

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

EVALUATION OF EDUCATION: AN ANALYSIS IN A HISTORICAL PERSPECTIVE

Valéria da Rosa Castanho Rohr¹

Grupo de trabalho: Avaliação da Educação

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

A pesquisa ora apresentada buscou aprofundar a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem na educação básica, sobretudo, realizar uma análise quanto à práxis avaliativa docente na atualidade das escolas públicas do Brasil. Para esta reflexão, considerou-se importante conhecer a historicidade implicada e a legislação referente, buscando identificar os paradigmas culturais envolvidos. Também se objetivou identificar como os docentes, diante das diversas correntes teóricas externas que influenciaram o Brasil, têm desenvolvido sua práxis avaliativa em sala de aula, bem como até que ponto a cultura segregadora da avaliação tem influenciado e dificultado o professor no sentido de promover uma proposta avaliativa dinamizadora e coerente com as necessidades atuais dos estudantes. A partir de alguns aportes teóricos e legais, elencaram-se algumas alternativas de ampliação e qualificação da prática avaliativa, coerentes e possíveis para os estudantes do século XXI. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracterizou-se como teórica de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo teórico sob a perspectiva histórico-crítica. Portanto, uma pesquisa documental, centrada na produção científica publicada em livros, em trabalhos apresentados em anais de eventos e revistas da área educacional, além de dissertações e teses.

Palavras-chave: Avaliação. Docentes. Práxis.

¹ Especialização em Administração, supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Brasil(2011)

ABSTRACT

The research seeks to deepen the reflection of the assessment of learning in basic education. Above all, an analysis of the evaluative teaching praxis, in the present time of the public schools of our country. We consider important for this reflection, to know the historicity implied and the referring legislation, soon seeking to identify the cultural paradigms involved. Aiming to identify how teachers face the different external theoretical currents that have influenced Brazil, it has developed its evaluative praxis in the classroom. Let us see, to what extent the segregating culture of evaluation as cited by the facts, has influenced and made it difficult for the teacher to promote a dynamic and coherent evaluative proposal to the students' current needs. From some theoretical and legal contributions, we will list some alternatives for the extension and qualification of the evaluation practice, consistent and possible for the students of the 21st century. From the methodological point of view, this research constitutes a theoretical research of an applied nature, with a qualitative approach. It is, therefore, a theoretical study in a historical-critical perspective, therefore, a documentary research, centered on the scientific production published in books, works presented in annals of events and magazines of the educational area, besides dissertations and theses.

Keywords: Evaluation. Teachers. Praxis.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a avaliação educacional apresenta raízes paradigmáticas classificatórias e excludentes. Acredita-se que o professor do séc. XXI tenha vivenciado, em algum momento ou em muitos momentos de sua vida, situações nas quais se deparou com tais paradigmas.

A partir desse contexto, realizou-se esta pesquisa cujo objetivo principal foi perceber de que forma o professor, atualmente, tem levado para seu contexto escolar os conceitos

e as concepções sobre avaliação construídos no decorrer de sua trajetória. Também se objetivou identificar, por meio da história da avaliação, os paradigmas implicados e, dessa forma, desmistificar métodos de avaliar equivocados e, assim, incentivar o docente a fomentar a reflexão em torno da temática. Isso porque, devido às experiências negativas do professor, acumuladas no decorrer de sua vida pessoal e profissional, a tendência é ignorar o assunto e, muitas vezes, continuar a exercitar práticas obsoletas. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa.

A avaliação da aprendizagem é apresentada como responsabilidade coletiva, ou seja, os paradigmas e as concepções dos atores envolvidos nas práticas pedagógicas são fundamentais na construção do conhecimento dos estudantes. Para isso, conhecer a historicidade e as exigências atuais, bem como identificar os reflexos da cultura avaliativa no cotidiano escolar, poderá revelar algumas das atuais fragilidades no campo da avaliação da aprendizagem.

Nessa direção, abordam-se os paradigmas implicados na cultura avaliativa educacional, mais especificamente no Brasil, a partir dos anos de 1980, o que permitiu identificar a cultura predominante e, assim, não justificar, mas compreender as dificuldades cotidianas que o professor encontra para avaliar seu estudante. Também possibilitou conhecer o que se fala sobre avaliação no campo da educação no país atualmente.

Numa perspectiva libertadora e emancipatória, o professor se reconhece, no processo do ensino e da aprendizagem, como parte da engrenagem. Propiciar momentos de reflexões sobre assuntos polêmicos, como é o caso da avaliação, contribui para desmistificar sentidos comuns e evidenciar avanços já conquistados nesse campo.

Diante das atuais exigências, com direcionamentos cada vez mais pontuais por meio de resoluções e investimentos em âmbito federal, como as escolas públicas do país têm discutido e trabalhado a avaliação da aprendizagem na prática? Nos dias atuais, ainda há docentes que evitam entrar na discussão, e as razões podem ser diversas. Muitas parecem ser as razões pelas quais os professores veem a avaliação da aprendizagem com maus olhos, nem mesmo percebendo a incoerência do seu trabalho diante da legislação atual e dos discursos prontos voltados para a autonomia e a criticidade que

constam em muitos Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO

Desde os tempos primórdios, a história da avaliação se encontra presente. Tribos em diferentes regiões do mundo desenvolviam alguma espécie de avaliação para seus mancebos, a fim de provar que estavam aptos para a fase adulta de suas vidas. Essas avaliações diziam respeito à cultura e aos costumes dos seus povos (SOEIRO; AVELINE, 1982).

Existem relatos de povos que, há milênios, utilizavam alguns métodos de avaliação para determinados objetivos. Os gregos, por exemplo, na Grécia antiga, criavam critérios para as pessoas assumirem determinadas funções e trabalhos importantes, sem falar de Sócrates que sugeria a autoavaliação. Já os chineses tinham um sistema de exames que possibilitava que todo cidadão pudesse assumir cargos importantes e obter poder. Outro registro que há é que as avaliações orais aconteciam nas universidades medievais, sendo, mais tarde, realizadas pelos jesuítas (DIAS SOBRINHO, 2002).

Somente depois do séc. XVIII, a avaliação foi estruturada, por meio da psicometria, com testes de inteligência humana. Apesar da iniciativa do educador e abolicionista americano Horace Mann, no séc. XIX, de criar, nos Estados Unidos, um sistema de testagem, apenas no início do séc. XX foi formalizada, pela área da psicologia, por meio do psicólogo educacional Robert Thorndike, uma proposta baseada em testes de medidas, a fim de medir o comportamento humano. Segundo Sousa (1995, p. 44), “o caminho para compreensão e aprimoramento da educação escolar é a compreensão do educando”.

Na década de 1920, a perspectiva baseada em testes de medidas recebeu grande ênfase dos estudiosos da época. Porém, foi em 1930 que foi apresentado ao mundo o pai da avaliação educacional: Ralph Tyler, o educador americano de tendência positivista. Sua proposta era chamada de “avaliação por objetivos” e tinha, como base, o julgamento contínuo e subsidiado do comportamento do aluno, com caráter de controlador do planejamento (SAUL, 1988).

Smith e Tyler publicaram o “estudo dos oito anos” que, conforme Saul (2001), era baseado em testes padronizados, questionários, escalas e fichas de registros, entre outros, que

registravam e analisavam o comportamento humano. Segundo Tyler (1979), o objetivo era justamente modificar o comportamento humano dos alunos, sendo que esse método de avaliação determinaria a evolução ou não dessas mudanças.

Com base na tendência norte-americana, o Brasil, ao lado de outros países europeus, adotou a corrente positivista. Essa corrente prima pela objetividade e concebe a aprendizagem como mudança de comportamento, como resultado do treino e da experiência. No decorrer dos anos de 1960 até o final de 1970, autores brasileiros fortaleceram essa tendência desenvolvendo testes e instrumentos de medição sob os princípios de Ralph Tyler. (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013)

Enquanto isso, em 1965, nos Estados Unidos da América (EUA), sob influência de Tyler, foi promulgada a Lei da Educação Primária e Secundária, pelo presidente Lyndon Johnson (AVALIAÇÃO FORMATIVA, 2017). Pouco tempo mais tarde, a avaliação passou a ser obrigatória em todos os programas sociais e educativos dos EUA. De 1965 a 1980, diversos autores deram enfoque para a avaliação, ampliando-a a diversas áreas do conhecimento. (AVALIAÇÃO FORMATIVA, 2017)

Ainda em 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, a avaliação, com o neoliberalismo, passou a ser um mecanismo fundamental do governo devido à crise econômica. O estado assumiu um papel fiscalizador e controlador, voltando seus esforços para implantação de uma cultura gerencialista e fiscalizadora (BERNSTEIN, 1991 apud DIAS SOBRINHO, 2002). Em se tratando do Brasil, nesse período, de acordo com Saul (1988), diversos decretos e leis federais e estaduais fortaleceram a concepção tecnicista de caráter regulatório.

As teorias de Smith e Tyler (1942), que se destinavam basicamente a verificar e a julgar o comportamento dos alunos, assim como a pedagogia comeniana do século XVII que levava em conta o uso dos exames como meio de estimular os alunos para a aprendizagem. De acordo com Walker (2002), para Comenius, o medo, além de manter a disciplina, era determinante para obter a atenção dos alunos nas atividades escolares. Portanto, a teoria de matriz positivista dava ênfase a instrumentos precisos e objetivos, como provas e testes pontuais, com direito a rituais e labores especiais no período da aplicação.

De acordo com Hoffman (1992), no campo epistemológico, entre 1980 e 1990, o Brasil assumiu um novo

redirecionamento, ou seja, questionou a lógica positivista, classificatória, meritocrática e excludente, de concepção sentenciosa, sendo a reprovação o sinal emergente de avaliação. Tratava-se de um ato de reprodução de desigualdades. Vasconcelos (1998) complementa que, em nome da objetividade, da imparcialidade e do rigor científico, chegou-se a uma profunda desvinculação da avaliação do processo educacional. Santos (2000) também destaca que a visão tecnicista foi sendo superada na década de 1980, quando teve início um movimento de diferenciação de medida e avaliação.

Buscando aparar as arestas do positivismo, a teoria racionalista de correntes subjetivistas, antes e pós-Kant, que tem como princípio o sujeito, se tornou uma alternativa potencial no país. Essa teoria busca desenvolver habilidades já adquiridas por cada sujeito e valoriza a autoavaliação. Entretanto, apesar de reconhecer e respeitar o ritmo de cada indivíduo, também é um modelo reducionista, pois, assim como o positivismo, desconsidera, para a avaliação, o caráter histórico e transitório dos fatos (FRANCO, 1995).

No início da década de 1980, o Ministério da Educação (MEC) incentivou, no país, estudos e pesquisas contextualizadas sobre avaliação (BRASIL, 2002). Com a crise econômica mundial, teve início a fase de racionalização neoliberal no Brasil, diminuindo significativamente os recursos e os investimentos em diversos setores. A educação sofreu abalos e, sob um viés mercantilista, modificou seus métodos de avaliação, com critérios avaliativos centralizados e verticais. Segundo Guba e Lincoln (1989), os processos de mudança na avaliação começaram atrelados, exclusivamente, a medidas das políticas, com foco principal em atingir resultados.

Já na década de 1990, a preocupação dos pesquisadores estava voltada para as práticas da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, quanto às questões relacionadas a ideias, concepções, teorias e pressupostos da avaliação. Parte dos especialistas em avaliação, nessa época, buscava compreender, no contexto brasileiro, a avaliação educacional (BARRETO; PINTO, 2001), pois, até então, o que existia sobre avaliação se resumia a traduções de obras estrangeiras.

O mundo, nesse período, apresentou os primeiros sinais da globalização e, com isso, surgiu um Estado avaliador, fiscalizador e controlador que conduziu a educação

sob uma lógica orçamentária. De acordo com Borja (2003),

Enquanto a globalização é um fenômeno múltiplo que prevê a internacionalização e interdependência das economias nacionais, o globalismo tem uma construção ideológica que pretende explicar e justificar a globalização com todos seus abusos, excessos, assimetrias e perversões e estendê-la pela mundo com uma clara estratégia dos países industriais para conquistar mercados, acrescentar laços de dependência externa e aprofundar a clássica divisão internacional do trabalho, além de exercer dominação ideológica, política, econômica, científica e tecnológica (p. 38).

Assim, o Brasil, nesse período, sob influência da corrente construtivista, do biólogo sueco Jean Piaget, ultrapassou, sob uma perspectiva interacionista, o reducionismo do positivismo e do racionalismo clássico. Piaget (1976) sugeria, nesse caso, uma proposta segundo a qual o sujeito interage com o meio, agindo e sofrendo ação do objeto.

Iniciaram-se, então, no Brasil, as discussões referentes ao construtivismo, para o qual a avaliação deixa de ser um momento conclusivo do processo, passando a buscar a compreensão das dificuldades, dinamizando o saber e dando novas alternativas de recuperar o conhecimento. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1988), não há limites nem fim absoluto no processo de construção do conhecimento. Para Hoffman (1992), na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, aplica-se a pedagogia libertadora. Esta, a partir de um currículo espiral, desenvolve um trabalho voltado para hipóteses e tomadas de decisão para superação de problemas, sendo a tendência contribuir para o desenvolvimento de indivíduos críticos, participativos, não somente inseridos, mas ativos no seu contexto social e político.

Nesse sentido, as exigências do final do século XX voltaram-se para o atendimento das demandas de um mundo produtivo, dentro de uma estrutura de poder, ofertando uma proposta de competitividade numa condição emancipatória. Dessa forma, a avaliação se descaracterizou como modelo instituído e assumiu uma nova versão, buscando, então, suprir a nova fase do capitalismo. A partir desses movimentos, projetou-se para a educação um currículo com base em competências e habilidades, visando a uma maior qualidade para o mercado de trabalho. Para Dias Sobrinho (2002), esse período, em termos de avaliação, retomou uma epistemologia positivista, com um discurso, segundo Martins (2002, p. 271), "que tem fundamentado a necessidade de reformas educacionais

contemporâneas fazendo apelo à excelência, eficácia e eficiência, à competitividade e outros aspectos da racionalidade econômica”.

Para Lordélo e Dazzani (2009, p. 20), a década de 1980 caracterizou-se pela singularidade:

Uma forma muito distinta das políticas anteriores, também de direita, esta nova direita, marcada por uma singularidade própria: uma combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora.

Todavia, a avaliação ganhou força e nova perspectiva em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, que incumbiu a União do acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes para todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que, na LDB nº 4.024/61 e na LDB nº 5.692/71, não constava essa determinação (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971).

Já a década de 1990 até o início deste século caracterizou-se como um período fortemente marcado por políticas educacionais. No que tange à avaliação, teóricos locais apresentaram fortes críticas a teorias positivistas, fundamentando-se em diversas literaturas especializadas sobre o assunto. Contribuíram, dessa forma, para a criação das avaliações de larga escala em âmbito federal, estadual e municipal. Atualmente, há dois sistemas macro de avaliação externa: a) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por três subdivisões – Avaliação Nacional da Alfabetização (Prova Ana), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); e b) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que abrange todo o Ensino Médio do país. (SAEB, 2017)

Para Afonso (2005), todos os países capitalistas, periféricos ou centrais, inclusive o Brasil, vivem, hoje, um paradoxo entre o socialismo e o neoliberalismo quanto às orientações políticas. Todavia, essa discussão sobre as incoerências e as intenções reforça a ênfase do Estado, sobretudo nos resultados do processo. Essa regulação aumentou o controle sobre as escolas, introduzindo currículos nacionais e avaliações de larga escala (exames nacionais), dando margem para pressões competitivas no sistema educativo.

No início do século XXI, o construtivismo ganhou maior força no Brasil. As discussões mais atuais buscam superar a cultura da avaliação tradicional e tecnicista, suplantando a justaposição entre professor e aluno, na direção da interação, tendo, como base,

valores e formação para a cidadania. Luckesi (1996) compreende a avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes.

Já a avaliação “somativa”, que tem como característica verificar somente o acúmulo de conhecimentos dos estudantes ao final de um determinado período, começou, sob a visão do construtivismo, a perder o sentido. Passou-se, então, a ouvir falar, nas escolas públicas, sobre a avaliação “formativa”, aquela que acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem, de forma interativa e dialogada, buscando tecer o conhecimento. Para Fernandes (2008, p. 22),

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. [...]. Por fim, podemos dizer que avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. A avaliação formativa, assim, favorece os processos de autoavaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas.

Nesse modelo de concepção epistemológica, axiológica e ética da avaliação da aprendizagem, o professor passou a assumir um papel fundamental no processo avaliativo, ou seja, passou a atuar numa posição inclusiva, operando em três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Muitos teóricos contemporâneos têm se dedicado a expandir a concepção da avaliação sob um viés inclusivo. Luckesi (2011, p. 201) sinaliza essa preocupação:

Durante muitos anos de trabalho com a avaliação da aprendizagem escolar, dediquei-me a desvendar as tramas nas quais essa prática se constitui e vem sendo exercitada nas escolas: uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva. Portanto, ao longo desse tempo, vim denunciando o processo de exclusão que a prática da avaliação exercita no passado e no presente.

Finalmente, é possível observar a construção de um movimento teórico acenando para a hegemonia de uma abordagem emancipatória e participativa (CALDERÓN; POLTRONIERI, 2013). Observa-se, por meio de formações continuadas, a tentativa de consolidar uma base teórica emancipatória sólida no país. Todavia, essa realidade não condiz com a práxis das escolas básicas brasileiras.

ras.

Ainda são unânimes as dúvidas e as divergências com relação aos instrumentos a serem adotados, aos procedimentos e às finalidades da avaliação entre os docentes no cotidiano das escolas. Portanto, ainda que a avaliação seja uma prática indispensável no processo de aprendizagem, continua sendo, para muitos docentes, uma sombra do passado. A avaliação da aprendizagem nas escolas, segundo Luckesi (2002), continua exercendo seu papel por meio da ameaça.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS DIAS ATUAIS

Diante da globalização, a urgência nos acordos e nas metas educativas internacionais e suas propagações vêm adentrando as escolas numa velocidade cibernética.

Não é novidade que organizações, como a Organização das Nações Unidas (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (World Bank), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), impulsionam o Estado a tomar posições e imposições sobre a educação.

Muitos países democráticos, independente das suas razões políticas e/ou econômicas, têm integrado e feito alianças transnacionais e supranacionais entre si. Com isso, a fim de unificar interesses, buscam suprir as carências e fragilidades em todas as esferas sociais.

No campo da educação pública, automaticamente aderem a programas e projetos relacionados às políticas educacionais, compactuando novos processos de governalização que interferem nos estabelecimentos de ensino, na gestão escolar, na organização curricular e nos processos avaliativos de estudantes e, mais recentemente, de professores.

O objetivo de sinalizar as tendências internacionais mencionadas e suas influências sobre a educação brasileira, não é julgar ou concluir qualquer hipótese, mas somente situar o contexto educacional na atualidade e assim facilitar a compreensão e a correlação com os paradigmas culturais dos docentes. Assim, as possibilidades de melhorias nos processos de inovação das práticas educacionais são potencializadas.

Em 2012, a UNESCO, com base no compromisso pela educação, colocou três prioridades para a educação para os cinco anos subsequentes: colocar todas as crianças na escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global, visando, sobretudo, construir sociedades prósperas, saudáveis e iguais (UNESCO, 1990).

De acordo com relatório da UNESCO (1990), a crise globalizada na educação foi gerada, entre outros motivos, pelo descuido dos governos quanto à qualidade da educação ministrada até hoje pelos professores. É possível observar, por meio dos documentos oficiais da organização, que uma das soluções viáveis está na formação dos professores. Inclusive, esses documentos apontam quatro estratégias a serem adotadas para que os governos consigam formar melhores professores, entre elas, o treinamento e a formação continuada para professores.

No Brasil, a Organização das Nações Unidas (ONU) tem, como principal objetivo para a educação, assegurar a educação inclusiva de qualidade e equitativa, como também promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, deixando notória, mais uma vez, a necessidade de profissionais da educação capacitados para suprir essas necessidades. (ONUBR, 2017)

Outro fato relevante para a educação brasileira a ser citado é a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para 10 (dez) anos. Essa lei conta com 14 artigos, além de 20 metas e estratégias para todas as áreas da educação. (BRASIL, 2014).

O artigo principal da Lei nº 13.005 é o Art.º 11, que trata da avaliação educacional e faz referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. A ênfase é medir, por meio do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o desempenho dos estudantes e obter informações quanto aos indicadores de avaliação institucional para traçar o perfil de alunos e profissionais da educação. (BRASIL, 2014)

As metas e estratégias específicas do PNE que tratam enfaticamente do tema avaliação são as de número 07 e 13. A meta de nº 07 remete à melhoria da qualidade da Educação Básica às médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e a meta de nº 13 pretende elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente. (BRASIL, 2014)

A autoavaliação das escolas de Educação Básica está

presente na estratégia 7.4 do Plano Nacional de Educação. Há uma proposta de construção de instrumentos de avaliação que orientem as ações de forma articulada ao planejamento. Porém, não há maiores informações sobre como esse instrumento será elaborado e aplicado junto às escolas e redes de ensino (BRASIL, 2014). De acordo com Lima (2012, p.7), “a autoavaliação institucional se relaciona com a autonomia para avaliar, trata-se da escola ter seus referenciais ou pelo menos negociar parte dos referenciais que serão utilizados na avaliação”.

Apesar da ênfase dada ao Plano por estar nas avaliações externas em larga escala, é possível prever um conjunto de indicadores para a avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação e também quanto às condições de infraestrutura das escolas, aos recursos pedagógicos, às características da gestão e a outras dimensões relevantes.

As ações mencionadas que, aos poucos, estão chegando às redes públicas de ensino do país indicam a necessidade de o professor rever muitas ações da sua práxis. Hoje, já é uma realidade constitucional a avaliação de rendimento dos alunos e a avaliação institucional no Ensino Superior e na Educação Básica de alguns estados e municípios brasileiros, ou seja, mais do que nunca, os profissionais da educação precisam ter claras as concepções de avaliação no cenário atual, pois, além de contribuir para bons resultados, poderão facilitar o rompimento de paradigmas dominantes historicamente atribuídos às escolas públicas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, não restam dúvidas de que o docente do século XXI necessita ampliar suas concepções de avaliação. Conhecer e identificar as fragilidades do processo de avaliar, dando a si mesmo a oportunidade de ressignificar alguns pontos historicamente constituídos que não condizem mais com o tempo em que se vive.

Apesar de a legislação e as teorias brasileiras atualmente estarem voltadas para inclusão e cidadania dos sujeitos, as conquistas e os avanços obtidos na educação pública brasileira não estão sendo suficientes para resolver problemas estruturais da educação. Certamente, o histórico da avaliação educacional – estar enraizada numa cultura excludente e seletiva – influenciou e influencia significativamente, ainda nos dias atuais. Não se pode,

porém, desconsiderar que a falta de investimentos financeiros na formação inicial e continuada e a questão salarial dos professores também justificam a evolução desse cenário.

Acredita-se que, a partir de um sólido embasamento teórico e reflexões garantidas nas formações continuadas, é possível ampliar as concepções do docente sobre avaliação na educação. Essa alternativa já permitiria ao professor ampliar sua metodologia avaliativa, o deixando mais atento aos processos de ensinar e aprender.

A avaliação torna-se formativa à medida que favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. É muito importante o professor ter claro que a avaliação é integral, considerando a totalidade dos sujeitos envolvidos, que o ensino é abrangente e versátil e que busca ser trabalhada de maneira cooperativa e diversificada a fim de atingir todos os envolvidos. Mas, para isso, o planejamento do professor deve ser pautado em objetivos e critérios de avaliação bem articulados, bem como em instrumentos avaliativos diversificados que possibilitem alcançar todos os sujeitos.

Sendo assim, o ato de avaliar consiste, cotidianamente, em considerar as situações e os momentos em que seja necessário efetivar a aprendizagem, ou seja, avaliar permanentemente. Como já mencionado, a avaliação deve ser contínua, cumulativa e preventiva, constituindo-se numa prática de investigação docente. Para isso, é relevante que o docente trabalhe com a provisoriade dos registros e com dados quantitativos e qualitativos, dando sempre preferência aos estudos de recuperação paralelos.

É da compreensão de todos que a responsabilidade primeira é do professor em buscar a participação dos estudantes numa perspectiva dialógica. Enquanto docente, avalia a partir do discernimento que tem de sociedade e de escola e do entendimento de que está inserido numa pluralidade cultural e que é fruto dela. Igualmente é de suma importância identificar, enquanto educador, sua função no processo social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AVALIAÇÃO FORMATIVA – Revendo Decisões e Ações Educativas. Avaliação ao longo da história. Disponível em: <<http://>

www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia.html>. Acesso em: 21 dez. 2017.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. Avaliação na Educação Básica (1990-1998). Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau. In Legislação Fundamental, organiz. Pe. José Vasconcelos, Rio de Janeiro, 1972. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. Presidência da República. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:< <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 02 maio 2017.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais para a Formação de professores. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

CALDERÓN A. I. POLTRONIERI H. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, set./dez. 2013. Acesso em 02.05.2017.

BORJA, R. Educación, globalización y sociedad del conocimiento. In BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel; PANIZZI, Wrana (Orgs.). A educação superior frente a Davos. Porto Alegre, 2003. p.38.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 2005. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/01/30/1079040/unesco-aponta-4-estrategias-formar-professores-melhores.html>. Acesso em: 26/10/16.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e Avaliação: entre a ética ao mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

FERNANDES, C. O. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Ministério da cultura

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SMITH, E. R., TYLER, R. W. Appraising Andre cording student progresso. Adventurein American Education Ser. NovaYork, Harper, v. 3, 1942

SOEIRO, L & AVELINE S. Avaliação Educacional. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

VASCONCELOS, C. Avaliação da aprendizagem – Práticas e Mudanças. São Paulo: Libertad, 1998.

TYLER, W. R. Princípios básicos de currículo e ensino. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS JOMTIEN. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasil, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 21 dez. 2017.

WALKER, D. Comenius: o criador da didática moderna. eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw.html>>. Acesso em: 21 dez. 2017.