

Avaliação diagnóstica e formativa no cenário atual da educação básica: discussões para qualificação da aprendizagem

Diagnostic and formative evaluation in the current context of basic education: Discussions for enhancing learning

Evaluación diagnóstica y formativa en el escenario actual de la educación básica: discusiones para cualificar el aprendizaje

Jerônimo Sartori¹  
Sandra Mara Minusculi Toigo²  

Resumo

O contexto educacional brasileiro configura-se, atualmente, sob intensos movimentos de reestruturação organizacional e curricular. Essa condição acena para a ampliação dos diálogos sobre a função social da escola em uma sociedade que se reinventa constantemente à luz das exigências do mundo moderno e globalizado. Frente ao exposto, entende-se que repensar os espaços educativos e a multiplicidade de elementos que os constitui, emerge como uma necessidade neste cenário, tendo em vista a democratização educacional. Dentre estes elementos, a avaliação, sob a ótica das concepções diagnóstica e formativa, ocupa lugar de destaque nas discussões dado o potencial que lhe é inherente para a qualificação dos processos de ensino, a formação integral do educando e seu pleno desenvolvimento. Nesta direção, este artigo objetiva reconhecer as práticas avaliativas como um recurso pedagógico importante na tomada de decisão sobre e para as ações educacionais. O aporte teórico para as reflexões em voga, situa-se prioritariamente nas obras de Arroyo (2011), Gatti (2009), Hoffmann (1991), Sacristán (2000) e Luckesi (2011). A abordagem metodológica constitui-se de pesquisa documental e bibliográfica. O estudo revela, através da análise de índices educacionais, algumas fragilidades presentes no cotidiano escolar, que impactam a universalização do ensino. Diante destas constatações, o texto aprofunda as discussões sobre a avaliação nas dimensões epistemológica, conceitual e metodológica, com vistas a contribuir para processos pedagógicos mais participativos, democráticos e inclusivos.

Palavras-chave: Currículo; Indicadores Educacionais; Recursos Pedagógicos; Processos formativos.

Abstract

The Brazilian educational context is currently shaped by intense movements of organizational and curricular restructuring. This condition points to the need to broaden dialogues about the social role of the school in a society that constantly reinvents itself in light of the demands of the modern, globalized world. In this scenario, rethinking educational spaces and the multiplicity of elements that constitute them, emerges as a necessity, considering the democratization of education. Among these elements, the evaluation, under the lens of diagnostic and formative perspectives, occupies a prominent place in discussions due to its inherent potential to enhance teaching processes, the integral formation of learners, and their full development. In this direction, this article aims to recognize assessment practices as an important pedagogical resource in decision-making regarding educational actions. The theoretical framework supporting these reflections is primarily grounded in the works of Arroyo (2011), Gatti (2009), Hoffmann (1991), Sacristán (2000), and Luckesi (2011). The methodological approach

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS – Brasil.

² Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS – Brasil.

consists of documentary and bibliographic research. The study reveals, through the analysis of educational indicators, certain weaknesses present in everyday school life that impact the universalization of education. In light of these findings, the text deepens the discussions on assessment in its epistemological, conceptual, and methodological dimensions, with the aim of contributing to more participatory, democratic, and inclusive pedagogical processes.

Keywords: Curriculum; Educational Indicators; Pedagogical Resources; Formative Processes.

Resumen

El contexto educativo brasileño se configura, actualmente, bajo intensos movimientos de reestructuración organizativa y curricular. Esta condición apunta a la ampliación de los diálogos sobre la función social de la escuela en una sociedad que se reinventa constantemente a la luz de las exigencias del mundo moderno y globalizado. Frente a lo expuesto, se entiende que repensar los espacios educativos y la multiplicidad de elementos que los constituyen, emerge como una necesidad en este escenario, con vistas a la democratización educativa. Entre estos elementos, la evaluación, desde el punto de vista de las concepciones diagnósticas y formativas, ocupa un lugar destacado en las discusiones dado el potencial que le es inherente para la cualificación de los procesos de enseñanza, la formación integral del educando y su pleno desarrollo. En esta dirección, este artículo tiene como objetivo reconocer las prácticas evaluativas como un recurso pedagógico importante en la toma de decisiones sobre y para las acciones educativas. El aporte teórico para las reflexiones en boga, se sitúa prioritariamente en las obras de Arroyo (2011), Gatti (2009), Hoffmann (1991), Sacristán (2000) y Luckesi (2011). El abordaje metodológico consiste en una investigación documental y bibliográfica. El estudio revela, a través del análisis de índices educativos, algunas fragilidades presentes en la vida escolar cotidiana, que impactan la universalización de la enseñanza. Ante estas constataciones, el texto profundiza las discusiones sobre la evaluación en las dimensiones epistemológica, conceptual y metodológica, con el propósito de contribuir a los procesos pedagógicos más participativos, democráticos e inclusivos.

Palabras clave: Currículo; Indicadores Educativos; Recursos Pedagógicos; Procesos formativos.

Introdução

Este estudo aborda as concepções diagnóstica e formativa da avaliação, como possibilidade de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, na educação básica. A sustentação teórica para este diálogo surge a partir da pesquisa bibliográfica, realizada durante a construção da dissertação de mestrado, com referência principal em Arroyo (2011), Gatti (2009), Hoffmann (1991), Sacristán (2000) e Luckesi (2011).

Um olhar acautelado sobre a educação básica brasileira revela algumas fragilidades que impactam diretamente a qualidade da formação, a universalização e a democratização educacional. O anuário brasileiro da educação básica³, publicado no ano de 2021, permite-nos identificar, por exemplo, algumas dessas fragilidades, tais como: a contínua reprodução das desigualdades sociais no sistema escolar brasileiro, os desafios quanto à universalização do acesso ao ensino e à sua conclusão e os ingênuos avanços em relação ao fluxo e à qualidade da educação básica.

Alinhado a estes pressupostos, os intensos movimentos de reestruturação organizacional e curricular, que manifestam-se atualmente no sistema educacional brasileiro, indicam a necessidade de intensificação dos debates sobre os processos

³ O Anuário Brasileiro da educação básica (Brasil, 2021), é uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil, utilizando, como base, as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

educativos e a multiplicidade de elementos que os constituem, incluindo a avaliação da aprendizagem. Nesta direção, este estudo objetiva viabilizar e estimular reflexões e diálogos acerca das práticas pedagógicas como possíveis instrumentos para a qualificação dos processos educacionais.

A avaliação da aprendizagem, prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, merece, a partir da nossa singela compreensão, um enfoque bastante acentuado nas discussões da temática apresentada. A avaliação, nesta perspectiva, mostra-se como um recurso educacional, capaz de contribuir significativamente para o processo formativo do educando na direção de seu pleno desenvolvimento.

No sentido do exposto, este artigo está estruturado em três seções, que abordam respectivamente, a contextualização da educação básica no cenário atual, os conceitos epistemológicos da avaliação e os princípios da avaliação diagnóstica e formativa, como possibilidade de qualificação dos processos educativos. Ao final, sinalizam-se algumas considerações provisórias acerca da avaliação, como prática pedagógica potencializadora da aprendizagem significativa, do desenvolvimento multidimensional do sujeito e da democratização da educação.

Contextualizando o cenário educacional atual

Com base em uma análise panorâmica sobre o anuário brasileiro (Brasil, 2021), apresentam-se alguns índices educacionais nacionais, que incidem diretamente, sobre o acesso, a permanência e a qualidade da trajetória acadêmica do estudante, nos níveis fundamental e médio da educação básica.

Sobre o acesso, na tabela 1, podem ser verificadas as taxas de matrículas, por nível de ensino e faixa etária, nos anos de 2019 e 2020.

Tabela 1: Matrículas na educação básica por faixa etária

	2019	2020
Crianças e jovens de 6 a 14 anos	99,7%	99,4%
Jovens de 15 a 17 anos	92,5%	94,5%

Fonte: Anuário Brasileiro de educação básica (Brasil, 2021).

A análise da tabela 1 indica que a universalidade do ensino, na educação básica, ainda é um aspecto que precisa avançar. A exemplo disso, no ano de 2019, o percentual de 0,03% representa um total de 88.631 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos não matriculadas na escola. No ensino médio, o percentual de 7,5% representa 674.814 jovens de 15 a 17 anos sem acesso à educação. Em relação ao ano de 2020, 158.888 crianças e jovens entre 6 e 14 anos e 481.884 entre 15 e 17 deixaram de ir para a escola.

Acerca disso, observa-se que, no ano de 2020, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos, matriculados na escola, teve um aumento de 1,5%, enquanto, entre as crianças e jovens de 06 a 14 anos, o percentual de matrículas teve queda de 0,03%.

Os índices expressos na segunda tabela, de maneira especial, aqueles que tratam do rendimento dos estudantes, tencionam a reflexão sobre a permanência dos estudantes

na educação básica. O recorte temporal refere-se ao ano de 2019. Os índices, que compõem esse indicador, dizem respeito à aprovação, à reprovação e ao abandono.

Tabela 2: Rendimento Escolar - 2019

Ensino Fundamental – Anos Iniciais			Ensino Fundamental – Anos Finais			Ensino Médio		
Aprov.	Reprov.	Aban.	Aprov.	Reprov.	Aban.	Aprov.	Reprov.	Aban.
95,1%	4,3%	0,6%	89,9%	8,2%	1,9%	86,1%	9,1%	4,8%

Fonte: Anuário Brasileiro de educação básica (Brasil, 2021).

Os dados apresentados revelam que os índices de aprovação diminuem, considerando o avanço das etapas de ensino pelos estudantes, enquanto os índices de reprovação e abandono aumentam nessa mesma proporção. O ensino médio, por conseguinte, agrupa os índices mais elevados de abandono e reprovação.

Sobre a qualidade educacional, os indicadores referem-se ao nível de aprendizagem adequada dos estudantes, de acordo com as etapas da trajetória escolar, nos componentes curriculares específicos de língua portuguesa e matemática, tendo como recorte temporal o ano de 2019. Destaca-se que os dados apresentados na terceira tabela resultam da avaliação realizada com os estudantes matriculados na etapa final de cada nível de ensino.

Tabela 3: Aprendizagem adequada no SAEB - 2019

Etapas escolares/Componentes Curriculares	Língua Portuguesa	Matemática
5º ano Ensino Fundamental - Anos Iniciais	61,1%	51,5%
9º ano Ensino Fundamental - Anos Finais	41,4%	24,4%
Ensino Médio	37,1%	10,3%

Fonte: Anuário Brasileiro de educação básica (Brasil, 2021).

Os dados exibidos indicam a diminuição percentual do quantitativo de estudantes, que se apropriam das aprendizagens mínimas, em relação ao avanço nas etapas de ensino. A análise do componente curricular de Matemática ressalta a gravidade da situação, a julgar que apenas um em cada dez estudantes que concluem esta etapa de ensino, apropria-se das aprendizagens básicas essenciais nesse campo. Assim sendo, os índices provocam importantes reflexões, a considerar que, no ensino fundamental e médio, menos da metade dos estudantes têm se apropriado das aprendizagens elementares para a etapa de ensino que frequentam. Neste sentido, levanta-se o questionamento acerca dos projetos educacionais viabilizados para atender demandas da educação básica brasileira, para assegurar aos estudantes a formação basilar necessária

para seu pleno desenvolvimento e exercício de sua cidadania com autonomia e protagonismo.

O reconhecimento do *lócus* educacional reforça a necessidade do planejamento contínuo e sólido dos projetos de ensino. Nesse viés, Gatti (2007) assegura-nos que as condições de permanência dos estudantes na educação básica, assim como os índices de reprovação e abandono, são indicadores em potencial da qualidade educacional, e da capacidade das escolas em desenvolver um currículo capaz de motivar os educandos para construção autônoma do conhecimento. “Deste modo, para esta qualidade se mostrar melhor atendida, algumas políticas e ações públicas precisam ser revistas, e iniciativas concretas em relação ao desenvolvimento do currículo em sala de aula se mostram necessárias” (Gatti, 2007, p. 4).

Para Sacristán (2000, p. 17): “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Ademais, no cenário educacional faz-se necessário validar o lugar de destaque que o currículo ocupa. Neste viés, atender os princípios e finalidades educacionais, significa reconhecer a multiplicidade de interesses que permeiam esse contexto, oriundos de diferentes instituições e organismos e que agem direta e indiretamente sobre a seleção curricular. Os conteúdos escolares contemplados nas propostas curriculares tendem a conduzir a prática docente, na direção de seus propósitos e necessidades. Assim, o espaço educativo reflete os valores dominantes e os conflitos de interesses da sociedade frente a um projeto cultural privilegiado.

O exposto manifesta-se, na história educacional brasileira, trazendo para as discussões a ideia de uma proposta curricular comum aos sistemas de ensino, que remetem à terceira década do século XX, com o manifesto dos pioneiros da Escola Nova⁴. Tal discussão mantém-se ativa nos espaços de debate a respeito da educação no Brasil, ganhando efetividade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996).

A LDB (Brasil, 1996), nessa conjuntura, estabelece as diretrizes que orientam a educação nacional, considerando o princípio de colaboração entre a União, os estados e os municípios. Em seu art. 9º, inciso IV, enfatiza o compromisso dos entes federados em estabelecer as competências e aprendizagens essenciais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e, nestes termos, propõe-se a balizar os currículos e seus conteúdos mínimos, de maneira a assegurar formação básica comum para todos os sistemas educacionais.

⁴ Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. “[...] em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos”. (p. 413). “A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições ‘a educação em comum’ ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua organização” (p. 414). O texto mantém a integridade ortográfica original da obra.

Atendendo a este dispositivo, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017(Brasil, 2017b), o Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando os artigos 205 e 210 da Constituição Federal (CF) (Brasil,1988), o § 1º do art. 9º e o artigos 22, 23, 26, 27, 29, 32 da LDB (Brasil, 1996), bem como, as metas 2 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituiu e orientou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), junto aos sistemas de ensino.

Diante disso, a partir dessa resolução, as redes escolares de ensino precisam repensar seus currículos a fim de atender os dispositivos previstos na legislação, conforme segue:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica Escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017a, p. 4).

A implementação desse documento curricular orientador e normativo, tem por objetivo, promover a regulação e a padronização das finalidades da escola, da sua função e dos processos educacionais que a constituem. Para Moreira (1997, p. 7), estes delineamentos legais, reafirmam o valor e a centralidade do currículo, para o direcionamento das ações educacionais, conforme segue:

O currículo constitui alvo privilegiado da atenção, de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórica do campo.

As reformulações curriculares, por sua vez, suscitam reflexões e debates no âmbito geral dos sistemas educacionais, sobre a finalidade da educação, as práticas pedagógicas e os diferentes elementos que se interrelacionam neste contexto. A avaliação situa-se neste cenário, a partir das conexões que estabelece com o currículo.

Essa relação entre avaliação e currículo, para Moreira e Candau (2007, p. 18), comprehende,

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Nesta perspectiva, o currículo e a avaliação conectam-se na direção da construção de propostas educacionais comprometidas com a formação integral do sujeito e seu pleno desenvolvimento. Ademais, para Luckesi (2011), a avaliação qualifica os processos de ensino e aprendizagem, quando compreendida no papel de componente diagnóstico da prática pedagógica, do planejamento e execução dos projetos escolares. A avaliação reverbera, nestas circunstâncias, um movimento dinâmico, contínuo e processual de

reflexão multidimensional, que identifica o currículo como um território fértil de debates e discussões a respeito da autonomia e função da escola e de seus atores.

Arroyo (2011, p. 35), entretanto, acena para as subjetividades ideológicas que se atravessam na discussão desta temática, ao assegurar que, “as recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem, reforçarem lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres”.

Nessa mesma lógica, entendemos que, esses delineamentos educacionais, tencionam a autonomia e o papel do professor, na condução dos processos educativos, frente ao currículo oficial implementado. O currículo, nesse viés, protagoniza a definição das avaliações e, também, dos conteúdos a serem avaliados, minimizando a autonomia do professor frente a essas manifestações. Contudo, Arroyo (2011, p. 35), chama a atenção para o risco a ser assumido na incursão dessa prática, tendo em vista que “o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho”. Ademais, priorizar apenas determinados conteúdos na avaliação, reforça a hierarquia de conhecimentos, que priorizam determinadas culturas, espaços e sujeitos. Para contrapor estas tendências meritocráticas, o próprio autor sugere que o professor reflita continuamente sua própria história, o processo educacional e o seu contexto, vislumbrando espaços e tempos educacionais mais democráticos e inclusivos.

Avaliação da aprendizagem: abordagem epistemológica e conceitual

Desenvolver uma prática pedagógica, que assegure avaliações com predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, exige adentrar na dimensão filosófica, política e pedagógica dos processos avaliativos. Para elucidar melhor as questões e compreender os princípios que norteiam a prática docente, apresentamos, brevemente, a diferença no campo conceitual e epistemológico entre os termos verificar e avaliar, de acordo com Luckesi (2011).

Verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. A compreensão conceitual acerca do termo verificar emerge da intencionalidade nas determinações da conduta, da certificação e da legitimação de algo. A configuração metodológica dessa prática perpassa o campo da observação, da obtenção, da análise e da síntese dos dados ou informações referentes ao objeto de investigação. Concluir o processo de verificação significa configurar determinado objeto ou ato, de acordo com padrões previamente estabelecidos.

A composição *a-valere* dá origem ao termo *avaliar*, também com origem no latim e tem como significado “dar valor a...”, desse modo, para Luckesi (2011), o termo avaliação está intimamente relacionado ao ato de atribuir um valor ou qualidade para alguma coisa, ato ou curso de ação. Assim sendo, essa condição ecoa na tomada de decisão, posicionamento, positivo ou negativo, em relação ao objeto e a sua interlocução com o sujeito não se encerrando simplesmente na configuração do objeto. Dessa forma, segundo Luckesi (2011, p. 52):

o ato de avaliar implica, coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Frente ao exposto, o ato de avaliar exige envolvimento maior com o objeto avaliado, que perpassa o reconhecimento dos múltiplos aspectos que o constituem. Avaliar configura-se nessa perspectiva, como ato contínuo e reflexivo do processo, de tomada de decisão e posicionamentos. Nessa direção, a avaliação colabora com a construção do processo numa condição dinâmica e flexível.

Em relação à expressão “avaliação da aprendizagem” destaca-se, que sua utilização na área da educação é recente, tendo como precursor o educador norte americano Ralph Tyler que a cunhou em 1930, sob a intenção de propor diferentes reflexões em relação a esta prática educacional. No Brasil, a utilização do termo “avaliação da aprendizagem”, começou a ser discutida no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, todavia foi somente pela LDB (Brasil, 1996), que a legislação brasileira passa a utilizar a expressão, em substituição ao termo exame, dando início a uma nova abordagem acerca da avaliação junto aos sistemas de ensino.

Para conceituar a “avaliação da aprendizagem”, apontamos:

O processo de avaliação da aprendizagem consiste essencialmente em determinar se 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 determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo (Tyler, *apud* Antunes, 2013, p. 10).

A avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Incluem uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde. (Bloom *apud* Antunes, 2013, p. 10).

Já para os autores Ausubel, Novak e Hensian (*apud* Antunes, 2013, p. 10), “avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais”.

Diante das colocações, asseguramos que compreender a avaliação, a partir de uma relação dialógica com a aprendizagem, coloca o educando, em um espaço central dos processos educacionais, de maneira que toda prática pedagógica e suas ações, estejam articuladas aos princípios e pressupostos que orientam a formação humana e integral do sujeito.

Para tanto, dada a compreensão da avaliação na essência de sua concepção e finalidade, torna-se inviável o desenvolvimento de práticas educativas conduzidas a partir de métodos avaliativos seletivos e exclucentes. Outrossim, dado o propósito em que a avaliação escolar se constitui, é fundamental que os princípios básicos da aprendizagem sejam mantidos e manifestados junto às práticas pedagógicas, em especial, nos processos avaliativos. Avaliar representa não somente, mas inclusive, analisar, diagnosticar e identificar o estado e a condição de aprendizagem do estudante, no sentido de refletir a prática e (re)planejá-la, caso necessário.

Isto posto, compreendemos, como essencial, a re(construção) de aprendizagens sobre a avaliação, pois conforme defende Luckesi (2011, p. 29), “[...] há necessidade de investir na ‘aprendizagem da avaliação’. Essa é uma habilidade que necessitamos adquirir”. Neste sentido, sublinhamos que a incursão nesta práxis poderá impedir-nos de reproduzir, com os educandos, técnicas avaliativas de exclusão, tradicionalmente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nessa conjuntura, a avaliação aqui abordada predispõe atitude pedagógica consubstanciada na aprendizagem significativa e na construção dialógica do conhecimento. No entanto, somente o reconhecimento e o desejo não são suficientes para a transformação da prática, para a mudança do hábito, mais que isso, é preciso embasar-se teoricamente e dialogar a respeito dessas questões. Atitudes, assim, tendem a contribuir com maior eficiência ao processo, além de lhe atribuir maior legitimidade. Nas palavras de Antunes (2013, p. 30), “quando se preconiza que o professor deve construir em sala de aula uma aprendizagem significativa é importante que saiba que esta nunca é ‘oito’ ou ‘oitenta’, um ‘tudo’ ou ‘nada’, mas, ao contrário, um procedimento que alcança pessoas diferentes em níveis diferentes”.

Contudo, ressaltamos que ao refletir a respeito da avaliação em uma relação de profundidade com a aprendizagem e a formação integral do educando, faz-se necessário que os aspectos qualitativos sejam priorizados em relação aos aspectos quantitativos envolvidos nos processos educativos. No entanto, para além destes pressupostos, é premente que os princípios que fundamentam a definição dos critérios avaliativos sejam colocados com muita clareza e objetividade aos educandos, assim como os próprios critérios que orientam a prática avaliativa.

A qualificação multidimensional do educando a partir de práticas avaliativas diagnósticas e formativas, repercutem para a democratização do ensino. Entretanto, discorrer, neste sentido, significa reconhecer e compreender os interesses que mobilizam diferentes instrumentos e elementos para que a escola alcance suas finalidades e propósitos em relação ao seu papel social. Para reafirmar o exposto, na próxima seção configuraremos a intenção de legitimar algumas contribuições da avaliação diagnóstica e formativa para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Potencializando a aprendizagem: avaliação diagnóstica e formativa

A avaliação é uma atividade amplamente desenvolvida entre os processos educacionais. Ela ocorre naturalmente como instrumento da prática educativa, na maioria das vezes, utilizada como meio para aferir resultados em relação ao desempenho dos estudantes, junto ao processo de ensino e aprendizagem. Em algumas situações, a avaliação configura-se como um método de classificação dos estudantes, de acordo com um padrão previamente estabelecido. Ademais, o aprofundamento das leituras frente à abordagem classificatória sugere que compreender a avaliação nesta perspectiva, promove uma redução desta prática apenas às características técnicas e instrumentais, limitando seu campo de atuação e inferência. Considerando o exposto, abordamos a avaliação sob o viés das concepções diagnóstica, emancipatória e formativa.⁵

Para introduzir às discussões, destacamos, o valor da avaliação, que segundo Almeida (2012, p. 17):

O valor da avaliação reside justamente na imposição de uma força, de um poder, de uma única interpretação, com objetivo de moldar modos de existência. A avaliação parte sempre de um superior e impõe um padrão de respostas, a partir do qual gera os valores que serão reconhecidos como válidos, quando não verdadeiros.

Ademais, ao adentrar nas especificidades da avaliação, destacamos a relevância que essa prática ocupa em todos os aspectos do contexto social, inclusive nos espaços educativos. O valor histórico e socialmente atribuído à avaliação, conforme retrata a citação subscrita, reverbera com muita ênfase sobre os processos educativos escolares e de certa forma indica posição de autoridade e poder, mal interpretada por seus agentes, que refletem posturas voltadas à afirmação de uma condição de superioridade e domínio de um indivíduo em relação ao outro, em determinadas circunstâncias.

Referenciamos que a avaliação não é uma atividade que se desenvolve exclusivamente nas instituições escolares, mas também no âmbito de diferentes espaços da vida social. Destarte, nesses espaços apresenta-se, prioritariamente, a partir de aspectos quantitativos, que subsidiam, em grande parte, a análise de desempenho, para fins de padronização e eficiência (Luckesi, 2011).

No campo educacional, a avaliação da aprendizagem também se configura nessa perspectiva, no entanto, não de forma exclusiva. A avaliação, por sua vez, é desenvolvida no espaço escolar também sob o viés qualitativo, em que os valores vinculados à formação reverberam, ou pelo menos deveriam, em nível de maior significância. Neste viés, a avaliação é compreendida como elemento capaz de subsidiar o crescimento e a

⁵ Avaliação Diagnóstica: subsidia os processos de reflexão em relação à construção do conhecimento, possibilitando ao educando significar a aprendizagem e minimizando práticas centradas apenas na transmissão de conteúdo.

Avaliação Emancipatória: visa promover a crítica, como um ato político e libertador, auxiliando o educando na condução da sua própria aprendizagem a partir da interação com o objeto do conhecimento.

Avaliação Formativa: utiliza-se de diferentes espaços e instrumentos para dar um retorno do processo de aprendizagem ao educando, favorecendo a compreensão em relação ao seu percurso formativo. (Carvalho; Nascimento, 2016).

construção do resultado satisfatório. Assim sendo, constitui-se como parte integrada ao processo e não como uma ferramenta impositiva a ele, conforme apregoa Luckesi (2011, p. 184):

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o seu crescimento.

Avaliar a aprendizagem, sob esta prerrogativa, exige conduta docente reflexiva sobre a aferição do aproveitamento escolar dos educandos. De acordo com Luckesi (2011), é fundamental que essa aferição se desenvolva a partir de três procedimentos básicos sucessivos: a medida do aproveitamento escolar, a transformação da medida em nota ou conceito e a utilização dos resultados identificados.

O primeiro procedimento que comprehende a *medida* do aproveitamento escolar funda-se, prioritariamente, em determinados padrões, que são estabelecidos pelos docentes com base nos instrumentos de coleta de dados utilizados, desde a observação até a aplicação dos mais variados testes. Para exemplificar o exposto, em determinadas situações, o resultado de um teste é analisado pelos docentes tendo como padrão de medida o acerto da questão. A contagem desses acertos configura a medida utilizada para quantificar a aprendizagem do educando em relação àquele determinado conteúdo.

O segundo procedimento em relação à aferição do aproveitamento escolar, ocorre pela *conversão da medida* em nota ou conceito. De acordo com Luckesi (2011, p. 49), “a transformação dos resultados medidos [...] dá-se, por meio do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos”. A título de exemplo, em determinado teste com dez questões, cada questão poderá representar um décimo da nota máxima, sendo assim, a nota final do teste será representada pelo número de acertos do teste. No entanto, a transformação dos acertos em conceitos poderá ocorrer por meio de escala, ganhando conotação verbal, como insuficiente, regular, bom, ótimo e excelente, em que esses conceitos estão relacionados ao número de acertos no teste. Para Luckesi (2011, p. 50), “notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos”.

O terceiro procedimento comprehende a *utilização dos resultados* da aferição do aproveitamento escolar pelo professor, tais como: registro dos dados no diário de classe, oferta ao educando de nova oportunidade para elevar a nota e subsídio para o planejamento docente. Conforme apresenta Luckesi (2011), no cotidiano escolar atual, na maioria das vezes, os indicadores das dificuldades e desvios de aprendizagens, que se evidenciam a partir da aferição do aproveitamento escolar, dificilmente são considerados na perspectiva de construir resultados para a aprendizagem dos educandos.

Com base no exposto, consideramos necessário refletir na direção da valorização dos processos de aferição do aproveitamento escolar, contudo não deve ser uma prática descontextualizada e isolada do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido,

[...] a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação, é neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação (Luckesi, 2011, p. 53).

A observação dos processos avaliativos, que se desenvolvem na educação brasileira, denota que, na maioria das situações, a prática da verificação irrefletida supera a da avaliação da aprendizagem. A própria configuração dos sistemas educacionais, constituídos sob o viés da aprovação ou reprovação, demonstra essa condição predisposta à seleção e classificação do educando.

Em oposição ao caráter classificatório da avaliação, considerando o ato de avaliar como um subsídio para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno do educando, a metodologia que orienta a prática educativa precisa ser planejada e desenvolvida sob a pretensão de detectar o efetivamente aprendido pelo educando e posteriormente qualificar esses dados de acordo com os padrões previamente estabelecidos (Luckesi, 2011). Nesses termos, a avaliação orienta o curso do processo educacional. Assim sendo, atuar nessas condições demanda o compromisso educativo com o direcionamento da aprendizagem e seu desenvolvimento, de forma a ultrapassar os limites da verificação dos resultados.

De toda forma, sob essa análise a respeito da avaliação, buscamos refletir também, sobre a relação que existe entre o ato de avaliar e de padronizar. Nessa direção, entendemos que a avaliação tradicional, fundamenta-se, basicamente, nos princípios da adaptação e do controle social, tendo, na maioria das vezes, o padrão como referência de suas ações.

Diante do exposto realçamos que trazer à tona o papel da avaliação frente às demandas educacionais torna-se uma necessidade, no sentido de qualificação do processo de ensino e aprendizagem, bem como representa uma forma de legitimar suas ações e favorecer o alcance dos objetivos e finalidades idealizados. Ademais, “[...] é essencial que o professor jamais esqueça que ao avaliar seu aluno está em última análise refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano” (Antunes, 2013, p. 10).

Na perspectiva de Luckesi (2011, p. 115), “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Nesses termos, para que ela seja um instrumento de subsídio à prática educativa, precisa estar comprometida com o rigor técnico e científico que lhe é subjetivo, de outra forma, não produzirá a transformação social idealizada.

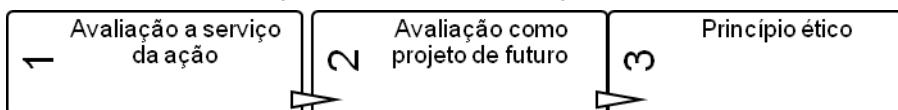
Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem, necessariamente, precisa estar orientada pelo papel social da escola e alinhada com seus princípios, objetivos e especificidades, caso contrário, torna-se uma prática isolada, descontextualizada a serviço de interesses externos, que não reverbera em construtos de sentido e significado para a aprendizagem (Gatti, 2009). Destarte, avaliar a aprendizagem exige por parte do professor, compreensão acerca do significado e do sentido de aprender conforme nos apresenta Hoffmann (2011, p. 1):

O aprender envolve o desenvolvimento, o interesse e a curiosidade do aluno, a sua autoria como pesquisador, como escritor, como leitor. Envolve o seu desenvolvimento pleno. É preciso perceber a aprendizagem nessas múltiplas dimensões. Não posso somar essas múltiplas dimensões - atribuir pontos por participação, por tarefas, pelo interesse do aluno. Não há como somá-las. A análise da aprendizagem é uma análise de conjunto de saberes e de fazeres. Esse aprender é um aprender muito mais amplo do que muitos professores hoje concebem.

A avaliação constituída a partir desta concepção representa, além do desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, a formação humana e cidadã do estudante, ampliando suas possibilidades de reconhecimento e inserção no contexto social. Portanto, nessa direção, trazemos a avaliação mediadora, formativa e inovadora, que ultrapassa os limites do tradicional, posta a serviço da aprendizagem e não o oposto.

Alinhada a esses pressupostos, a prática da avaliação formativa, precisa fundar-se em três princípios fundamentais, apresentados por Hoffmann (2011, p. 3):

Ilustração 1: Princípios da avaliação formativa



Fonte: Própria autora

O princípio “avaliação a serviço da ação” indica que a investigação sobre o processo de aprendizagem do educando precisa fundamentar-se na intencionalidade de melhoria da situação apresentada. O princípio “avaliação como projeto de futuro” direciona para a superação da avaliação tradicional, pautada em justificar a não-aprendizagem e reforça iniciativas comprometidas com o (re)planejamento das ações, a partir do diagnóstico da situação apresentada. O princípio “avaliação ético” destaca a importância de reconhecer o educando, tanto na multiplicidade de aspectos que o constitui como sua inserção no contexto social.

Sob a égide dos princípios apresentados, a avaliação configura-se como recurso multidimensional para a modificação e aperfeiçoamento dos processos educacionais pouco exitosos, assumindo um caráter de mediação em relação ao estudante e a aprendizagem. Este posicionamento pedagógico reverbera a ampliação do protagonismo docente e estimula propostas educativas mais inclusivas e democráticas.

Frente a estas colocações, inferimos como primordial, que as ações pedagógicas priorizem o diálogo contínuo entre a avaliação e a aprendizagem, considerando que as ações de educar e avaliar complementam-se e, dessa forma, cada vez mais precisam articular-se e complementar-se mutuamente. Muito embora, algumas práticas educativas denunciam uma compreensão conceitual equivocada acerca dos princípios e objetivos da avaliação, refletir e dialogar diferentes possibilidades metodológicas torna-se extremamente necessário no cenário educacional atual, conforme nos assegura Almeida (2012, p. 19),

[...] se queremos um valor para a avaliação, que seja o de interpretar, que o exercício avaliativo seja o da multiplicidade, da pluralidade, da consideração das possibilidades de força em jogo nos processos constitutivos de valores. Assim, privilegia-se justamente o inacabado, o inconcluso, o incerto, a diferença, a abertura, enfim, o conflito.

Contudo, sublinhamos que refletir acerca dessas questões reproduz os interesses a respeito da melhoria da qualidade educacional na direção da democratização e do desenvolvimento pleno do educando.

Considerações provisórias

Diante do exposto, acreditamos que reverberar os aspectos que incidem diretamente sobre o cotidiano escolar, incentiva a dilatação das discussões sobre as diferentes nuances que ali se manifestam. A reflexão e o diálogo constante acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a prática pedagógica, suscitam novas estratégias para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas à formação integral dos educandos, à expansão da qualidade educacional e à democratização do ensino.

Do mesmo modo, discutir a avaliação e as diferentes formas e métodos que se manifestam no contexto educacional, colaboram com a superação da pedagogia do exame, assumindo os princípios da pedagogia do ensino, intencionalmente, planejada e executada a serviço da aprendizagem. Para Luckesi (2011, p. 70): “O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configurada como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente”. Assim sendo, nessa perspectiva, a ação docente assume um caráter inclusivo, diante de uma sociedade que se configura na exclusão e reprodução das desigualdades sociais.

Referências

- ALMEIDA, R. Reflexões e experiências sobre avaliação. In: RODRIGUES, A. J. (org.). **Avaliação escolar: estratégias e debates**. São Paulo: Factash, 2012.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCP222D_EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

CARVALHO, A. C. O.; NASCIMENTO, M. N. A. A avaliação da aprendizagem sob diferentes olhares. **Web Revista discursividade**. Campo Grande, 2016.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: Entrevista com Jussara Hoffman. Texto editado. 2011. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/avaliacao-entrevista-com-jussara-hoffman-texto-.html?page=1>. Acesso em: 05 nov. 2022.

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

GATTI, B. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos Anpae**, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5_para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

GATTI, B. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**. v. 1, n. 1, p. 61-77, maio 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Curriculum**: Questões Atuais. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 169-184.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.