



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – BREVES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DACIENE CORRÊA SARRAF

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
reflexões sobre as concepções adotadas nas escolas e a perspectiva para uma formação
crítica e cidadã

BREVES-PARÁ
2022

DACIENE CORRÊA SARRAF

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
reflexões sobre as concepções adotadas nas escolas e a perspectiva para uma formação
crítica e cidadã

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Humanas, do Campus Universitário do Marajó- Breves, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Miranda Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S247a Sarraf, Daciene Corrêa.
Avaliação da aprendizagem na educação básica : reflexões sobre as concepções adotadas nas escolas e a perspectiva para uma formação crítica e cidadã / Daciene Corrêa Sarraf, . — 2022.
30 f.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Eliane Miranda Costa
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Breves, Faculdade de Educação, Breves, 2022.
1. Avaliação da aprendizagem. 2. Ações pedagógicas. 3. Cidadania. I.
Título.

CDD 372.1102

DACIENE CORRÊA SARRAF

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
reflexões sobre as concepções adotadas nas escolas e a perspectiva para uma formação
crítica e cidadã

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Humanas, do Campus Universitário do Marajó- Breves, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Miranda Costa

Data de aprovação: 18 / 04 /2022.

Conceito:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Eliane Miranda Costa
FECH/UFPA – Orientadora

Profa. Dra. Viviane Nunes da Silva Caetano
FECH/UFPA – Examinadora

Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes
FECH/UFPA – Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primazia à Deus, na Santíssima Trindade, por ser meu abrigo, meu refúgio, a minha fortaleza a quem eu confio, por me direcionar e sustentar até aqui com sabedoria e discernimento, força, coragem e saúde, pelas bênçãos a mim direcionadas, por colocar pessoas no meu caminho que sempre me incentivaram e apoiaram na minha formação, em especial à minha família amada, aos meus pais (que são a base de formação humana) e principalmente a minha amada mãe que sempre esteve ao meu lado, desde a primeira graduação e jamais permitiu nenhuma desistência na minha vida, todas as palavras de ânimo e o colo que me afaga quando necessito. Ao meu/minha filho/a Hyan e Manuely, por todo amor e compreensão nas minhas ausências para estudos, por serem os maiores tesouros que Deus atribuiu a mim, por todo orgulho que diariamente me proporcionam. Ao meu esposo, por toda parceria e amor aos longos desses vinte anos, sem seu apoio e toda a sua dedicação para comigo e nossa família eu não conseguiria ter chegado até aqui, a vida que construímos juntos materializada no amor de Deus, obrigada por tanto. Aos meus queridos irmãos/irmãs por todos os momentos compartilhados, obrigada por poder contar com vocês, quão grande a minha felicidade por ter vocês na minha vida. Minha eterna gratidão aos professores/as que a pedagogia colocou em minha vida, uma equipe de doutores/as excepcionais que incentivam, encorajam e apoiam a cada aluno/a com tanta dedicação, carinho e praticam com muita maestria e profissionalismo à docência, principalmente a professora Dr. Eliane Costa, esse trabalho também é seu, construímos juntas, com suas orientações, apoio e compreensão conseguimos produzir esse artigo, nunca tive dúvidas que você era a pessoa certa para me conduzir nessa jornada. A banca examinadora por aceitarem o convite e dedicar seu tempo na leitura e considerações a essa pesquisa. E a todos que passaram em minha vida, meu muito obrigada por contribuir em minha formação acadêmica e humana.

RESUMO

O artigo apresenta reflexões acerca da avaliação da aprendizagem praticada na sala de aula da escola básica a partir da literatura disponível. Para tanto elegemos as seguintes questões: Que concepções orientam avaliação da aprendizagem na sala de aula da escola básica? Como avaliar para uma formação crítica e cidadã? O que deve se priorizar no processo de avaliação que corrobore ao desenvolvimento da cidadania? O estudo caracteriza-se como bibliográfico de abordagem qualitativa e conta com a contribuição de escritos de autores como Tyler (1979), Libâneo (1994), Depresbiteris (1997), Haydt (1995), Saul (2010), Hoffmann (2001, 2008, 2012), Luckesi (2003) e outros. A análise releva que na escola básica ainda se privilegia uma avaliação da aprendizagem pautada nas perspectivas classificatória e quantitativa. Isso significa que a avaliação volta-se para julgar, medir em vista de obtenção de resultados em avaliações externas. O desafio das escolas e seus docentes para reverter essa lógica perpassam por reflexões críticas acerca de ações e práticas pedagógica e metodológica adotadas. Conclui-se que para promover uma avaliação da aprendizagem que valorize os aspectos qualitativos faz-se necessário adotar procedimentos didáticos pautados em práticas mediadora e dialética, sob orientação de concepções como a diagnóstica, contínua, formativa e emancipatória, enquanto instrumentos para o desenvolvimento da cidadania.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Ações pedagógicas; Cidadania.

ABSTRACT

The article presents reflections on the assessment of learning practiced in the elementary school classroom from the available literature. Therefore, we chose the following questions: What conceptions guide the assessment of learning in the elementary school classroom? How to evaluate for a critical and citizen education? What should be prioritized in the evaluation process that supports the development of citizenship? The study is characterized as a bibliographic qualitative approach and has the contribution of writings by authors such as Tyler (1979), Libâneo (1994), Depresbiteris (1997), Haydt (1995), Saul (2010), Hoffmann (2001, 2008, 2012), Luckesi (2003) and others. The analysis reveals that in basic school, an assessment of learning based on classification and quantitative perspectives is still privileged. This means that the evaluation turns to judge, to measure in view of obtaining results in external evaluations. The challenge for schools and their teachers to reverse this logic involves critical reflections on the pedagogical and methodological actions and practices adopted. It is concluded that to promote an assessment of learning that values qualitative aspects, it is necessary to adopt didactic procedures based on a mediating and dialectical practice, under the guidance of conceptions such as diagnostic, continuous, formative and emancipatory, as instruments for development of citizenship.

Keywords: Learning assessment; Pedagogical actions; Citizenship.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: apontamentos sobre concepções teóricas.....	11
3	CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE CIDADANIA NA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	16
4	AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NA PERSPECTIVA DAS PRODUÇÕES ANALISADAS.....	20
4.1	Como avaliar e que aspectos priorizar na avaliação da aprendizagem na sala de aula?.....	20
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
	REFERÊNCIAS.....	28

1 INTRODUÇÃO

O tema avaliação da aprendizagem tem sido bastante discutido no âmbito educacional por diferentes pesquisadores. Autores como Jussara Hoffmann (2001, 2008, 2012), Ana Maria Saul (2010), Cipriano Luckesi (2013) mostram em seus escritos a importância e a necessidade desse debate, que mesmo com uma significativa produção, não se esgota. Apreende-se com esses autores e estudos que a avaliação ao longo da história de nossa educação tem sido fortemente orientada pela perspectiva da ciência positiva. Esta reduz a avaliação a instrumento para quantificar, classificar, selecionar, excluir e rotular os/as estudantes o que pode contribuir para o elevado índice de reprovações e insucesso nas escolas, como também revela um ensino norteado para garantir a melhoria da performance dos estudantes na avaliação de larga escala, conforme define a atual política de educação.

Nas reformas educacionais da década de 1990 e nas atuais reformas da política educacional, autores como Freitas (2012), argumentam que a educação sob a influência de preceitos neoliberais privilegia uma avaliação pautada em resultados. Contudo, como podemos aprender com a literatura, a avaliação da aprendizagem não se reduz a uma única concepção. Na verdade, a concepção de avaliação da aprendizagem vem se ampliando o que ocorre com o surgimento das diversas concepções teóricas, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica³.

Com novas teorias educacionais, especialmente, teorias pautadas em perspectivas democráticas, críticas e emancipatórias tem-se a necessidade de novas concepções de avaliação. Em outras palavras, faz-se necessário substituir a avaliação de caráter quantitativa voltada somente para a obtenção de resultados, por uma avaliação de cunho qualitativo, que priorize, também, os aspectos formativos. Um exercício que consideramos necessário e desafiador. Nos estudos realizados durante a disciplina “Avaliação Educacional”⁴ foi possível observar que para muitos educadores/as, alunos/as, pais, mães ou responsáveis a nota é a mais importante. No final de cada bimestre, semestre ou ano letivo a preocupação é se o/a aluno/a alcançou a nota ou conceito para avançar de ano ou etapa. Sugere-se, assim, que a construção do conhecimento é medida apenas pelo desempenho quantitativo. É possível dizer, conforme a literatura consultada, que o diagnóstico, o diálogo e a reflexão crítica para analisar se a aprendizagem foi efetivada com qualidade, isto é, se o/a aluno/a aprendeu conceitos, ideias, valores importantes para o seu desenvolvimento como cidadão não são questionados, nem tão pouco avaliados.

O interesse pelo tema avaliação da aprendizagem em sala de aula, já me acompanhava desde antes da graduação, devido às experiências vivenciadas nas escolas da educação básica, como estudante e, posteriormente, como docente trazia reflexões sobre a maneira de como

avaliar os/as alunos/as. Em que perspectiva toma-se posse do processo de avaliação? Que instrumentos devem ser utilizados? Até então, não tinha esse conhecimento, e todas essas indagações voltadas para melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente da avaliação em sala de aula impulsionaram-me ao curso de Pedagogia. E esse interesse sobre avaliação se intensificou quando estudamos a disciplina “Avaliação educacional” onde tive a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema de forma teórica e prática, por meio de estudos e atividades que me levou a refletir sobre todo o processo e instrumentos avaliativos que imperam no âmbito educacional.

Partindo desse entendimento e com a perspectiva de realizar um estudo que contribua para compreender a avaliação enquanto instrumento para promover a cidadania, passei a desenhar a presente investigação. Assim sendo, organizei as seguintes questões: De acordo com a literatura da área que concepções orientam a avaliação da aprendizagem praticada na sala de aula da escola básica? Como avaliar para uma formação crítica e cidadã? O que deve se priorizar no processo de avaliação que corrobore ao desenvolvimento da cidadania?

Tem-se por objetivo geral identificar concepções que orientam a avaliação da aprendizagem praticada na sala de aula da escola básica. De modo específico busca-se apreender como se avalia para uma formação crítica e cidadã; relacionar a avaliação da aprendizagem como instrumento para o desenvolvimento da cidadania, e; refletir sobre o que deve ser priorizado no processo de avaliação que corrobore ao desenvolvimento da cidadania.

A metodologia de estudo adotada é bibliográfica de abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa segundo Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...]”. A abordagem qualitativa, conforme Tozoni-Reis (2009, p. 15) lida com dados que não podem ser reduzidos a mensuração, pois, esse tipo de estudo, interessa-se “muito mais em compreender e interpretar seus conteúdos e descrevê-los”.

¹ Essa pedagogia, desenvolvida por Demerval Saviani, defende a importância da escola e da organização do processo educativo, e nesse aspecto evidencia metodologias na perspectiva de trabalho pedagógico para o desenvolvimento do educando. É uma pedagogia que argumenta a favor do acesso ao conhecimento científico e sistematizado. (SAVIANI, 2005)

² A disciplina Avaliação Educacional faz parte dos componentes obrigatórios do curso de pedagogia com carga horária de 60h, ministrada no período de novembro de 2019, pelo professor Dr. Leonildo Guedes. Professor da FECH.

A realização de uma pesquisa bibliográfica envolve diferentes etapas articuladas entre si. Neste estudo, inicialmente, elegemos artigos científicos publicados no período de 2014 a 2021 em periódicos qualificados como fonte de estudo. Após, procedemos com o levantamento da literatura nos seguintes sítios eletrônicos: SCielo Brasil e Revista Humanidade e Inovação. Para coletar as produções usamos os seguintes descritores, a saber: “Avaliação da aprendizagem em sala de aula” e “Avaliação para o desenvolvimento da cidadania”. Com o primeiro descritor no site da Scielo encontramos 19 artigos e na Revista Humanidades & Inovação mapeamos seis artigos. Quanto ao segundo descritor em ambos os sites não encontramos produção.

É válido mencionar que no percurso da pesquisa observamos muitas produções tratando da educação para a cidadania, principalmente, amparadas por documentos legais do sistema educacional brasileiro, que enfatizam a preparação para a cidadania e para o mercado de trabalho. Também se verifica muitos estudos sobre concepções de avaliação da aprendizagem e os meios avaliativos utilizados nas práticas pedagógicas. Porém, nos deparamos com a escassez de publicações sobre avaliação da aprendizagem na educação básica com a perspectiva de formação e desenvolvimento da cidadania, e como avaliar alunos/as para formar cidadãos/cidadãs críticos de sua realidade, daí ressaltarmos a relevância da presente pesquisa.

Após o levantamento, na segunda etapa, realizamos a leitura seletiva das citadas produções para definir o corpus de análise do trabalho. Assim, das 19 produções encontradas no site Scielo Brasil, nenhum artigo relacionado ao tema de nosso estudo; e dos seis artigos localizados na Revista Humanidades & Inovação, três dialogam com nosso tema. Assim, apenas três artigos compõem o corpus analítico dessa investigação. Para proceder com a análise contamos com a contribuição de autores como Tyler (1979), Libâneo (1994), Sant’Anna (1995), Haydt (1995), Depresbiteris (1997), Sousa (1997), Hoffmann (2001), Vasconcellos (2008), Freitas (2009), Luckesi (2013), entre outros. A análise, terceira etapa, da pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura interpretativa e analítica das produções para assim decorrer com a escrita do referido artigo.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção buscamos aprofundar os conhecimentos sobre Avaliação da Aprendizagem: apontamentos sobre concepções teóricas, ancorados aos esclarecimentos sobre os conceitos e significados da avaliação e apontar as concepções e ações pedagógicas que orientam avaliação da aprendizagem na sala de aula da escola básica.

A segunda seção faz considerações acerca do conceito cidadania e relaciona com a avaliação da aprendizagem em vista de uma formação crítica e cidadã. Na terceira seção, pontuamos aspectos priorizados na avaliação da aprendizagem na sala de aula, conforme

indicam as obras analisadas. Ao finalizar apresentamos reflexões acerca das concepções e ações pedagógicas que orientam a avaliação da aprendizagem na sala de aula da escola básica.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: apontamentos sobre concepções teóricas

A avaliação da aprendizagem ao longo da história da educação vem abarcando concepções, interesses, sentidos e significados diversos, o que indica ser permeada por complexidade e desafios. Na perspectiva de Freitas (2009, p. 7) “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições”. Compreendemos melhor a complexidade e contradição da qual fala o autor quando voltamos atenção para a sala de aula. Neste espaço podemos verificar as práticas e instrumentos de avaliação, adotadas pelos docentes, bem como a reação dos/as alunos/as.

Cabe esclarecer que neste trabalho, não consideramos abordar de forma mais detalhada a concepção de avaliação em larga escala, embora tenha relação direta com a avaliação da aprendizagem nas escolas, já que norteia a política educacional brasileira, como demonstra Freitas (2012) e outros estudiosos. Todavia, nossa preocupação é exclusivamente com a avaliação da aprendizagem praticada nas escolas, especialmente, na educação básica, para melhor refletir sobre práticas coerentes com princípios de uma lógica emancipatória e, assim, superar as dicotomias que, conforme a literatura consultada, imperam na avaliação do ensino e aprendizagem, tais como: qualidade/quantidade, formativa/seletiva, inclusão/exclusão, processual/somativa, dentre outras, e apreender a avaliação como uma práxis dialética entre discentes e docentes.

Para iniciar nossas reflexões recorreremos inicialmente a Libâneo (1994). Para este autor:

a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994, p. 196).

Na perspectiva desse autor, a avaliação tem significativo papel no processo educativo, pois não apenas verifica o nível de aprendizado do/a aluno/a, mas orienta a tomada de decisões no sentido pedagógico. É uma tendência que se contrapõe ao que se praticava em meados da década de 40. Neste período, os conceitos de avaliação, segundo Haydt (1995), relacionavam-se aos termos *testar*³ e *medir*⁴, os quais eram empregados com o mesmo significado de avaliar. A avaliação, desse modo, restringia-se a mensuração, efetivada por meio de testes aplicados

para verificar habilidades e aptidões dos/as alunos/as. Avaliar, segundo essa lógica, é resumir a prática pedagógica em ato mecânico, preocupado apenas com dados estatísticos. Esta concepção recebeu muitas críticas, uma vez que “nem todos os aspectos da educação podem ser medidos” (HAYDT, 1995, p. 8).

Escreve Haydt (1995, p. 10):

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos através desses instrumentos devem ser interpretados em termos de avaliação. Podemos dizer que, enquanto a mensuração é, basicamente, um processo descritivo (pois consiste em descrever quantitativamente um fenômeno), a avaliação é um processo interpretativo (pois consiste num julgamento tendo como base padrões ou critérios). Do ponto de vista educacional, quando se fala apenas em testar e medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas, também, aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto às habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social.

A autora nos permite compreender que a avaliação não se resume a atribuir valor ou critérios a alguém ou a alguma coisa/objeto no sentido de verificar e quantificar e, assim, punir, controlar. A avaliação é processo descrito e interpretativo de aspectos quantitativos e qualitativos. Isso significa que envolve testagem, mas, também, interpretação dos sentidos e significados dos fenômenos avaliados. Na escola, faz-se necessário ter em mente que o processo avaliativo abrange tanto instrumentos para quantificar (que dependendo do interesse pode ser usado para excluir e rotular), quanto para integrar e transformar a realidade, principalmente quando tais instrumentos estão relacionados ao ideal de uma formação em vista do desenvolvimento da cidadania dos/as educandos/as.

³ Segundo a autora testar implica em “verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes” (HAYDT, 1995, p. 10).

⁴ E medir é “Descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo” (HAYDT, 1995, p. 10).

Do ponto de vista de Luckesi (2011, p. 52)

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer ‘dar valor a [...]’. Porém, o conceito ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação [...]’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação.

Além de compreender que o ato de avaliar não finda na atribuição de um valor ou nota, também é importante compreender que os critérios de avaliação não são escolhas aleatórias, mas respondem a interesses pedagógicos e a decisão do/a professora/a, isto é, quem atribui tal valor e nota. Trata-se, assim, de um processo de escolhas que tem conseqüências como bem fala o autor.

O/a professor/a ao avaliar o aprendizado do/a aluno/a precisa entender que os critérios escolhidos para tal finalidade não podem unicamente visar à verificação da aquisição dos conteúdos predeterminados, sem a articulação com os contextos, saberes do/as aluno/as e a relação com o conhecimento científico. Ter compreensão disso “é o primeiro passo na direção de uma investigação séria sobre uma perspectiva libertadora de avaliação” (HOFFMAN, 2003, p. 90).

Conforme escreve Tyler (1979, p. 98-99):

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

A delimitação dos objetivos, como argumenta Tyler (1979), é uma etapa importante da avaliação, a partir deles, define-se que tipo de comportamento se espera que os/as alunos/as alcancem em determinado aspecto, e se os conhecimentos⁵ adquiridos estão sendo satisfatórios a fim que se faça a organização do planejamento e das experiências de aprendizagem. Essa concepção de avaliação ocupa, sem dúvida, um espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas⁶ inseridas ao processo de ensino e aprendizagem.

Ainda tratando da definição de avaliação da aprendizagem escolar recorreremos a Hoffmann. Para esta autora “o termo avaliação refere-se a um conjunto de procedimentos

didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p.13).

Hoffmann (2012) mostra que a avaliação faz parte do cotidiano escolar e não se reduz a momentos específicos e, é um fenômeno com finalidade determinada. Porém, mesmo com objetivos traçados a avaliação da aprendizagem é um processo complexo, uma vez que envolve sempre o julgamento do ser humano, isto é, de um sujeito plural, complexo que não pode ser reduzido apenas a aspectos mensuráveis. A avaliação com suas técnicas e instrumentos se não for bem planejada e atrelada a objetivos coesos ao aprendizado dos/as alunos/a poderá comprometer o processo educativo. Em outros termos, se a avaliação da aprendizagem pautar-se apenas em paradigmas excludentes, antidemocráticos, classificatórios, certamente contribuirá a deformação da educação escolar.

A avaliação no processo de aprendizagem precisa ser antes de tudo luz para apontar caminhos e isso requer objetivos coesos a uma formação para o desenvolvimento de cidadania. Para Freitas (2009, p. 15)

[...] São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue.

Nas práticas educativas escolares, para que a aprendizagem tenha qualidade, faz-se necessário priorizar uma avaliação estabelecida por meio de objetivos traçados a partir de diagnóstico⁷, e da perspectiva processual e formativa. A avaliação nesse aspecto é entendida como processo e não etapas estanques. Tendo a avaliação como processo o foco será sempre a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento dos/as alunos/as. Nesse sentido, a tomada de decisão, bem como as estratégias, recursos, atividades e critérios a serem adotados na sala de aula precisam ser analisados tendo por referência a ação pedagógica e os efeitos na aprendizagem dos/as alunos/as.

⁵ Salientamos que esses conhecimentos estão relacionados à perspectiva de currículo, ao ensino sistematizado, o que não é o foco da discussão, mas compreendemos a relevância da questão nos sistemas e nas propostas pedagógicas das instituições escolares.

⁶ As práticas pedagógicas têm uma dimensão técnica, pois a construção do conhecimento e da aprendizagem envolve escolher métodos e instrumentos norteadores na ação de proporcionar aos alunos uma formação plena.

⁷ Segundo Libâneo (1994, p.197) “A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do progresso de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos”.

Considerando esse quadro, a avaliação diagnóstica e formativa são possibilidades de crescimento, transformação e formação do sujeito. “Apesar de serem de grande utilidade, esses tipos de avaliação deveriam ser usados com vistas em localizar as dificuldades do aluno e ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitissem progredir em sua aprendizagem” (DEPRESBITERIS, 1997, p 66). Isso porque “utilizá-las desse modo seria reconhecer na avaliação um instrumento a serviço de uma pedagogia de mestria, um meio de conduzir cada aluno ao domínio das capacidades visadas” (DEPRESBITERIS, 1997, p 66).

A avaliação deve, assim, elencar critérios que considere sempre a qualidade da aprendizagem do aluno. Depresbiteris (1997, p 70, grifos do autor) ressalta ainda que: “o que se pode dizer é que, apesar de toda a dificuldade que temos em definir critérios, uma coisa é certa: eles são importantes uma vez que tornam as ‘regras do jogo’ mais explícitas e poderão ser mais adequados quanto maior integração houver entre professores e alunos”. Os critérios servirão de mecanismos para auxiliar no diálogo entre docentes e alunos/as, e, assim, proporcionar o bem-estar nas relações em sala de aula.

Com o fomento de teorias e tendências pedagógicas de orientação progressistas, a prática avaliativa excludente começou a ser questionada. Isso contribuiu para o surgimento de concepções que tem como aspecto a qualidade social e a educação democrática, como é a perspectiva mediadora e emancipatória da qual defende Hoffmann. Para essa autora a avaliação na “perspectiva mediadora, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente ‘vir a ser’, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa” (HOFFMAN, 2008, p. 27). Acrescenta ainda:

o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o ‘prestar muita atenção’ na criança, no jovem, eu diria ‘pegar no pé’ desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões ‘implicantes’, até na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMAN, 2008, p. 28).

Esta autora assegura também:

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). Nessa dimensão educativa, os erros, as dúvidas dos alunos, são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Permitem ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar

oportunidades de auto-reflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. (HOFFMAN, 2008, p. 18).

Quando se almeja uma avaliação da aprendizagem escolar que valorize o aprendizado do/a aluno/a não apenas de forma quantitativa devem-se perseguir concepções e ações democráticas. Cabe, então, tomar consciência do significado concreto de avaliação emancipatória, como defende Saul (2010, p. 61):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógico cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e gerem suas próprias alternativas de ação.

Saul (2010) nos ajuda a dizer que a perspectiva de uma avaliação emancipatória tem como foco a transformação da realidade educacional e nesse aspecto os/as alunos/as são tidos como sujeitos histórico-sociais. É uma avaliação que dar ênfase aos aspectos qualitativos da vida escolar, ou seja, que valoriza a dinâmica de participação do/a aluno na aprendizagem, bem como o conhecimento prévio, o ritmo e a forma do/a mesmo/a se relacionar com o objeto de conhecimento. É uma concepção que se contrapõe ao modelo centrado em provas, testes, cuja nota assume o caráter de valor voltado unicamente para classificar o/a aluno/a.

Uma educação democrática procura romper com o paradigma que tem a avaliação como ato de punição e classificação. Na educação democrática o/a aluno/a tem papel ativo no processo educativo, e isso, inclui a participação e a interação com o conhecimento e os demais sujeitos. O/a professor/a, por sua vez, reflete a prática, os critérios avaliativos e o referencial teórico. Assim, planeja e utiliza instrumento, estratégia e critérios avaliativos que ajude a promover o desenvolvimento integral do/a aluno/a. Tem-se assim, uma educação e avaliação da aprendizagem que trabalha o/a aluno/a como sujeito histórico-social.

3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE CIDADANIA NA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conceito de cidadania⁸ é amplo e complexo e atrela-se a vida em sociedade e aos direitos humanos. Não é nossa intenção apresentar uma definição homogênea e, tampouco esgotar a discussão em um pequeno espaço. Nosso objetivo é traçar uma possível concepção de

cidadania articulada à educação escolar, em vista de uma formação crítica. O termo cidadania vem do latim *civitas*,⁹ e significa cidade. Cidadania era desse modo reservada aqueles que participavam desse espaço social. A origem do termo corresponde à Grécia antiga para tratar do indivíduo integrado a *pólis*. Cidadão era o indivíduo que vivia na cidade, na *pólis*, ficavam excluídos dessa denominação os escravos, os estrangeiros e as mulheres (CORRÊA, 2003).

Na Idade Moderna, a concepção de cidadania se expandiu, e com isso todos se tornaram cidadãos, logo passaram a ter direitos e deveres na sociedade (CORRÊA, 2003). Porém, uma união entre monarquia e burguesia estabeleceram forças políticas e econômicas entre as classes, desencadeando a desigualdade social. Com o advento da Revolução Industrial e a expansão do capitalismo, a cidadania foi pautada como forma de reduzir as desigualdades sociais. Para Marshall (1967, p. 62) “a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida”. Porém, essa utópica ideia não se concretizou, pois com a divisão política e econômica do sistema capitalista a desigualdade social tornou-se ainda mais gritante. Marshall ainda ressalta que:

[...] O impacto da cidadania sobre o sistema estava condenado a ser profundamente perturbador e mesmo destrutivo. Os direitos os quais o *status* geral da cidadania estava imbuído foram extraídos do sistema hierárquico de *status* da classe social, privando-o de sua substância essencial. A igualdade implica no conceito de cidadania, embora limitada em conteúdo minou a desigualdade do sistema de classe que era, em princípio, uma desigualdade total [...] (MARSHALL, 1967, p. 77).

Cidadania relaciona-se ao acesso a direitos, a condição de igualdade, a democracia como pontua Corrêa (2003, p. 2017) “a cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos a ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida”.

⁸ A concepção de cidadania também está atrelada aos Direitos Humanos como garantia da dignidade humana. Aqui, abordaremos o conceito de cidadania na formação de cidadãos/cidadãs consciente e reflexivos sobre o exercício de seus direitos e deveres que permita a participação ativa na sociedade.

⁹ Segundo *Wikcionário* (dicionário online) a Etimologia *civis* (“cidadão”) + *-itas* (condição de”), ou seja, cidadania, condição/direito de cidadão. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/civitas>.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”¹⁰, destaca os princípios de igualdade e liberdade enquanto elementos de cidadania, que se desenvolve na sociedade por meio do acesso aos direitos e ao cumprimento de deveres. De acordo com o Art. 6º dessa constituinte a cidadania deve ser alimentada pelo acesso a: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2016, p. 18). Esta carta magna coloca a educação como dever do Estado¹¹, que tem a obrigação de provê as condições mínimas para que os indivíduos possam usufruir desses princípios como direitos.

No Artigo 205 a CF88 coloca a educação como acesso ao pleno exercício da cidadania, como se verifica: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 2016, p. 123, grifo nosso). Na esteira dessa lei, no campo educacional, destaca-se a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, por conseguinte, abre espaço para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos regem a educação básica e enfatizam a formação de indivíduos vinculada ao pleno exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. A LDB, em seu Art. 22 destaca: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a **formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores**” (BRASIL, 2020, p. 18, grifo nosso).

Para a BNCC a formação dos/as estudantes deve pautar-se em um conjunto de competências, especialmente dez competências gerais, responsáveis por garantir a integralidade enquanto cidadão/cidadã. Competência na letra desta base é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), 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, 2017, p. 8, grifo nosso). A BNCC privilegia conteúdos a serem reproduzidos nas escolas, sem objetivar o que é desejável e necessário à formação humana dos/as estudantes para além das competências e habilidades cognitivas.

¹⁰ Chamada de Constituição cidadã pelo deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988, a nova Carta substituiu o texto de 1967, que havia consolidado o golpe de 1964 ao conferir mais poderes à União e ao presidente da República. Disponível em: www.nexojournal.com.br/explicado/2018.

¹¹ Para Höfling (2001, p. 31) “é possível considerar o Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”.

A BNCC em linhas gerais está na contramão de uma formação para a emancipação, pois, prioriza uma formação pautada na eficiência e eficácia. Cabe, ainda, pontuar que a BNCC homogeneiza temas como as relações de gênero e as questões étnicas-culturais dos povos negros, indígenas, e demais coletivos que não se enquadram na ideologização dominante de orientação eurocentrista. Essa homogeneização não corrobora a efetivação dos direitos, da democracia e autonomia, necessários para o exercício da cidadania. No que tange a avaliação da aprendizagem é possível dizer que a mesma no âmbito da BNCC se configura como instrumento da homogeneidade anunciada e de uma formação atrelada às demandas do capital.

Uma formação para a cidadania deve romper com conteúdos homogêneos, avaliação preocupada com resultados quantitativos, de caráter controlador e punitivo, práticas excludentes, etc. Concordamos com Marshall (1967, p. 73) quando diz que:

[...] A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto ter sido educado [...].

O direito à educação não se resume ao acesso à escola, inclui também, a permanência com sucesso dos/as sujeitos/as. Porém, quando analisamos o cenário da educação brasileira, percebemos a precariedade da educação pública oferecida pelo Estado e a necessidade de políticas públicas para que os/as diferentes sujeitos/as consigam no mínimo o acesso à educação básica. Entendemos que a educação para a cidadania precisa ser pensada e efetivada como política pública que possibilite e garanta aos sujeitos uma formação para a emancipação.

Nesse sentido, faz-se necessário uma avaliação com foco nos aspectos qualitativos. Sobre isso o Art. 24, inciso V da LDB enfatiza que:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (BRASIL, 2020, p. 19).

Frente ao exposto, Hoffmann (2001, p.18), ressalta que “com as exigências da LDB, a maioria dos regimentos escolares é introduzida por textos que enunciam objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua, mas estabelecem normas classificatórias e somativas, revelando a manutenção das práticas tradicionais”. E alguns métodos de avaliação existentes nas ações

pedagógicas contribuem para a manutenção de tais práticas e, isso impossibilita ações avaliativas pautadas em uma concepção reflexiva e crítica. A manutenção de práticas excludentes inviabiliza o desenvolvimento de uma formação emancipatória e cidadã nos espaços escolares.

4 AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NA PERSPECTIVA DAS PRODUÇÕES ANALISADAS

4.1 Como avaliar e que aspectos priorizar na avaliação da aprendizagem na sala de aula?

A avaliação, como já mencionado, é algo complexo, uma vez que envolve intencionalidades, logo promover uma avaliação em vista da emancipação é um desafio pedagógico, político e epistemológico. Diante desse entendimento buscamos por produções que nos ajudasse a responder como deve ser a avaliação? Como avaliar para uma formação crítica e cidadã? E como a avaliação da aprendizagem pode ser um instrumento para o desenvolvimento da cidadania?

Neste exercício percebemos que muito se fala sobre concepções de avaliação da aprendizagem e educação para a cidadania. Porém, falar sobre avaliação da aprendizagem em uma perspectiva para formação cidadão/cidadã é, ainda, bastante incipiente. Mesmo com o despontar de diferentes teorias educacionais que norteiam para uma formação na perspectiva democrática, crítica e emancipatória ainda não se avançou com uma prática de avaliação para além da eficiência e eficácia.

No âmbito escolar, a avaliação é decisiva na organização do trabalho pedagógico, e como tal precisa ser comprometida com o processo de aprendizagem desde o planejamento servindo de ponte para o alcance dos objetivos previamente determinados. Compartilhamos com Freitas (2009, p. 15-16) que:

Ao contrário do que se pensa, não se trata unicamente de garantir a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, cabendo posteriormente à avaliação ‘refletir’ esta unidade e verificar a aprendizagem. Concebida dessa forma, a posição da avaliação emerge subordinada e colocada ao final do processo. Se nossa concepção de organização do trabalho pedagógico for esta, dificilmente conseguiremos, depois, convencer o professor de que a avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno.

Freitas (2009) nos leva a entender que uma proposta de educação com conteúdos e metodologias que deem conta da emancipação, não é suficiente se a avaliação exclui, reprová,

discrimina, evade, humilha e não leva à aprendizagem. A avaliação pautada unicamente em notas e conceitos é uma prática desvinculada de uma ação educativa democrática, que leve ao/a aluno/a construir sua autonomia frente à construção do conhecimento.

Esse entendimento perpassa pelas produções aqui analisadas, como se verifica a partir de agora. O primeiro texto analisado é de autoria de Cavalcante, Gomes e Souza publicado no ano de 2020. Trata-se do texto “Avaliação da aprendizagem e o direito de aprender nas escolas de Alagoas – como se sentem os estudantes?” resultante de um estudo de caso realizado em uma escola de ensino médio, com o objetivo de investigar a implementação do processo avaliativo nessa etapa da educação básica revela a avaliação como um dos fatores responsáveis pela evasão escolar. O estudo constatou que predominava uma prática avaliativa quantitativa, excludente e fragmentada à luz da perspectiva classificatória. A prática avaliativa reduz-se a aplicação de provas como “instrumento de verificação e cobranças de conteúdos aprendidos por memorização” (CAVALCANTE; GOMES; SOUZA, 2020, p. 547), com isso, prioriza-se os resultados ao configurar as notas como aquilo que é aprendido pelos estudantes.

As autoras reafirmam a urgência de mudanças nas práticas e concepção de avaliação da aprendizagem, defendem “a perspectiva da avaliação progressista ou dialética, na qual esse tipo de avaliação da aprendizagem apresenta-se como possibilidade de fornecer suporte ao educando no seu processo de construção do conhecimento, possibilitando sua autonomia e cidadania” (CAVALCANTE; GOMES; SOUZA, 2020, p. 546). Entendemos que para isto ocorrer, a avaliação da aprendizagem deve ser “concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMAN, 2003, p. 15).

De acordo com Cavalcante, Gomes e Souza (2020) as condições para as mudanças na escola perpassam, principalmente, pela mudança no currículo escolar e, conseqüentemente, pelo processo de avaliação da aprendizagem. Na interpretação dessas autoras, faz-se necessário romper com o paradigma da avaliação tradicional muito enraizada nas práticas dos educadores, pois, antes de se pensar no melhor instrumento de avaliação, deve-se pensar “a priori, que o ato de avaliar está aliado ao desenvolvimento pleno do estudante em suas múltiplas dimensões, humana, cognitiva, política, ética, etc.” (CAVALCANTE; GOMES; SOUZA, 2020, p. 551).

As autoras chamam atenção nesse sentido que a avaliação da aprendizagem está ligada à prática docente. Perspectiva partilhada por Almeida e Silva (2019) no texto “Diálogos sobre o processo avaliativo na prática docente: uma breve análise a partir da perspectiva histórica”. Neste texto com a finalidade de discutir o ato de avaliar, enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem na escola, estas autoras argumentam que a ação avaliativa no processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à prática docente. Tais autoras definem a

escola como espaço de interação social, a qual o aluno constrói a si e ao outro e “se entende como ser autônomo e participante” (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 149). Enquanto espaço de múltiplas possibilidades:

[...], a escola produz sentidos e provoca discussões que favorecem a autoavaliação constante do ofício docente e das práticas educacionais, com vistas à produção de um ambiente democrático e transformador, capaz de fazer dos alunos indivíduos reflexivos e construtores do próprio processo de aprendizagem (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 149).

As autoras verificam que ainda impera nas instituições de ensino o modelo de avaliação tradicional, pois, se prioriza a classificação dos/as alunos/as no processo avaliativo com foco nos resultados quantitativos. Fato que pode ser explicado a partir da política educacional e da determinação de uma avaliação em larga escala devidamente pautada na BNCC à luz de princípios mercadológicos. É uma tendência que vai de encontro à perspectiva de avaliação qualitativa e democrática que privilegie o desenvolvimento dos/as discentes enquanto cidadãos/cidadãs. Em relação a isso, Almeida e Silva (2019, p. 155) relatam que:

Conseguir escapar a esse esquema é uma tarefa complicada, tendo em vista que é exigida ao professor a identificação numérica de aprendizagem de cada aluno; contudo, é possível ao docente apresentar novas abordagens para a construção de uma metodologia avaliativa humanizada, que privilegie as diferentes formas de aprender diversificando instrumentos avaliativos ao longo do processo.

Nesse contexto, as autoras ainda destacam que:

O aluno, nesse sentido, deixa a antiga posição de passividade verificada na escola tradicional e torna-se agente do seu processo de aprendizagem para, assim, poder assumir de forma crítica e independente seu papel de educando. Ao professor caberia, para tanto, comprometer-se de maneira consciente com a mudança, entendendo o ato de ensinar e aprender como transformador da própria realidade dentro e fora da sala de aula (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 149).

Na interpretação das autoras para uma avaliação em vista da emancipação educandos/as e educadore/as devem assumir o diálogo, a autonomia, o respeito ao saber e cultura do outro, enquanto aspectos indispensáveis. Essa posição das autoras encontra ressonância no dizer de Vasconcellos (1995). Este autor defende que:

faz-se imprescindível que o educador possa se desligar do uso autoritário da avaliação e, para tanto, rever sua metodologia de trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo); alterar a postura diante dos resultados da avaliação; criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais. (VASCONCELLOS, 1995, p. 54).

A avaliação sob a lógica do controle da qual indica o autor, exerce a função de uma arma na mão do/a professor/a, pois confere a ele/ela um poder disciplinador e ameaçador que se amolda, tão bem à formação de crianças e adolescentes submissos. A avaliação educacional, nesse sentido, serve aos propósitos de uma educação excludente, domesticadora, em que o/a aluno/a assume um papel passivo diante do conhecimento pronto. Para romper com essa lógica conforme pontua Vasconcellos (1995) faz-se necessário refletir a prática, a postura assumida pelo/a professor/a no sentido de evidenciar os valores que estão sendo assumidos em relação ao ser humano, à sociedade, à escola, ao currículo, ao conhecimento, à formação de educadores e à avaliação.

Na prática avaliativa tradicional, o/a aluno/a não faz parte do processo de construção de conhecimento, pois cabe a ele/a realizar tarefas impostas. Segundo Freitas (2009, p. 8), “estas práticas, queiramos ou não, expressam relações de poder e de força no interior da escola”. O/a professor/a utiliza de mecanismos tradicionais, de transmissão de conteúdo, que leva a memorização por parte do/a aluno/a, para tentar conseguir reproduzir o que foi estudado. E muitas vezes, situações desconexas de suas capacidades, habilidades e realidades, levando o/a aluno/a rotulação por meio de atributo quantitativo, ao fracasso, a desvalorização enquanto sujeitos sociais.

O artigo de Machyavelly, Madeiro e Sousa (2020) intitulado “Os meios avaliativos nos processos de ensino-aprendizagem” apresenta uma abordagem de avaliação inovadora na perspectiva de Hoffmann (2008). Os autores defendem uma metodologia de avaliação pautada na compreensão e integralidade do/a aluno/a. Uma avaliação que respeite à relação e as experiências dos/as alunos/os com o processo ensino e aprendizagem; que valorize os conhecimentos oriundos da realidade e cotidiano dos/as alunos/as; que se comprometa com uma formação crítica e cidadã.

Na compreensão desses autores a avaliação diagnóstica e a formativa integram um processo emancipatório das atividades escolares. Desse modo, o diálogo, responsável pela interação entre docentes e discentes, é usado como meios eficazes para uma avaliação que possibilita o crescimento, a transformação e a formação do sujeito. Os autores afirmam “que é indispensável que a avaliação caminhe lado a lado com o planejamento para que seja aplicada de forma coerente com o meio social da escola, a fim de que se possa haver uma aprendizagem ativa” (MACHYAVELLY; MADEIRO; SOUSA, 2020, p. 225).

A avaliação da aprendizagem deve ocorrer por meio de estratégias utilizadas pelo/a professor/a “que venham a ser atrativas ao aprendizado do seu aluno. Logo, nota-se que a avaliação se engata com as práticas metodológicas” (MACHYAVELLY; MADEIRO; SOUSA,

2020, p. 226). Além disso, o/a docente precisa levar em consideração as experiências que os educandos já trazem consigo, sendo fundamental para a participação ativa e formação integral dos discentes. Para isso, “o avaliador necessita contextualizar os seus ensinamentos ao meio que seus alunos estejam inseridos” (MACHYAVELLY; MADEIRO; SOUSA, 2020, p.226).

Esses autores permitem dizer que processos avaliativos que priorizam os aspectos qualitativos podem auxiliar os/as professores/as em sala de aula para a promoção de uma educação emancipatória. Para isso os/as docentes precisam, além de refletir as atitudes, desenvolver as ações pedagógicas cuja avaliação da aprendizagem seja materializada como instrumento para o desenvolvimento da cidadania.

Na compreensão de Sant’Anna (1995, p. 15):

Ao final de cada aula, de cada unidade, alunos devem perguntar; - O que aprendi hoje ou nesta semana? E o professor: - O que ensinei? A partir das respostas se constatará se houve caminhada ou se houve estacionamento. Creio ser muito importante o professor se perguntar: - Meu aluno aprendeu alguma coisa de útil? Meu aluno acrescentou um conhecimento novo a sua vida? Seus pais terão alguma coisa para me agradecer, e eu a eles, pela oportunidade que tive de ser útil, cumprindo minha missão?

O exercício da autoavaliação é um método eficiente para alavancar o progresso da aprendizagem, serve para alunos/as e professores/as, pois os encaminha a lidar com situações que levem a criticidade, a reflexão e ação, a mudança de comportamento. Para Sant’Anna (1995, p. 15), “o aluno é o agente de sua própria aprendizagem”. Sendo fundamental, o direcionamento dos pais, no âmbito familiar, do/a professor/a no âmbito escolar, e uma parceria entre ambos para que se efetive a formação cidadã.

Os/as professores/as devem permitir que os/as alunos/as compartilhem das experiências educacionais vivenciadas cotidianamente, possibilitando-os que sejam agentes participativos no processo da avaliação educacional. Os/as alunos/as precisam sentir que existe alguém que se importa com suas aprendizagens, que os incentivem a cada dia serem melhores, a persistirem nos seus progressos, a nunca desistir. Assim, Sant’Anna (1995, p. 15) ressalta que:

O professor deve elogiar o aluno quando este obtiver sucesso na aprendizagem, e demonstrar interesse pelo aluno que não logrou êxito, incentivando-o e dando-lhe liberdade para que com outras alternativas, obtenha o resultado certo. Ao agir assim estará demonstrando interesse pelo aluno, e isto o gratificará. Todos precisam de alguém que demonstre interesse por eles e oportunidade para manifestar o sentimento de realização.

É preciso que os/as docentes se comprometam em investir em estratégias que levem aos/as alunos/as superarem seus obstáculos, a compreenderem as dificuldades vivenciadas e encontrar possibilidades para romper as barreiras que impedem progredir. Mas, para isso, o/a educador/a deverá buscar alternativas em suas práticas pedagógicas na sala de aula, desde a organização dos conteúdos, nos planejamentos, dos projetos educacionais, dos objetivos traçados, e o que avaliar? Como avaliar? Sendo a sala de aula um lugar da diversidade.

A partir dos diálogos e interação, o/a professor/a poderá perceber os conhecimentos trazidos pelos/as alunos/as e os adquiridos durante o processo. O/a aluno/a precisa ser ouvido, ter espaço para expor seus entendimentos e compreensão das realidades vivenciadas. Neste momento já ocorre uma avaliação, não classificatória, que tanto interfere no psicológico e emocional dos/as aluno/as. Mas, sim, a avaliação qualitativa que compreende o sujeito na sua integralidade enquanto ser social.

Numa perspectiva mais ampla, a avaliação será contínua, visará a uma regulação interativa, ou seja, todas as relações professor-aluno serão avaliações que permitam adaptações do ensino e da aprendizagem. A finalidade será oferecer uma orientação ao longo de todo o processo de aprendizagem, ao invés de atividades de recuperação *a posteriori* (DEPRESBITERIS, 1997, p 67).

O/a docente (se for um profissional comprometido com o desenvolvimento educacional de qualidade) a partir da interrelação com os/as discentes poderá desenvolver da melhor forma possível a ação pedagógica em sala de aula. E o/a aluno/a poderá desenvolver suas habilidades cognitivas, comportamentais, suas sensibilidades e experiências sobre os assuntos abordados, sem sofrer retaliações, opressões, por parte de uma avaliação sistematizada e autoritária. E provavelmente, avançará de forma significativa, pois, passa a contribuir com a sua formação.

Porém, o/a professor/a sozinho/a não transformará tais situações, precisa que a escola assuma a responsabilidade com uma pedagogia cidadã. Entendemos que mesmo existindo um currículo carregado de conteúdo a ser cumprido durante o ano letivo, e uma avaliação pautada prioritariamente na quantificação, seleção e resultados, é possível criar rupturas, se a equipe escolar adotar princípios democráticos como norteadores do processo educativo. Em outras palavras, faz-se necessário comprometer-se com a qualidade da formação crítica e cidadã do/a educando/a, e ter como objetivo ações pedagógicas voltadas à qualidade social.

[...] a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação do trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania (LIBÂNEO 1994, p. 33).

Entre a responsabilidade social e política da qual fala Libâneo (1994) está a pesquisa. Esta é de acordo com Freire (2014) uma ferramenta indispensável para a prática docente. Em suas palavras:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2014, p. 30-31).

Os/as docentes precisam pesquisar sempre, para então, despir-se de seus preconceitos e tradições, bem como ter condições teóricas e epistemológicas de recriar e fazer uso de metodologias e práticas avaliativas que leve o/a aluno/a “compreender o mundo que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar esse mundo” (VASCONCELLOS, 1995, p. 55), ou seja, formar cidadãos/cidadãs críticos/as, criativos/as, participativos/as capazes de agir na transformação para uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto mostrou que as práticas avaliativas em sala de aula têm muito para avançar no que diz respeito a uma avaliação da aprendizagem pautada em uma concepção reflexiva e crítica que auxilie o/a educando/a ao desenvolvimento de uma formação emancipatória e cidadã. Pois, as obras analisadas ponderam que a avaliação da aprendizagem em sala de aula ainda se limita a questões enraizadas nas perspectivas classificatórias e quantitativas que buscam resultados numéricos, onde mais se mede do que avalia os/as estudantes.

Para tanto, ainda precisa-se discutir e refletir acerca das legislações (LDB e BNCC) que direcionam a educação básica do país, pois mesmo com avanços significativos, nota-se uma organização curricular direcionada aos interesses do capital, projetada em uma formação técnica e sistematizada que regulam as ações docentes e todo o ensino escolar, em que pese, regem uma educação que prepare os sujeitos para o mercado de trabalho.

Todavia, muitas conquistas vêm sendo observadas por meio de atuais estudos apontados neste texto que quebram o paradigma da avaliação tradicional. E para isso, os processos de reflexão/ação nos ambientes escolares devem ser constantes e resistentes acerca de promover uma avaliação da aprendizagem que prime uma formação para o desenvolvimento da cidadania.

Ficou evidente que para a avaliação da aprendizagem ocorrer de fato, o/a docente deverá priorizar ações pedagógicas que os/as alunos/as sejam participativos em todo o processo de

avaliação, partir da realidade do/a aluno/a, acolhê-la e trazê-la para sala de aula fazendo a interação e a inclusão realizando a formação crítica e cidadã. Alcançaremos a qualidade social na avaliação por meio de procedimentos didáticos comprometidos com uma prática mediadora e dialética em que a avaliação diagnóstica, contínua, formativa e emancipatória sejam utilizadas como instrumentos para o desenvolvimento da cidadania. Buscando sempre priorizar o desenvolvimento integral do/a aluno/a enquanto cidadão/cidadã.

Tendo em vista tudo o que fora discutido, podemos considerar que o desafio está na mudança significativa das ações pedagógicas e concomitantemente, nos processos avaliativos em sala de aula, cabe aos/as docentes fazerem uma reflexão sobre as suas metodologias mediante a avaliação da aprendizagem, mas que não seja uma reflexão passiva, e sim, que sirva para uma mudança de postura. Pois, durante a formação acadêmica, os estudos e teorias direcionam como se devem desenvolver as práticas pedagógicas na educação básica. Porém, o sistema educacional, lança na contramão de tudo o que realmente almeja-se alcançar enquanto mediadores de uma avaliação voltada para perspectiva da cidadania, sendo na concepção de educação democrática, que só poderá realizar-se consciente, ativa e plenamente, em um contexto de sociedade emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Kllaricy Oliveira de; SILVA Ducilene Melo da. Diálogos sobre o processo avaliativo na prática docente: uma breve análise a partir da perspectiva histórica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.8 – 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/search/search>. Acesso em: 03 set. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. 59 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.
- CAVALCANTE, Valéria Campos; GOMES, Cláudia Campos Cavalcante; SOUZA, Janayna. Avaliação da aprendizagem e o direito de aprender nas escolas de alagoas – como se sentem os estudantes? **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/search/search>. Acesso em: 03 set. 2022.
- CORRÊA, Darcísio. A Cidadania e a Construção dos Espaços Públicos. **Desenvolvimento em questão**. Ijuí, RS: Ed. Uniju, ano 1, n. 2, p. 37-54, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da Aprendizagem: Revendo conceitos e posições. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. p. 51-79.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigristi; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAYDT, Regina Cauzoux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 39 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

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

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes>. Acesso em: 06 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Livro eletrônico. ISBN 978- 85- 249- 2106- 3. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4837/colecao-pensadores-na-pratica-avaliacao-da-aprendizagem-escolar-estudos-e-proposicoes-de-cipriano-luckesi>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MACHYAVELLY, Antônio Marcos; MADEIRO Eraldo Pereira; SOUSA Marcos Smith Aquino de. Os meios avaliativos nos processos de ensino-aprendizagem. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n.7.7 - 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/search/search>. Acesso em: 03 set. 2022.

MARSHALL. Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. R.J: Zahar Editores. 1967. p. 220. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALL%2C%20T.%20H.%20Cidadania-Classe-Social-e-Status.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. 2009.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 6.ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.