compreender o processo de avaliação da aprendizagem. Pois, ainda na perspectiva de Luckesi (2009), a avaliação acompanha todo o processo, dando parâmetros e indicativos da evolução, assim, é possível elaborar novos métodos e compreender os resultados adquiridos, como também mudar o curso do processo para atingir o objetivo. Quando a avaliação ocorre apenas com o caráter somativo temos que nos contentar com os resultados, sem muitas vezes compreender como se chegou a elas, pois não acompanhamos a evolução do processo avaliando.

1.5 BNCC

O Brasil, como sabemos, é um país extenso e rico em diversidade cultural e extensão territorial. E, com o objetivo de superar a fragmentação das políticas educacionais e fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo, sendo o marco da qualidade da educação nacional, surge a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esta é a justificativa do seu surgimento.

Assim, os currículos passam a ter uma estrutura mínima, comum, em todo o Brasil. O próprio documento esclarece que ele é orientador curricular e não um currículo a ser seguido. Fica a cargo dos estados e municípios elaborarem seus próprios currículos. Assim, as escolas não perdem autonomia na criação das suas propostas pedagógicas, de acordo com suas especificidades locais, conforme seu Plano Político Pedagógico (PPP).

Em outras palavras, a BNCC é um documento normativo, regulamentador, que norteia as práticas pedagógicas, direcionando quais são as aprendizagens essenciais que todas as escolas, públicas e particulares devem garantir aos seus alunos, do ensino infantil ao ensino médio, garantido o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes em todo território brasileiro.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, BNCC. p. 7).

A discussão deste documento teve início no ano de 2015, com consultas públicas, discussão em seminários, debates de especialista da educação, sendo, por fim, homologada em 2017 com projeção de implementação nacional de até 2 anos, ou seja, até 2019. A BNCC tem em sua construção aspectos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), dos Parâmetros Nacionais Curriculares, e o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC é, portanto:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, BNCC. p. 8).

Quanto ao compromisso com a educação integral, a BNCC:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover

uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, BNCC, p. 14).

Entendendo este documento como um norteador das práticas pedagógicas, as perguntas que fizemos antes e durante a leitura do documento foram: O que ele diz sobre as avaliações? O que é avaliar? Como avaliar e para quê avaliar? Como será que esse compromisso, com a educação integral, aparece nas orientações das práticas pedagógicas avaliativas neste documento?

A BNCC coloca como uma de suas decisões orientativas para a formação dos currículos o seguinte:

[...] 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, BNCC, p. 17).

Assim, podemos inferir que a avaliação defendida pela BNCC é a formativa. O documento diz que é preciso considerar no processo de avaliação o desenvolvimento de habilidades e competências. Então, temos a definição de competências e habilidades de acordo com a BNCC: “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” e “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, BNCC, p. 8).

Apesar de não trazer os instrumentos avaliativos a serem desenvolvidos, a BNCC é clara na sua intencionalidade a respeito da avaliação formativa, abrindo a necessidade para uma avaliação global e integral do estudante, uma avaliação ampla. E, com isso, novas perspectivas de avaliação devem ser pensadas. Dessa maneira, é preciso reavaliar as ações pedagógicas que, como Luckesi (2009) diz, são pedagogias de exame. Vale à pena ressaltar que não há uma exclusão do caráter somativo na avaliação, mas que ao se definir pela avaliação formativa, o processo se torna mais importante que o resultado final, uma vez que quando estamos analisando e acompanhando o processo é mais fácil já visualizar o resultado final, sem que ele seja a prioridade ou a grande surpresa.

A BNCC inicia um movimento contrário à ideia classificatória, pois o conceito de avaliação formativa considera o aluno como indispensável nesse processo de ensino-

aprendizagem. A avaliação formativa coloca o aluno como parte principal de todo o processo. Nessa abordagem avaliativa, não há uma relação unilateral, onde o aluno não pode desenvolver considerações a respeito do ensino. Em outras palavras, na avaliação formativa o aluno assume o papel de protagonista no processo avaliativo, e diferentes métodos avaliativos são usados.

Segundo o guia avaliativo produzido pelo CAED/UFJF, “a avaliação formativa merece destaque, pois trata-se de avaliação **PARA** a aprendizagem e não apenas **DA** aprendizagem”. Eles definem três etapas importantes da avaliação formativa: 1) “compreender os objetivos de aprendizagem, isto é, onde o estudante deve chegar”; 2) “desenvolver atividades que forneçam evidências sobre o estágio de aprendizagem em que ele se encontra”; 3) “fornecer devolutivas que propiciem o progresso de cada estudante”. (CAEd/UFJF, Guia da ação avaliativa. Estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para uso durante as aulas. p. 10)

A AVALIAÇÃO FORMATIVA é um processo contínuo que ocorre junto ao trabalho de ensino e consiste na coleta e na interpretação de evidências sobre a conquista de objetivos de aprendizagem. Ela coloca os estudantes no centro do processo, pois o foco é a evolução do seu aprendizado; além disso, a avaliação formativa exige também a participação do aluno, seja na compreensão dos critérios utilizados e no desempenho alcançado, seja no processo de autoavaliação (CAEd/UFJF, Guia da ação avaliativa. Estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para uso durante as aulas. p. 10).

A BNCC fala, então, de um processo avaliativo que vai além das provas e notas, pois é preciso que o aluno seja capaz de usar seus conhecimentos para a resolução de problemas da vida, sendo assim, fundamental avaliar questões consideradas subjetivas, como por exemplo, as competências socioemocionais.

Da classificação à formação: fazendo uma opção pela avaliação como modo de conhecimento.

Chegamos neste momento de nossa investigação confiantes de que a avaliação deve cumprir o papel formativo e não classificatório. Avaliar é algo ordinário que fazemos em nossas vidas. É através da avaliação que encontramos significado, construímos conceitos e realizamos conclusões, e assim também é na aprendizagem. Avaliamos para alcançar objetivos, como discernir as dificuldades, os conhecimentos prévios, verificar a proposta de ensino e entender como o aluno aprende.

Entretanto, o que percebemos é que a avaliação classificatória ainda está presente em muitas atividades avaliativas que se reduzem a testes, provas e exercícios. Nessa perspectiva a avaliação cumpre um papel de verificador de assimilação de conteúdo estudado, na maioria das vezes nas escolas, não avaliando para verificar se as metodologias utilizadas estão correspondendo aos objetivos necessários. Outra característica desse tipo de avaliação que percebemos é do controle e do poder.

Sendo uma ação necessária a avaliação é constante no processo escolar, e é realizada não somente com teste ou provas (exames), mas com observações, desenvolvimento, desempenho e emancipação.

Para darmos continuidade a não apenas um inventário de concepções, mas a uma investigação que nos coloque diante da avaliação, como mais um processo formativo, vamos investigar este posicionamento considerando, inicialmente, os trabalhos de Jussara Hoffman.

Inicialmente, começaremos com a definição de verificação e avaliação feita por Hoffman. Ao falarmos de verificação, segundo ela, estamos falando de uma ação estática. E quando falamos de avaliação estamos falando de um processo dinâmico que dirige para uma ação. O ato de avaliar implica valor, e esse valor inclui pessoas. Definimos a avaliação, a partir de Hoffman (2015), como o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

[...] é preciso compreender o termo “avaliar” com a amplitude que lhe é de direito: o ato de avaliar compreende a) um grande conjunto de procedimentos didáticos; b) de caráter multidimensional e subjetivo; c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e d) que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa (HOFFMANN, 2015, p1).

Na realização da avaliação na perspectiva construtivista, o surgimento de erros e dúvidas se torna elemento importante e significativo no desenvolvimento da ação educativa, uma vez que permite observar e investigar como o aluno construiu suas verdades, de acordo com Hoffmann (2008). A autora nos ajuda a entender que o diálogo entre aluno e professor, então, é um importante indicador de aprendizagem, pois permite a reformulação de alternativas na construção de solução para a construção do saber. Com isso, a reflexão do professor deve ser sempre dinâmica sobre seus posicionamentos metodológicos, elaboração de questões e análise de respostas.

Enquanto que na avaliação classificatória o erro é visto como uma insuficiência, falta, impossibilidade e por isso é sempre penalizado com a desclassificação ou classificação baixa

do educando. Não há espaço para diálogo e troca. O erro é resultado apenas do mau desempenho do educando e da sua impossibilidade de absorção do conteúdo.

Não podemos dispensar e evitar a necessidade de avaliação do conhecimento, entretanto podemos e devemos torná-la mais eficaz em seu objetivo de melhora do processo educativo. A avaliação deve ter o vínculo com a ideia de qualidade e não quantidade. Na avaliação quantitativa há a ideia de poder nas mãos do professor, que nega o sujeito e sua história, impedindo a compreensão do pensamento do aluno. Como Hoffmann (2009), não somos contra a nota, mas não acreditamos que as notas falem a respeito do que as pessoas estão aprendendo.

Assim podemos, junto com a autora, concluir que a avaliação classificatória se estabelece pelo julgamento de resultados, enquanto a avaliação mediadora, com caráter qualitativo, se estabelece pela sua ação pedagógica reflexiva.

Na avaliação mediadora o objetivo é o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e não alcançar uma estatística estabelecida. Assim, os dados devem auxiliar o educador no seu processo de escolha metodológica, limites e possibilidades para que o educando possa evoluir nesse processo.

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do 'transmitir-verificar-registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (HOFFMANN, 2009, p.116).

A avaliação, portanto, não reduz a provas, testes e exercícios, pois esses são instrumentos de avaliação. Os boletins, as fichas, os relatórios, os dossiês dos alunos são registros de avaliação. De acordo com a concepção avaliativa, instrumentos e registros fazem parte da metodologia, sofrendo variâncias de acordo com a escolhida.

A metodologia em avaliação está fundamentada em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. Concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. Uma concepção classificatória tem por finalidade selecionar, comparar, classificar. É seletiva por natureza e, por decorrência, excludente. Uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem. É de caráter individual (não comparativa) e baseia-se em princípios éticos, de respeito à diversidade. Visa, desse modo, uma educação inclusiva no seu sentido pleno – de acesso à aprendizagem para todos e por toda a vida (projeto de futuro) (HOFFMANN, 2015, p.1).

Visto que as decisões avaliativas afetam os sujeitos educativos individualmente, o processo avaliativo mediador possui o caráter singular no que diz respeito aos estudantes. Hoffmann (2015) diz que ao pensarmos em avaliação como processo compreende obrigatoriamente três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem.

Correção de testes, registro das notas, apenas observar ou conhecer os alunos não caracteriza o ato de avaliar, pois nesse sentido todo o processo de avaliar reduz-se ao julgamento.

Na concepção mediadora avaliar é agir para alcançar a superação intelectual dos educandos. Assim, a diferença está na finalidade com que se utiliza as metodologias e os instrumentos. Quando as concepções se alteram as metodologias e instrumentos sofrem mudanças, por isso é importante ter clareza dos princípios que fundamentam as ações.

Avaliação é, portanto:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (HOFFMANN, 2008, p.17).

Assim, concluímos que ser avaliador é:

[...]conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de promover melhores condições de aprendizagem resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios. Cuidar mais de quem precisa mais e por mais tempo é missão do avaliador (HOFFMANN, 2015, p.3).

Considerações finais

No Início de nosso estudo, tínhamos a seguinte pergunta norteadora: Que tipo de concepção avaliativa permite à (ao) docente refletir sobre sua prática avaliativa? A hipótese que conduziu nossa investigação foi que a avaliação e o ato de avaliar não poderiam ser reduzidos a classificação dos indivíduos. Nosso recorte se concentrou no ensino fundamental I.

Iniciamos esta pesquisa falando o que é avaliar e tentamos construir noções a respeito desta questão. Nessa conversa, principalmente com a ajuda de Sarmiento (1997) e Luckesi (2009), vimos que a avaliação exerce uma ideia de controle, poder, seletividade e classificação. Assim, o processo educacional passou para a “pedagogia do exame”.

Caminhamos dizendo, então, o que não é avaliar. Entendemos que avaliar é um ato de respeito. Não sendo neutra, a avaliação estará sempre vinculada a um processo ideológico, refletindo uma prática social. O avaliar nada mais é que um ato de diálogo amoroso.

Acreditamos que avaliar vai para além de testes, provas ou exercícios. O ato de avaliar é constante, iniciando no primeiro contato dos sujeitos do processo educativo. Assim, a avaliação não pode se resumir a uma nota no sistema ou relatórios.

Entendemos a avaliação como um processo ininterrupto, sem um fim em si mesma. Ao avaliar, o professor não avalia apenas o aluno, mas a sua própria prática e metodologia escolhida. Os resultados da avaliação não falam apenas de um sujeito da relação, mas dos dois, aluno e professor. Na avaliação, surge a possibilidade para um novo conhecimento, uma nova metodologia e um novo caminho.

Em seguida, apresentamos a avaliação a partir de alguns documentos norteadores da educação. Iniciando com a LDB, vimos que a legislação apresenta a ideia de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, em que os aspectos qualitativos tenham prevalescimento sobre os aspectos quantitativos, assim como a prevalência dos resultados cumulativos sobre os eventuais como, de provas finais. A lei prioriza, então, a avaliação contínua e cumulativa.

Não defendemos o fim das notas, mas como interpretamos na legislação, acreditamos que a nota não deveria ser o objetivo do ensino.

Os PCNs apontam uma avaliação para a melhoria da qualidade da aprendizagem, reforçando que a avaliação não diz respeito apenas ao aluno, mas também ao professor. Deste modo, o objetivo da avaliação, na PCN, é alimentar e sustentar as práticas pedagógicas. Desta maneira, aluno e professor refletem, um sobre sua aprendizagem e outro sobre sua prática e futuras intervenções.

Nas DCNs a avaliação começa aparecer junto com os temas acesso e permanência para a conquista da qualidade social. Assim, o documento diz que as escolas são autônomas para pensar sua forma de avaliar, de maneira que a garantia de qualidade do ensino. A avaliação, conforme o documento, deve ser uma ação planejada

Ao analisarmos o PNE, não encontramos algo específico a respeito da avaliação, apesar disso, entendemos, a partir do objetivo geral do Plano, que a avaliação é um mensurador da qualidade do ensino, indicando melhorias para aprendizagem dos alunos. Logo, os avaliados são o professor e o sistema educacional de ensino.

Por fim, na BNCC inferimos que a avaliação defendida é a formativa, que considera o desenvolvimento de habilidades e competências. Não encontramos nela instrumentos avaliativos, no entanto, é nítida a intencionalidade da avaliação global e integral do aluno, uma avaliação ampla.

Como consequência desta investigação, a partir dos documentos norteadores apresentados, concluímos que nossos documentos baseiam a prática pedagógica para uma avaliação formativa. Não excluimos, como já ressaltamos, o caráter somativo da avaliação. O que buscamos fazer neste artigo foi defender que o processo é mais importante que o resultado final, acreditando que o planejamento, a partir de uma avaliação formativa, favorece um resultado final satisfatório, uma vez que utilizaremos as ferramentas para um objetivo e não faremos das ferramentas avaliativas e da aprendizagem o nosso objetivo enquanto docentes. Pois, quando estamos analisando e acompanhando o processo é mais fácil visualizar o resultado final, sem que ele seja a prioridade ou uma grande surpresa. O que buscamos provocar com essa investigação é a possibilidade, enquanto professores, de tornar a avaliação mais eficaz em seu objetivo. Incorporando a avaliação com a ideia de qualidade e não quantidade.

Entendemos que a avaliação formativa passa por uma pedagogia reflexiva. Na avaliação mediadora o objetivo é o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e não alcançar uma estatística estabelecida.

Finalmente, concentramos nossa atenção e esforços na investigação da avaliação como modo de conhecimento, conversando com Hoffmann. Definimos a avaliação como o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Com a autora, entendemos que os erros e dúvidas são importantes e significativos no desenvolvimento da ação educadora, tal como o diálogo entre aluno e professor é um importante indicador para a aprendizagem. Com isso, vimos que a reflexão do professor também deve ser sempre dinâmica.

Não podemos reduzir a avaliação, portanto, a testes e exercícios, pois, como já dizemos, são instrumentos de avaliação. Os boletins, as fichas, os relatórios, os dossiês dos alunos são registros de avaliação.

Na concepção mediadora avaliar é a ação para alcançar a superação intelectual dos educandos. Logo, quando as concepções se alteram as metodologias e instrumentos sofrem mudanças, por isso é importante ter clareza dos princípios que fundamentam as ações.

Nossa pretensão é que possamos dar continuidade a esta investigação, no mestrado, levando o questionamento original deste estudo para uma investigação a respeito dos efeitos da avaliação no ensino-aprendizagem dos alunos e na qualidade de ensino e, por fim, na prática metodológica do professor.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Wagner Gonçalves; Melo, Édina Souza de; **Avaliação Escolar Como Processo de Construção de Conhecimento**. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 23, p. 180-203, maio/ago. 2012

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, que institui a Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2017.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CAEd/UFJF, **Guia da ação avaliativa. Estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para uso durante as aulas**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF (CAEd/UFJF); Frente CONSED/UNDIME de Avaliação Fundação Lemann. 2021.

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina 2010. Acessado em <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/WANESSA%20FEDRIGO.PDF>, em Janeiro de 2021.

CORREIA, Elder Silva; e ZOBOLI, Fabio. **A Filosofia Da Educação De John Dewey: Entre O Pragmatismo E A Democracia**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484-1497, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14093/9912>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

FOMENTAR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/fomentar/>>. Acesso em: 10/12/2021.

FREITAS MARCELINO, E. de F. **Avaliação Da Aprendizagem, Capital Cultural E Desigualdade Educativa**. Revista Científica de Educação, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e020020, 2020. Disponível em: <<https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/48>> Acesso em: 15 out. 2021.

GARCIA. R. I. **Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso** In: Esteban. M.T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29-49.

HAYDT, Regina C. Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 17 ed. São Paulo; Cortez, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, avaliar depois** - Porto Alegre; Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do Contrário em Avaliação/ Jussara Hoffmann**. Porto Alegre: Mediação, 2005 192p.

IRESO, Roger W. **John Wesley e a educação: celebrando um compromisso único com o futuro**. Educação do Cogeime. Tradução André Sathler Guimarães, São Paulo, n. 22, p. 33-46, junho 2003. Tradução de: John Wesley and education: celebrating a unique commitment to the future.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 20. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro. ABT, 13 (61): 6-5, nov./dez., 1984.

MARQUES, Natanael Garcia. **John Wesley e o Movimento Metodista**. Portal Metodista. São Paulo. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/pastoral/reflexoes-da-pastoral/john-wesley-e-o-movimento-metodista>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. "**Currículo, Conhecimento e Cultura**". In: *Indagações sobre currículo*, MEC, 2007.

NASCIMENTO, Amós. **John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra**. Educação do Cogeime, São Paulo, n. 22, p. 89-104, junho 2003.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. – **A contribuição de John Dewey para a Educação**. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

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

REIS, Jessyluce Cardoso *et al.* **A Expansão do Protestantismo no Brasil: Reflexos no Sistema Educacional Brasileiro**. Mosaicum, Bahia, v. 23, p. 24-34, Jan/Jun 2016.

Santos, Clóvis Roberto, (Org.); Ferreira, Maria Cecília Iannuzi, (coord); **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática**. - São Paulo: Editora Averamp, 2005.

SANTOS, Fernanda Lays da Silva. **Um Olhar Sobre As Contribuições De John Dewey Para A Educação Escolar**. 2013. 9 folhas. VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, SE. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10332/44/43.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

SARMENTO, Diva Chaves; **O discurso e a Prática da Avaliação na Escola**. Editoras: EDUFJF e Pontes. 1997.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios às teorias e a prática de avaliação e reformulação do currículo**. 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

SCHMIDT, Ireneu Aloisio. **John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO, nº 82. Editora Unijuí. Ano 24. Jul./Dez. 2009. P. 135-154. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016/772>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

SILVA, Luiz Eduardo Prates da. **METODISMO E EDUCAÇÃO: Uma introdução ao estudo das "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista" a partir dos contextos de sua elaboração**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

SOUZA, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

ZIOLI, Cláudio Ferraz. **Religião e educação no pensamento de John Wesley (1703-1791)**. 2015. 108 folhas. (Letras e Artes Programa De Pós-Graduação em Educação Área de Concentração: Educação Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá Centro de Ciências Humanas, Maringá, 2015.